

Edmundo Narracci Gasparini

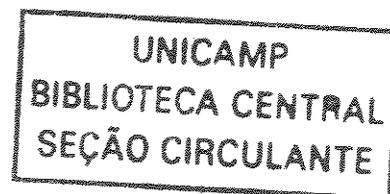
**A INTERPRETAÇÃO ENTRE A IDEOLOGIA, A ESTRUTURA DA
LINGUAGEM E O DESEJO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE
AULAS DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA EM UMA
INSTITUIÇÃO RELIGIOSA**

Dissertação apresentada ao Curso de
Linguística Aplicada do Instituto de
Estudos da Linguagem da
Universidade Estadual de Campinas
como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em
Linguística Aplicada.

Orientadora: Maria José Rodrigues
Faria Coracini

UNICAMP
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
2002

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL



200306610

Este exemplar e a redação final da tese
defendida por Edmundo Narracii
Gosparini

e aprovada pela Comissão Julgadora em
02/12/2002.

Luiz José Rodrigues Faria Coracini

BANCA EXAMINADORA

Luiz José Rodrigues Faria Coracini

Profa. Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini –
Orientadora

Profa. Dra. Maria de Fátima Amarante

Dra. Cláudia Rosa Riolfi

UNIDADE	80
Nº CHAMADA	UNICAMP G213i
V	EX
TOMBO BCI	52494
PROC.	124103
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	
Nº CPD	

CM00180263-1

BIB 13 281947

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

G213i	Gasparini, Edmundo Narracci A interpretação entre a ideologia, a estrutura da linguagem e o desejo: uma análise discursiva de aulas de leitura em língua estrangeira em uma Instituição Religiosa / Edmundo Narracci Gasparini. - - Campinas, SP: [s.n.], 2002.
	Orientador: Maria José Rodrigues Faria Coracini Tese (mestrado)—Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.
	1. Ideologia. 2. Desejo. 3. Linguagem. I. Coracini, Maria José Rodrigues Faria. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

*A meus pais, que cedo despertaram em mim o desejo pelas línguas
estrangeiras*

Agradecimentos

À Maria José Coracini, pela orientação rigorosa e paciente nestes longos, longos anos de mestrado, e por ter sempre acolhido minhas idéias (às vezes um pouco desvairadas) sobre a escrita deste trabalho.

A meus alunos Elton, Clóvis Mariano, Clóvis Bittencourt, Anísio, Emídio, Adriano, Jilvaneide, Protógenes, Euclides, Valério, Djalma e Edmilson, por terem feito da gravação das aulas algo de que foi possível rir.

Aos colegas do IEL Regina, Bia, Ernesto, Elzira, Claudete e Nelson, pela interlocução amiga e inteligente.

À Cláudia Riolfi, por ter feito com que eu assumisse o “rochedo da castração” e pela interlocução virtual, a qual foi fundamental para que esta dissertação assumisse a forma que assumiu.

À professora Denise Bértoli Braga, pelos valiosos ensinamentos e pela disponibilidade amiga para conversar sobre questões de leitura.

À Eni Orlandi, por ter me ensinado sobre o silêncio.

À Joanne Busnardo, minha primeira orientadora, pela valiosa indicação de que minhas aulas numa instituição religiosa poderiam se constituir em um instigante objeto de estudo.

À Nina Leite, que nunca conheci, mas com quem aprendi que a “identificação histórica” não se constitui em resolução para o dizer e o fazer do sujeito.

Ao Guilherme, pela valiosa interlocução em Psicanálise.

Ao Paulo Pimenta Marques, pelo apoio às gravações no Instituto Santo Inácio.

Ao Pinga, pelos comentários encorajadores e pela revisão do texto.

E, *last but not least*, à minha mãe, pelo apoio dedicado e sempre presente a minhas freqüentes viagens a Campinas.

Só com extrema dificuldade é que o principiante na tarefa de interpretar sonhos se deixa persuadir de que sua tarefa não chega ao fim quando ele tem nas mãos uma interpretação completa – uma interpretação que faz sentido, é coerente e esclarece todos os elementos do conteúdo do sonho. É que um mesmo sonho pode ter também outra interpretação, uma “superinterpretação” que lhe escapou. De fato, não é fácil ter uma concepção da abundância das cadeias inconscientes de pensamento ativas em nosso psiquismo, todas lutando por encontrar expressão. Tampouco é fácil dar crédito à perícia exibida pelo trabalho do sonho na descoberta permanente de formas de expressão capazes de abrigar diversos sentidos

Sigmund Freud, *A Interpretação dos sonhos*

Resumo

A presente dissertação tem o objetivo de investigar a forma pela qual o ato de ler textos em língua estrangeira se constitui numa situação pedagógica específica, qual seja, aulas de leitura em língua estrangeira (inglês) ministradas pelo autor dessa dissertação em uma instituição católica em Belo Horizonte. Procuramos também investigar se a religiosidade constitutiva desta situação pedagógica exerceu algum tipo de efeito na constituição do ato de interpretação textual.

Os resultados a que chegamos indicam que é no jogo histórico do discurso, isto é, no interdiscurso, que a interpretação se constitui. Mais especificamente, constatamos que é entre uma discursividade pedagógica e uma discursividade religiosa que a leitura de textos em língua estrangeira se configurou nas aulas que analisamos. Em relação às determinações de sentido do discurso religioso católico, constatamos que a ideologia religiosa exerce efeitos relevantes na forma pela qual os atos de leitura aqui investigados se constituem. Nossa análise indicou que, no tratamento da opacidade dos textos em língua estrangeira, a ideologia religiosa promove uma configuração específica tanto do autor quanto do texto: o autor se configura como “consciência”, enquanto que o texto se constitui como se fosse possuidor de uma verdade intrínseca à letra: a verdade de Deus.

Entretanto, pudemos vislumbrar o fato de que, apesar da constituição ideológica da interpretação no interdiscurso, os sujeitos envolvidos na situação pedagógica analisada continuam colocando em cena significações novas e inesperadas, para além da determinação histórica de sentidos.

Sumário

Introdução: Notas sobre um percurso pessoal.....	15
Capítulo Primeiro: Uma perspectiva discursiva no estudo da linguagem.....	23
1.1 – Historicidade e poder em Michel Foucault: primeiras considerações sobre o discurso	23
1.2 – A Análise do Discurso de Michel Pêcheux	31
1.3 – A teorização sobre leitura em língua estrangeira na Linguística Aplicada: da completez do texto e do sujeito à interpretação como processo discursivo	42
Capítulo Segundo: Análise das aulas	53
2.1 – Aula 1: “Sendo Salvos”.....	55
2.2 – Aula 2: “No violence”	68
2.3 – Aula 3: Jesus ama a língua estrangeira!	82
2.4 – Considerações finais sobre a análise das aulas	100
Capítulo Terceiro: Interpretação e discurso religioso	105
3.1 – Sobre a religiosidade constitutiva dos atos de leitura dos alunos: as formas de completez colocadas em cena pela ideologia religiosa católica	105
3.2 – Felizes aqueles que não acreditaram! – os “furos” na linearidade imaginária do discurso religioso	119
3.3– Conclusões sobre a análise dos atos “religiosos” de leitura	122
Considerações finais : o ensino / aprendizagem de leitura em língua estrangeira entre a ideologia, a estrutura da linguagem e o desejo	127
Abstract	133
Referências Bibliográficas	135

INTRODUÇÃO: NOTAS SOBRE UM PERCURSO PESSOAL

O caminho por mim trilhado nesta dissertação de mestrado não está em absoluto separado do meu percurso profissional como professor de uma língua estrangeira (inglês). Portanto, inicio essa dissertação com a história de um percurso pessoal, onde se cruzam os passos do professor e do pesquisador.

Graduei-me em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais no ano de 1996. Ainda na graduação, iniciei minhas atividades profissionais como professor de inglês, ministrando aulas particulares de reforço escolar e trabalhando em algumas escolas de inglês em Belo Horizonte. Nesta época, duas paixões (entre outras) consumiam grande parte do meu tempo: minhas aulas de inglês e meus estudos em Psicanálise. Ao fim do curso de Psicologia, mantive minha atividade como professor de inglês, enquanto que a carreira de psicólogo foi sendo deixada de lado. Entretanto, continuei absorvido em meus estudos sobre a teoria psicanalítica, mesmo tendo, então, a crença de que eles permaneceriam completamente à parte do meu trabalho como professor de língua estrangeira.

No ano de 1995, ainda na graduação, matriculei-me em duas disciplinas oferecidas pelo Curso de Pós-Graduação em Letras (Estudos Lingüísticos) da UFMG. A primeira tinha o nome de “Métodos e Técnicas do Ensino da Língua Estrangeira” e foi ministrada pelo professor Kevin John Keys; a segunda se chamava “Estratégias de Aprendizagem de Língua Estrangeira” e foi ministrada pela professora Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. Após cursar, com motivação, essas disciplinas, consolidou-se em mim o desejo de prosseguir em meus estudos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras. Entretanto, tinha a estranha impressão de que “algo estava faltando” e de que, de certa forma, eu devia prosseguir em meus estudos alhures. Foi quando tomei conhecimento da existência do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP. Em 1997, participei do processo de seleção do programa de mestrado em Lingüística Aplicada, na área de concentração Ensino / Aprendizagem de Segunda Língua / Língua Estrangeira. Fui aprovado na seleção e iniciei meus estudos no primeiro semestre de 1998.

Apesar de cursar disciplinas na UNICAMP, optei por continuar morando em Belo Horizonte, pois exercia nessa cidade minha atividade como professor de inglês, atividade

Apesar de cursar disciplinas na UNICAMP, optei por continuar morando em Belo Horizonte, pois exercia nessa cidade minha atividade como professor de inglês, atividade que, bem ou mal, garantia o meu sustento. Além disso, não obtive bolsa de estudos quando ingressei no programa, o que consolidou em mim a idéia de permanecer morando em Belo Horizonte.

Dentre outros lugares, eu trabalhava como professor no curso de Filosofia do Centro de Estudos Superiores da Companhia de Jesus (CES), em Belo Horizonte. O CES é formado pelas Faculdades de Filosofia e Teologia da Companhia de Jesus, constituindo-se como um centro comum de estudos para as províncias jesuíticas do Brasil, aberto a outras províncias fora do país, ao clero, a outras congregações religiosas e a leigos. Fazem parte integrante do curso de Filosofia do CES as disciplinas Inglês I, II, III e IV, onde são trabalhadas as quatro formas de acontecimento da língua inglesa (falar, ouvir, ler e escrever)¹. Para mim, era fascinante ensinar uma língua estrangeira para um público específico com o qual eu nunca tinha antes trabalhado: em sua maioria, meus alunos eram seminaristas jesuítas (mas havia também membros de outras ordens católicas) que faziam um curso de inglês como parte integrante de um curso de filosofia!

De modo a realizar um trabalho com as quatro formas de acontecimento da língua inglesa nas aulas por mim ministradas no CES, eu utilizava (a partir de um direcionamento da coordenação pedagógica dos cursos de inglês) livros didáticos tais como as séries “Headway” e “English File”, ambas publicadas pela Oxford University Press. Entretanto, a partir do contato com os alunos e com o professor Paulo Pimenta Marques, coordenador pedagógico na área de língua inglesa, cheguei à conclusão de que poderia ser interessante realizar um trabalho específico e diferenciado no que se refere à leitura de textos em inglês. Ora, meus alunos estavam em plena formação acadêmica e religiosa; como eles próprios afirmavam, as aulas de inglês poderiam se configurar como espaço de leitura de textos de filosofia e textos religiosos em língua estrangeira. Resolvi, então, levar adiante a idéia, propondo o que se consolidou como “seminários de leitura em inglês”.

¹ Dentro de uma parcela significativa da produção teórica da Linguística Aplicada, os atos de falar, ouvir, ler e escrever numa língua estrangeira são frequentemente chamados de “habilidades”. Entretanto, preferi fazer uso do termo “formas de acontecimento” da língua inglesa, de modo a marcar o fato de que o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira não se reduzem a uma mera questão de ensino e aquisição de “habilidades”.

Comecei a empreender uma busca frenética de textos que poderiam ser utilizados nestes seminários de leitura. De fato, após algum tempo de pesquisa, consegui reunir uma coleção de textos filosóficos e religiosos em inglês que foram então utilizados nos seminários em questão. O trabalho se configurava da seguinte forma: eu selecionava o texto e os alunos o liam antes da aula. Durante o seminário, o texto era abordado inicialmente através de algumas perguntas por mim elaboradas. Em seguida, procedíamos ao tratamento mais específico de algumas questões gramaticais a partir da leitura do próprio texto.

Simultaneamente, eu cursava em Campinas a disciplina “Problemas Gerais de Interpretação”, ministrada pelas professoras Denise Bértoli Braga e Joanne Busnardo. Nesta disciplina, tivemos a oportunidade de estudar algumas teorias sobre o ato de interpretação textual, do “estruturalismo” ao “pós-estruturalismo”. Graças às valiosas dicas da professora Joanne Busnardo (minha orientadora então), percebi que as aulas de leitura por mim ministradas na referida instituição religiosa poderiam se constituir em um instigante objeto de pesquisa da minha dissertação de mestrado. Particularmente, a professora Joanne apontava para o fato de que as aulas de leitura por mim ministradas ocorriam numa “comunidade discursiva religiosa”, o que poderia exercer efeitos na forma pela qual o ato de ler textos se constitui. Assim, como trabalho final do curso “Problemas Gerais de Interpretação”, realizei sob orientação da professora Joanne a primeira análise de uma aula de leitura por mim ministrada no CES. A esta análise dei o título de “Sobre um Ato de Leitura em uma Comunidade Discursiva Religiosa”². Entretanto, algo continuava faltando...

No segundo semestre de 1998, cursei na UNICAMP a disciplina “Tópicos em Língua Estrangeira II”, ministrada pelas professoras Maria José Rodrigues Faria Coracini e Silvana Serrani-Infante. Nesta disciplina, trabalhamos questões relativas ao ensino / aprendizagem de leitura e escrita em língua estrangeira a partir de uma perspectiva “discursiva” no estudo da linguagem. Este primeiro contato com uma abordagem da linguagem pela via do discurso fez com que meus estudos de mestrado tomassem um rumo diferente e inesperado. Em particular, duas questões me pareciam relevantes.

Em primeiro lugar, uma abordagem “discursiva” da linguagem me parecia especialmente instigante na medida em que colocava em pauta a idéia de que a linguagem

² Cf. referências bibliográficas.

tem uma constituição sócio-histórica. A noção de discurso, como logo aprendi, se refere justamente ao fato de que é possível abordar a linguagem em sua interconstituição com a materialidade da história, o que contrastava intensamente com os estudos lingüísticos que eu havia empreendido até então.

Minha formação como professor de língua estrangeira havia sido fortemente marcada por uma certa forma de compreender a linguagem, qual seja, como um sistema de signos que seria “utilizado” para expressar informações que existiriam sempre já no universo, ou seja, como um instrumento para a “comunicação”. O conceito de “comunicação” parece partir do pressuposto de que existem no mundo informações prontas para serem transmitidas de um sujeito-falante a outro. A “comunicação” pressupõe também a existência de um sujeito-falante que “sabe” das referências no mundo e que “sabe” exatamente o que diz ao transmitir sua mensagem a um outro que, por sua vez, deve entender a mensagem enviada de forma eficaz, ou seja, assim como pretendida pelo emissor. Nesta perspectiva, o “equivoco” e o “mal-entendido” seriam apenas eventos acidentais a serem evitados.

Ora, a abordagem da linguagem pela via do discurso coloca em cena uma “ruptura” em relação a esta forma de compreender a linguagem e o sujeito. As aulas com as professoras Silvana Serrani e Maria José Coracini colocaram para mim a possibilidade de fugir do viés “comunicativo” no estudo da linguagem, abordando-a como discurso, ou seja, como lugar onde a materialidade da língua e a materialidade sócio-histórica se encontram em sua constituição mútua.

A segunda questão decisiva para uma mudança de rumo em meus estudos de mestrado foi a leitura de *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura*, livro organizado pela professora Maria José Coracini e que contém um grande número de textos escritos pela própria professora³. Neste livro, interessou-me sobremaneira a indicação de que existe um jogo complexo de poder que perpassa a discursividade constitutiva de qualquer ato de leitura, seja ele em língua materna ou em língua estrangeira. Em relação a este jogo de poder constitutivo da interpretação, as análises empreendidas pela professora indicaram que as aulas de leitura abordadas se constituíam muito freqüentemente como um exercício autoritário de controle da leitura dos alunos pelo professor, o que colocava em pauta uma

³ Cf. referências bibliográficas.

desvalorização do saber do aluno em prol da interpretação do mestre. Esta abordagem crítica do ato de ler empreendida pela professora exerceu em mim (como professor e como pesquisador) uma poderosa influência.

Como pesquisador, a leitura de *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura* consolidou em mim o desejo de, em minha pesquisa de mestrado, abordar este jogo de poder que se desenrola entre os participantes da cena pedagógica quando um texto em língua estrangeira é interpretado. Por outro lado, a constatação de que existe todo um jogo de poder em qualquer ato de interpretação me fez rever alguns pontos de minha prática como professor de leitura em língua estrangeira. No que se refere ao trabalho com textos que eu vinha realizando no curso de filosofia do Centro de Estudos Superiores da Companhia de Jesus, essa influência se traduziu em uma mudança na condução das minhas próprias aulas. Nos seminários de leitura, eu havia me proposto a escolher as fontes a serem lidas, além de sugerir aos alunos algumas questões a partir das quais o texto poderia ser abordado. A partir das análises críticas presentes no livro da professora Coracini, resolvi conduzir o trabalho de uma forma diferente: decidi dar aos alunos a incumbência de selecionar os textos a serem lidos e de realizar uma apresentação relativa à fonte selecionada. Decidi atuar pedagogicamente através do meu próprio silêncio, calando-me em relação à escolha do texto e à forma de abordagem do mesmo.

Ao fim do segundo semestre de 1998, decidi dar prosseguimento a meus estudos “discursivos” sobre a linguagem. Nos anos de 1999 e 2000, já sob orientação da professora Maria José Coracini, participei de dois estudos dirigidos em Linguística Aplicada e de um seminário avançado de pesquisa, todos eles coordenados pela professora Coracini. Nestas disciplinas, trabalhamos de forma rigorosa a teorização do filósofo Michel Foucault sobre o discurso, assim como alguns pontos da Análise do Discurso de Michel Pêcheux. Durante esses dois anos, cursei ainda duas disciplinas ministradas pela professora Eni Orlandi, que foram também importantes para minha formação como analista de discurso.

Simultaneamente, eu prosseguia em meu trabalho como professor de inglês no Centro de Estudos Superiores da Companhia de Jesus. Com a certeza de que as aulas de leitura por mim ministradas nesta instituição seriam o objeto da minha pesquisa de mestrado, iniciei, no primeiro semestre de 1999, a gravação de algumas dessas aulas.

Em relação à minha pesquisa, o cenário desenhado após todo esse percurso era, então, o seguinte: por um lado, havia minha prática como professor de leitura em língua estrangeira em uma instituição religiosa; por outro, havia o desejo de investigar “discursivamente” o ato de ler textos em língua estrangeira, privilegiando o jogo de poder constitutivo do discurso. Esta dissertação se configura então como uma tentativa de investigar a forma pela qual se constitui (na historicidade do discurso) o ato de interpretação textual numa situação pedagógica específica, qual seja, aulas de leitura em língua estrangeira por mim ministradas em uma instituição religiosa.

Devo dizer que a conjuntura pedagógica que me propus abordar tem uma particularidade digna de nota. As aulas a serem analisadas nesta dissertação ocorreram no interior de uma instituição católica e os alunos-leitores eram, em sua grande maioria, jesuítas e membros de outras ordens religiosas. A esse respeito, poderia ser também relevante investigar se este “elemento religioso” exerceria efeitos na forma pela qual o ato de ler se configura.

Esta dissertação parte do pressuposto de que o ato de ler textos em língua estrangeira tem uma constituição histórica no discurso. A interpretação de textos numa língua outra se inscreve necessariamente na história, não podendo ser pensada independentemente da historicidade discursiva que a constitui. Partindo desse pressuposto, formulo então as seguintes perguntas:

- i. Como se constitui o ato de interpretação de textos em língua estrangeira na situação pedagógica que me propus abordar, qual seja, aulas de leitura em inglês por mim ministradas em uma instituição católica?
- ii. Até que ponto o “elemento religioso” constitutivo desta conjuntura pedagógica exerce efeitos na construção de sentido no processo de leitura?

A partir dessas perguntas, pode-se dizer que essa dissertação tem um objetivo duplo. Primeiro: investigar a forma pela qual se constitui o ato de ler textos em língua estrangeira

em aulas de inglês ministradas pelo autor desta dissertação em uma instituição católica. Segundo: investigar se a “religiosidade” constitutiva dessa conjuntura pedagógica exerce algum tipo de efeito no ato de interpretação textual e, em caso afirmativo, explicitar de que ordem seriam tais efeitos. Em relação a esses objetivos específicos, este trabalho tem como objetivo geral contribuir, no âmbito da Linguística Aplicada, para a reflexão sobre o ensino / aprendizagem de leitura enquanto processo discursivo ⁴.

Para que seja possível cumprir esses objetivos, percorrerei nesta dissertação o seguinte trajeto. No primeiro capítulo deste trabalho, tecerei considerações de ordem teórica sobre a constituição histórico-discursiva da linguagem, considerações estas que nos levarão às teorizações de Michel Foucault e Michel Pêcheux sobre o discurso. Ainda no primeiro capítulo, tecerei considerações sobre o ato de ler textos numa língua não-materna a partir de uma perspectiva “discursiva”. Para tanto, tentarei primeiramente explicitar a forma pela qual a leitura em língua estrangeira vem sendo tratada dentro da produção teórica de uma parcela significativa da Linguística Aplicada. No segundo capítulo, empreenderei a análise de três aulas de leitura por mim ministradas na referida instituição religiosa, análise esta que tem o propósito de investigar a forma pela qual o ato de ler textos em língua estrangeira se constitui na cena pedagógica pesquisada. No capítulo terceiro, investigarei o “lugar” do “elemento religioso” nas aulas de leitura abordadas. Por fim, a última parte desta dissertação dá lugar aos comentários finais sobre a investigação aqui empreendida.

⁴ Esta pesquisa se insere nos projetos integrados “Da torre de marfim à torre de Babel: uma análise discursiva do ensino / aprendizagem da escrita (língua materna e língua estrangeira)” e “Interdiscursividade e identidade no discurso didático-pedagógico (língua materna e língua estrangeira)” – este em andamento – , ambos sob coordenação da professora Maria José Rodrigues Faria Coracini.

CAPÍTULO 1 – UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA NO ESTUDO DA LINGUAGEM

Para que seja possível tecer considerações de ordem teórica sobre a linguagem abordada como discurso, percorreremos neste primeiro capítulo da dissertação o seguinte trajeto. Inicialmente, faremos uma exposição sobre alguns pontos da teoria do filósofo Michel Foucault sobre o discurso, o que colocará em evidência o fato de que a ordem discursiva não pode ser abordada independentemente da ordem da história e da questão do poder. Em seguida, teceremos considerações a respeito da Análise de Discurso elaborada por Michel Pêcheux. Na medida em que Foucault não estava particularmente interessado na questão da materialidade lingüística em sua teorização sobre o discurso, faz-se necessário trabalhar de forma precisa a vinculação da ordem do discurso à ordem da linguagem. É com Pêcheux que abordaremos a questão de que é na ordem discursiva que a materialidade da língua e a materialidade da história se encontram em sua constituição mútua. Neste primeiro capítulo, tentaremos também indicar qual seria o estatuto do sujeito no interior da teorização discursiva sobre a linguagem, o que nos levará a tecer breves considerações sobre a teoria psicanalítica. Por fim, explicitaremos a forma pela qual a questão da leitura em língua estrangeira vem sendo trabalhada no interior da Lingüística Aplicada, de forma que seja possível tecer considerações sobre o ato de ler textos numa língua não-materna a partir de uma perspectiva “discursiva”.

1.1- HISTORICIDADE E PODER EM MICHEL FOUCAULT: PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O DISCURSO

Na obra *A Arqueologia do Saber*, Michel Foucault tece considerações sobre uma abordagem específica do fato histórico denominada por ele de “história tradicional das idéias”. Dentro desta abordagem, a história é concebida como continuidade linear e progressiva entre diversas “épocas” ou “períodos” históricos que se sucederiam linearmente numa suposta “cronologia contínua da razão” (Foucault, 1987: 9). Nesta perspectiva “evolutiva” da história, o “rosto” ou o “espírito” de uma época se referiria a um princípio de coesão e homogeneidade que estabeleceria uma espécie de continuidade entre os acontecimentos históricos da suposta “fase”. Em outras palavras, esta “unidade histórica”

estabeleceria uma comunidade de sentido e faria surgir, como que regendo essa unidade, uma “consciência coletiva”, uma determinada “consciência de época”. A esse respeito, é relevante notar a afirmação de Foucault de que a história tradicional das idéias “seria, para a soberania da consciência, um abrigo privilegiado” (op. cit.: 14). Poderíamos dizer que abordar a história a partir de uma suposta “continuidade evolutiva” não deixa de ter relações com a forma pela qual se concebe o sujeito. Se a história compreende uma sucessão linear de “consciências de época”, então o sujeito seria apenas o lugar de uma suposta “consciência coletiva”. As “unidades históricas” parecem colocar em jogo o engodo da “unidade do sujeito”⁵.

Fazendo uma crítica à noção de “espírito de época”, a qual coloca em cena a existência de um suposto “fundamento subjacente” para os acontecimentos históricos, Foucault (op. cit.) sugere abordar a história a partir da noção de discurso. Ao chamar a atenção para o lugar do discurso na ordem da história, Foucault faz surgir os recortes, os limites e rupturas que colocam em cena toda a heterogeneidade de um espaço ilusoriamente homogêneo. Em relação ao “rosto de uma época”, a noção de discurso faz aparecer a heterogeneidade e a diferença. Quanto ao sujeito como lugar de uma “consciência de época”, o conceito de discurso aponta para a descontinuidade do sujeito em relação às posições por este assumidas no jogo discursivo. Nesta perspectiva, a “Nova História” delineada por Foucault (op. cit.) não se propõe a buscar no discurso uma “significação subjacente”, ou ainda a remetê-lo a uma consciência que seria transparência e origem. Trata-se, antes, de abordar o discurso como regularidade histórica que determina a constituição de um saber. A ordem do discurso se refere a todo domínio onde está em jogo a existência de um saber, ou seja, de um “conjunto de elementos formados de maneira regular por uma prática discursiva” (Foucault, op. cit.: 206). O discurso se define pelo saber

⁵ Poderíamos nos perguntar se existiria uma correlação entre o tratamento “tradicional” do fato histórico (assim como delineado por Foucault, 1987) e as concepções de aula de leitura e de sujeito constitutivas de uma determinada “tradição” teórica da Linguística Aplicada. Numa parcela das teorizações da Linguística Aplicada, a aula de leitura em língua estrangeira parece ser concebida como espaço contínuo e homogêneo, espaço este que seria inclusive controlável pelos sujeitos participantes da situação pedagógica. A aula seria, nesta perspectiva, um acontecimento que colocaria em jogo sua própria continuidade, assim como a continuidade do professor e dos alunos em relação a si mesmos (como sujeitos que controlariam conscientemente seus atos). Neste sentido, poderíamos dizer que a “abordagem tradicional do fato histórico” delineada por Foucault (1987) não deixa de estar relacionada a esta forma específica de conceber a aula de leitura e o sujeito que dela participa.

que ele forma, saber este que implica o sujeito sem que este se coloque como “fonte consciente” de conhecimento.

No que se refere à constituição histórica do saber na ordem do discurso, Foucault (op. cit.) tece algumas considerações dignas de nota. O filósofo levanta três pontos que consideramos fundamentais para nossa caracterização da ordem do discurso: o fato de que não existe realidade pré-existente à ordem discursiva, a questão das posições-sujeito no jogo do discurso e o tema da exterioridade constitutiva do saber. Vejamos cada um deles separadamente.

Em primeiro lugar, a questão da “anterioridade” do discurso. Em relação aos objetos configurados a partir de uma determinada prática discursiva, o filósofo afirma que tal configuração não deve ser referida às coisas em sua existência “em si”, mas sim ao conjunto de regras que determinam seu aparecimento histórico. A ordem do saber discursivo não se institui a partir de uma “nomeação” de objetos já prontos no mundo, mas sim a partir de um conjunto de regras históricas que determinam a constituição dos objetos. Nesta perspectiva, poderíamos afirmar que não haveria uma realidade anterior e pré-existente ao discurso, pois é o próprio jogo discursivo que determina a forma de existência de um dado objeto num campo de saber.

O segundo ponto se refere à questão dos lugares ocupados pelo sujeito na trama histórica. Segundo Foucault (op.cit.), o saber discursivo é um espaço de posições-sujeito historicamente determinadas, posições essas que podem ser ocupadas por “indivíduos empíricos” diferentes. Poderíamos dizer que, na ordem do discurso, não é o sujeito que é “origem” do saber, mas sim que é o próprio saber (historicamente constituído) que dá origem a lugares-sujeito a serem ocupados por diferentes “individualidades”. Entretanto, devemos desde já indicar que esta “identificação histórica” (o fato de que o sujeito assume posições dadas de antemão no discurso) não se apresenta como resolução para o fazer e o dizer do sujeito. Queremos dizer que, apesar de ocupar determinados lugares historicamente configurados no jogo do discurso, o sujeito não cessa de colocar em cena dizeres e fazeres que escapam à ordem instituída do saber discursivo⁶. Retomaremos esse ponto diversas vezes ao longo deste trabalho⁷.

⁶ Devemos indicar que, na obra *A Arqueologia do Saber*, Foucault parece abordar o sujeito como ser completamente identificado na trama histórica, abordagem esta incompatível com a caracterização do discurso empreendida neste trabalho. É somente na obra *A Ordem do Discurso* que o filósofo coloca em cena

Por fim, a questão da exterioridade constitutiva do discurso. Quanto a isso, Foucault (op.cit.) afirma que abordar um saber discursivo qualquer implica “estudar a economia da constelação discursiva” (Foucault, op. cit.: 73). Haveria, entre práticas discursivas heterogêneas, relações de ordens diversas (analogia, oposição, complementaridade, delimitação recíproca, etc.). Esse jogo de relações determinaria a própria configuração do saber, o que marca o fato de que o discurso se constitui sempre em relação a um espaço discursivo que lhe é exterior. É em referência a esta exterioridade constitutiva do discurso que Foucault (op. cit.) elabora o conceito de “arquivo”. Para o filósofo, o arquivo se refere a uma densidade de regularidades históricas, a um volume complexo de práticas discursivas heterogêneas que se constituem reciprocamente. Como horizonte geral das discursividades, o arquivo representa “a lei do que pode ser dito” (Foucault, op. cit.: 149), “o sistema geral da formação e da transformação dos enunciados” (Foucault, op. cit.: 150), sendo, entretanto, indescritível em sua totalidade ⁸. É relevante notar que, para Foucault, este campo de exterioridade constitutivo do saber se refere não somente a outras práticas discursivas, mas também a uma série de práticas que o filósofo caracteriza como sendo de natureza não-discursiva (instituições, acontecimentos políticos, práticas e processos econômicos, etc.).

Em sua teorização sobre o discurso, Foucault (1987a, 1998) trabalha de forma especial a questão do poder. O filósofo não se limita à análise do poder legitimado do Estado, pois para ele o poder não está localizado em um centro de transmissão, mas se expande por toda a sociedade, penetrando no cotidiano e investindo as instituições e os corpos. Ele circula por canais sutis, sendo que cada sujeito sócio-histórico é, de certa forma, titular de um certo poder e, por isso mesmo, o veicula:

o acontecimento “temível” para a ordem do discurso instituído (cf. Foucault 1996), acontecimento que, acreditamos, presentifica o sujeito como ser não totalmente identificado à ordem histórica. A esse respeito, cf. também as considerações de Nina Leite (1994) sobre a relação entre a teorização de Michel Pêcheux e a Psicanálise.

⁷ A questão de que o discurso historicamente constituído não se configura como resolução para o sujeito foi brilhantemente elaborada por Leite na obra *Psicanálise e Análise do Discurso*, onde a autora se interroga sobre o estatuto da teoria psicanalítica no interior da Análise de Discurso de Michel Pêcheux.

⁸ Teremos a oportunidade de verificar que o conceito de “interdiscurso”, elaborado por Michel Pêcheux dentro do arcabouço teórico da Análise do Discurso, também coloca em jogo o fato de que é em relação a todo um espaço exterior que uma prática discursiva se constitui.

o estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não seja atribuídos a uma “apropriação”, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamento; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que lhe seja dado como modelo antes a batalha perpétua que o contrato que faz uma cessão ou a conquista que se apodera de um domínio. Temos em suma que admitir que esse poder se exerce mais que se possui [...]. (Foucault, 1987a: 26)

Segundo Foucault (op. cit.), o poder sempre se exerce em toda relação social em determinada direção. Seu objetivo é gerir a vida dos homens, controlá-los, utilizá-los ao máximo e aperfeiçoar suas capacidades. Para o filósofo, o poder tem seu modelo elucidativo na “batalha perpétua” (Foucault, op. cit.: 26). E, numa batalha, se ganha ou se perde. Utilizando a metáfora da guerra, poderíamos dizer que a cada movimento estratégico de um dos dois adversários corresponde o movimento do outro, o que nos leva a reconhecer que onde há poder há também resistência, encontrando-se esta também disseminada por todo corpo social. Segundo o filósofo,

a análise dos mecanismos de poder não tende a mostrar que o poder é ao mesmo tempo anônimo e sempre vencedor. Trata-se ao contrário de demarcar as posições e os modos de ação de cada um, as possibilidades de resistência e de contra-ataques de uns e de outros. (Foucault, 1998: 226)

Em sua caracterização do discurso, Foucault (1987a, 1998) trabalha de forma especial a articulação entre saber e poder. Segundo Roberto Machado (1998), a “genealogia foucaultiana” realiza o seguinte questionamento: por que o saber se constitui? A resposta pode ser pensada exatamente a partir da articulação poder-saber. O poder não é somente repressivo, não é somente uma força que diz não; antes, é uma força positiva que produz

discurso, produz “verdade”. Segundo Foucault (1998), a “verdade” discursivamente produzida não existe independente da questão do poder. É nesse sentido que somos submetidos pelo poder à produção da “verdade” e só podemos exercê-lo produzindo “verdade”. Segundo Foucault (op. cit.),

Há um combate “pela verdade” ou, ao menos, “em torno da verdade” – entendendo-se, mais uma vez, que por verdade não quero dizer “o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar”, mas o “conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” [...]. (Foucault, op. cit.: 13)

Portanto, diríamos que na produção histórica do saber se inscreve um jogo de relações de poder, ou seja, um combate “em torno da verdade” (Foucault, op. cit.: 13), o que faz com que seja na forma da “batalha perpétua” (Foucault, 1987a: 26) que o saber discursivo se constitua na trama histórica. É em meio a todo um jogo de poder que os saberes discursivos são historicamente configurados como “verdadeiros”⁹.

Devemos chamar a atenção para o fato de que a produção do discurso como produção da “verdade” engendra um jogo complexo de seleção, controle e organização da produção discursiva. Os saberes não se constituem como “verdade” na trama histórica sem que o discurso seja alvo de uma criteriosa seleção e de um rígido controle. Estar “na verdade” do discurso implica que alguns dizeres estejam “vetados”, proibidos: na ordem do discurso, nem tudo pode ser dito.

Em relação aos mecanismos de controle constitutivos da ordem discursiva, Foucault (1996) afirma que existe algo de perigoso e temível no discurso, o que faz com que a produção discursiva tenha que ser, ao mesmo tempo, organizada e controlada. O filósofo afirma que

⁹ Teremos a oportunidade de verificar que a noção de ideologia, assim como trabalhada no interior da Análise do Discurso de Michel Pécheux, coloca também em cena a questão de que o discurso produz determinados efeitos de “verdade”.

Há, sem dúvida, em nossa sociedade e, imagino, em todas as outras mas segundo um perfil e facetas diferentes, uma profunda logofobia, uma espécie de temor surdo desses acontecimentos, dessa massa de coisas ditas, do surgir de todos esses enunciados, de tudo o que possa haver aí de violento, de descontínuo, de combativo, de desordem, de perigoso, desse grande zumbido incessante e desordenado do discurso. (Foucault, op. cit.: 50)

Poderia ser relevante que fizéssemos a seguinte pergunta: o que haveria de tão temível no discurso? A que exatamente se refere este “grande zumbido incessante e desordenado do discurso” (Foucault, op. cit.: 50), que faz com que sua produção tenha que ser controlada e organizada? Em relação a essa questão, Foucault (op. cit.) afirma que as dimensões do acaso e do acontecimento aleatório representam para a ordem do discurso uma espécie de ameaça. É como se o perigo do acontecimento se relacionasse ao fato de que sua irrupção imprevisível representasse uma ameaça para a ordem do discurso instituído. Portanto, o acontecimento aleatório deve ser o objeto de um rígido controle no âmbito do discurso.

A este raciocínio, gostaríamos de acrescentar que o “temor surdo” (Foucault, op. cit.: 50) em relação à dimensão do acontecimento na ordem do discurso é, fundamentalmente, um temor em relação ao sujeito, àquilo que o sujeito coloca em cena que vai “para além” de uma determinação histórica do discurso. Apesar de Foucault (op. cit.) não tecer considerações específicas a esse respeito, diríamos que é o próprio sujeito que coloca em jogo a dimensão “temível” do acontecimento aleatório, dimensão esta que (como ameaça à ordem instituída do discurso) é alvo de um rígido controle. A domesticação do acontecimento aleatório na ordem do discurso é, em última instância, uma domesticação do próprio sujeito ¹⁰.

Devemos agora tentar responder a seguinte pergunta: como o acontecimento aleatório colocado em cena pelo sujeito é controlado na ordem do saber discursivo? Em

¹⁰ Acreditamos que, ao colocar em jogo o fato de que a dimensão do acontecimento aleatório representaria uma espécie de ameaça à ordem instituída do discurso, Foucault (1996) empreende uma caracterização do discurso que seria compatível com a noção de sujeito elaborada na Psicanálise de Sigmund Freud e Jacques Lacan.

relação a esse ponto, Foucault (op. cit.) fala inicialmente do “princípio do comentário”, que visa a controlar a dimensão do acontecimento e do acaso através de uma remissão do aleatório a um “texto primeiro”, o que inscreveria a irrupção do acaso no já-dito do discurso. Por sua vez, o princípio do autor também se destina a conjurar os acasos do discurso, mas trata-se de fazê-lo a partir da atribuição do acontecimento a uma suposta individualidade criadora. Segundo Foucault,

o comentário limitava o acaso do discurso pelo jogo de uma identidade que teria a forma da repetição e do mesmo. O princípio do autor limita esse mesmo acaso pelo jogo de uma identidade que tem a forma da individualidade e do eu. (op. cit.: 29 – grifos do autor)

Um outro mecanismo que visa a subjugar a dimensão do acaso no discurso é o princípio da disciplina. A disciplina exerce controle sobre a produção discursiva na medida em que constitui um sistema de regras de construção de enunciados. Para poder ser pronunciada dentro de uma disciplina, uma proposição deve responder a determinadas condições históricas de formação. Ela precisa dirigir-se a um determinado plano de objetos e utilizar instrumentos conceituais ou técnicas definidas, devendo também se inscrever num certo horizonte teórico. É nesta “reatualização permanente das regras” (op. cit.: 36) que se subjuga a dimensão do acaso e do acontecimento no discurso, fazendo com que eles se inscrevam na sistematicidade regradada de uma disciplina.

Em todos esses princípios delineados por Foucault (op. cit.), quais sejam, o princípio do comentário, do autor e da disciplina, trata-se de se evitar a terrível materialidade do acontecimento, fazendo com que este se inscreva na repetição de um discurso fundamental, na atividade criadora de um autor, ou ainda no sistema regrado de uma disciplina. O acontecimento que escapa à ordem do discurso instituído é assim domesticado e controlado, o que coloca em pauta o controle e a domesticação da própria produção do sujeito.

A teorização do filósofo Michel Foucault aqui apresentada coloca em cena algumas questões fundamentais para nossa caracterização do discurso. Entretanto, resta ainda abordar a questão da materialidade lingüística em relação à ordem do discurso, pois o

filósofo não parece particularmente interessado na questão da materialidade da língua no jogo discursivo. Para que seja possível abordar esta questão, teceremos agora considerações sobre a Análise do Discurso de Michel Pêcheux ¹¹.

1.2 – A ANÁLISE DO DISCURSO DE MICHEL PÊCHEUX

É em relação ao lugar da linguagem na ordem do discurso que a teorização de Michel Pêcheux se torna relevante para o trabalho que estamos empreendendo. A Análise do Discurso de Pêcheux (também conhecida como “Análise de Discurso francesa”) leva em consideração justamente a materialidade lingüística do discurso em sua interconstituição com a materialidade da história. Tentemos, então, abordar alguns elementos da teorização de Michel Pêcheux sobre a ordem discursiva.

Em sua teorização sobre o discurso, Pêcheux leva em consideração o campo da Lingüística assim como delineado por Ferdinand de Saussure. A respeito disso, veremos que Pêcheux realiza uma “mudança de terreno” (Pêcheux, 1997: 73) em relação ao campo da Lingüística saussuriana. Permitamo-nos uma breve digressão sobre alguns elementos da teorização de Saussure sobre a língua, de forma que seja possível abordar essa “mudança de terreno”, empreendida por Michel Pêcheux.

No *Curso de Lingüística Geral*, Saussure lança mão de um grande número de metáforas na tentativa de melhor definir o objeto de estudo da Lingüística. Tomemos o que Saussure nos diz sobre a língua quando lança mão da metáfora do xadrez:

assim como o jogo de xadrez está todo inteiro na combinação das diferentes peças, assim também a língua tem o caráter de um sistema baseado completamente na oposição de suas unidades concretas. (Saussure, 1974: 124)

Nessa passagem, Saussure (op. cit.) indica que o que define um sistema lingüístico é a dependência recíproca entre as suas unidades, que só teriam identidade na oposição distintiva em relação a outros elementos do sistema. Portanto, a língua se configura na

¹¹ Sobre as coincidências e distanciamentos das pesquisas da Análise de Discurso de Michel Pêcheux em relação à teorização de Michel Foucault, cf. Serrani-Infante 1993.

Linguística saussuriana como um sistema que se constitui a partir da dependência recíproca entre seus elementos. Novamente comparando o funcionamento da língua a uma partida de xadrez, Saussure (op. cit.) afirma que

uma posição de jogo corresponde de perto a um estado da língua. O valor respectivo das peças depende da sua posição no tabuleiro, do mesmo modo que na língua cada termo tem seu valor pela oposição aos outros termos. (Saussure, op. cit.: 104)

Estamos aqui às voltas com a noção de valor, que aponta para o fato de que cada elemento do sistema assume um determinado valor na oposição recíproca mantida com as outras unidades do sistema. Na língua, pode haver identidade entre elementos qualitativamente diferentes ou, ao contrário, não-identidade entre elementos qualitativamente iguais. Fica aqui indicado que um elemento lingüístico só tem propriedades na ordem da diferença, o que significa que a oposição distintiva no sistema precede qualquer propriedade supostamente intrínseca às unidades da língua. Nessa direção, vale indicar que tal oposição distintiva precede até mesmo a existência positiva de um elemento qualquer. Foi o que Saussure (op. cit.) indicou através da formulação do conceito de “signo zero”. A ausência pode ter existência positiva na estrutura, uma vez em relação opositiva com outros elementos do sistema. Segundo o lingüista genebrino, “a língua pode contentar-se com a oposição de alguma coisa com nada” (Saussure, op. cit.: 102).

Em sua teorização sobre o discurso, Michel Pêcheux irá privilegiar justamente a materialidade lingüística do discurso, materialidade esta que se configura a partir de um jogo de oposições recíprocas entre os elementos do sistema lingüístico. Entretanto, trata-se para Pêcheux de um sistema que, se por um lado é lingüístico, por outro é lugar de uma determinação extralingüística. Compreender este ponto é relevante para nossa caracterização do discurso tal como abordado na Análise de Discurso francesa, uma vez que nos possibilitará abordar a questão da referida “mudança de terreno”, empreendida por Pêcheux em relação à lingüística saussuriana.

Na sua delimitação do objeto de estudo da Lingüística, Saussure (op. cit.) afirma que “a linguagem é multiforme e heteróclita; a cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social” (Saussure, op. cit.: 17). Compreendendo um conjunto muito heterogêneo de fatos, seria impossível, a partir desse conjunto multiforme, constituir um objeto preciso de estudo. Por outro lado, o lingüista declara que a língua é o que permitiria um agrupamento homogêneo de fatos suscetível de uma definição mais precisa. Dentro do conjunto heteróclito constituído pelos fatos de linguagem, a língua corresponderia a uma unidade passível de estudo, pois ela “é um todo por si e um princípio de classificação” (Saussure, op. cit.: 17).

Nesta perspectiva, Saussure (op. cit.) traça a distinção entre a língua e a fala, afirmando que a primeira pertence ao domínio coletivo, enquanto que a fala corresponderia a um ato individual de “vontade e inteligência” (Saussure, op. cit.: 22), no qual o indivíduo realiza de forma concreta o sistema abstrato socialmente constituído. A língua, “tesouro” virtual que só tem existência na massa falante, se concretiza em atos supostamente livres e individuais de fala. A operação saussuriana constitui a língua como um sistema universal (para uma determinada “massa falante”) e exterior ao indivíduo (ou seja, como sistema que escapa à vontade de cada indivíduo), enquanto que a fala permanece como que um “reduto” da liberdade e da vontade individual. Assim, poderíamos concluir nossa breve digressão sobre a lingüística saussuriana afirmando que ela coloca em jogo, no que se refere à língua, uma suposta identidade entre o que é universal e o que é extra-individual.

Essa identidade pressuposta pela teorização de Saussure é questionada por Pêcheux. Segundo este,

parece indispensável colocar em questão a identidade implicitamente estabelecida por Saussure entre o universal e o extra-individual, mostrando a possibilidade de definir um nível intermediário entre a singularidade individual e a universalidade, a saber, o nível da particularidade que define “contratos” lingüísticos específicos de tal ou tal região do sistema, isto é, feixes de normas

mais ou menos localmente definidos [...]. (Pêcheux, 1997: 73-74 – grifos do autor)

Ora, o “nível da particularidade” mencionado por Pêcheux introduz a dimensão do discurso na dicotomia saussuriana entre o universal e o individual, o que desconstrói tal separação dicotômica. É relevante notar que, nas palavras de Pêcheux (op. cit.), este “nível da particularidade” seria constituído por “feixes de normas mais ou menos localmente definidos”, o que indica que, para ele, o fenômeno lingüístico estaria sendo regido por regras que não são apenas lingüísticas. De fato, as “normas” mencionadas por Pêcheux (op. cit.) se referem a “regras históricas” constitutivas da língua em seu funcionamento no discurso. Pêcheux faz intervir no campo da Lingüística uma exterioridade (a materialidade da história), propondo assim um princípio explicativo exterior à língua. Para Pêcheux, assim como para Saussure, importa o “funcionamento” da língua na oposição diferencial entre seus elementos. Entretanto, a Análise do Discurso teoriza sobre um funcionamento que não é inteiramente lingüístico, pois o estudo da língua “em si mesma” não seria capaz, segundo Pêcheux, de promover um tratamento adequado à questão do sentido. É então necessário fazer intervir a exterioridade da história no campo de estudos da Lingüística, o que constitui a “mudança de terreno” proposta por Pêcheux.

Devemos, entretanto, realizar a seguinte pergunta: como exatamente a materialidade da história exerce efeitos no funcionamento da linguagem? Se a língua é um sistema fundado na oposição diferencial entre seus elementos, como a historicidade aí se insere? Tentaremos agora abordar esta questão.

No final da década de 60, Michel Pêcheux se propõe a realizar um questionamento das posições empiristas constitutivas das ciências sociais, mobilizando para tanto recursos teóricos provenientes da Lingüística, da Psicanálise e do Materialismo Histórico. Em sua crítica às ciências sociais, Pêcheux identifica o fato de que a linguagem estaria sendo aí concebida como lugar de “comunicação”, ou seja, como espaço transparente de “troca de informações”. Segundo ele, conceber a linguagem como mera permuta de informações entre indivíduos empíricos elidiria o fato de que é justamente através da linguagem que uma formação social qualquer se perpetua, ou seja, de que é no funcionamento da língua que o sujeito assume seu lugar na estrutura de uma formação social. Nesta perspectiva,

Pêcheux irá dizer que a colocação dos sujeitos nos seus respectivos lugares dentro das relações sociais não se dá através de uma “comunicação” ou de uma “ordem”. Tal posicionamento se dá sem que disso o sujeito tenha consciência, e é nessa tomada inconsciente de posição na estrutura social que podemos vislumbrar o que é próprio do funcionamento da ideologia. Fazendo referência ao mecanismo de “interpelação” elaborado por Louis Althusser (1998), Michel Pêcheux e Catherine Fuchs (1997) irão afirmar que

A modalidade particular do funcionamento da instância ideológica quanto à reprodução das relações de produção consiste no que se convencionou chamar interpelação, ou o assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico, de tal modo que cada um seja conduzido, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a ocupar o seu lugar em uma ou outra das duas classes sociais antagonistas do modo de produção [...].(Pêcheux e Fuchs, op. cit.: 165-166 – grifos dos autores)

Segundo Pêcheux, a noção “comunicativa” de linguagem, constitutiva das ciências sociais, suprime a constituição ideológica da língua e coloca em jogo uma certa “naturalização” das relações na sociedade, como se as ciências sociais apenas retratassem a realidade empírica das relações “naturalmente intrínsecas” a uma dada formação social. Nessa direção, vemos que a crítica de Pêcheux pretende demonstrar que tais ciências, operando com uma noção “transparente” de linguagem, atuam no sentido de uma perpetuação das relações sociais, uma vez que estas estariam apenas “retratando” relações que seriam da ordem do natural e do necessário. Em sua prática política, as ciências sociais estariam refletindo de forma não-crítica o funcionamento da ideologia.

O tratamento dado por Pêcheux à questão da ideologia é fortemente marcado pelas idéias de Althusser sobre o tema¹². Na obra *Aparelhos Ideológicos de Estado*, Althusser irá afirmar que o funcionamento da ideologia configura a “evidência do sujeito”. Apesar de

¹² Segundo Althusser (1998), “toda ideologia interpela os indivíduos concretos enquanto sujeitos concretos” (Althusser, op. cit.: 96). Através do mecanismo de interpelação, a ideologia constitui o sujeito de uma formação social, ou seja, o sujeito implicado numa estrutura de relações sociais.

assujeitado pela ideologia através do mecanismo de interpelação, o sujeito se constitui na ilusão de que tem uma existência “necessária”, constituída *a priori*:

tanto para vocês como para mim, a categoria de sujeito é uma “evidência” primeira (as evidências são sempre primeiras): está claro que vocês, como eu, somos sujeitos (livres, morais, etc.). Como todas as evidências, inclusive as que fazem com que uma palavra “designa uma coisa” ou “possua um significado” (portanto inclusive as evidências da “transparência” da linguagem), a evidências de que vocês e eu somos sujeitos [...] é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar. Este é aliás o efeito característico da ideologia – impor (sem parecer fazê-lo, uma vez que se tratam de “evidências”) as evidências como evidências, que não podemos deixar de reconhecer e diante das quais, inevitável e naturalmente, exclamamos (em voz alta, ou no “silêncio da consciência”): “é evidente! é exatamente isso! é verdade!” (Althusser, 1998: 94-95 – grifo do autor)

Consideramos que esta passagem é de fundamental importância para a teorização de Pêcheux sobre o discurso. Em sua renovação do Materialismo Histórico, Althusser não está particularmente interessado na questão da linguagem. Vê-se que, na passagem acima apresentada, o filósofo estabelece um certo paralelo entre o “efeito ideológico elementar” (a evidência do sujeito) e o efeito de “transparência da linguagem”, ou seja, a evidência do sentido (aquela que “faz com que uma palavra ‘designa uma coisa’ ou ‘possua um significado’ ” – cf. Althusser, op. cit.: 94-95). Entretanto, apesar de estabelecer esta ligação, Althusser não trabalha em profundidade a natureza da conexão entre ideologia e linguagem.

É neste ponto que a teorização de Pêcheux entra em cena. Para ele, o discurso deve ser pensado como materialidade lingüística “afetada” pela materialidade da ideologia. Balizando-se no paralelismo estabelecido por Althusser, Pêcheux articula as evidências do sujeito e do sentido no jogo do discurso. Assim, seria possível afirmar que é na materialidade lingüística do discurso que o sujeito e o sentido se constituem como

“evidências”: o sujeito aparece como “consciência”, enquanto que o sentido se configura como “transparência”. Nesta direção, poderíamos dizer que o efeito ideológico por excelência corresponde à produção de um imaginário onde o sujeito, ao falar, tem a ilusão de que resgata (através do uso de sua “consciência”) sentidos já prontos no mundo. Num nível imaginário, o sujeito se configura como aquele que, através do “uso” da língua, enxerga “conscientemente” a “verdade” do mundo. A materialidade lingüística do discurso tem a marca paradoxal da ideologia, pois configura historicamente o sentido e o sujeito, ao mesmo tempo engendrando o imaginário do sujeito consciente e do sentido evidente, incutido na letra.

Em sua teorização sobre a Análise de Discurso, Eni Orlandi (1998a) afirma que a ideologia deve ser percebida como

o processo de produção de um imaginário, isto é, produção de uma interpretação particular que apareceria, no entanto, como a interpretação necessária e que atribui sentidos fixos às palavras, em um contexto histórico dado. A ideologia não é um conteúdo “x” mas o mecanismo de produzi-lo. (Orlandi, op. cit.: 65)

Como mecanismo de produção de um imaginário, a ideologia é constitutiva de toda prática discursiva. A afirmação de Althusser (1998) de que “a ideologia não tem história” (Althusser, op. cit.: 82) poderia ser interpretada no sentido de que a ideologia não se refere apenas a conteúdos, mas também a mecanismos de produção da “verdade” imutáveis em sua forma em toda história e constitutivos de qualquer prática discursiva¹³.

Contudo, devemos afirmar que a determinação ideológica não se constitui como resolução para o dizer e o fazer do sujeito¹⁴. Queremos dizer que, apesar do assujeitamento engendrado pela ideologia, existe algo de “inassujeitável” no sujeito, algo que escapa à reprodução ideológica dos sentidos e que presentifica significações novas, para além do sentido histórico já dado. Retomaremos este ponto em breve, ponto este que consideramos

¹³ Devemos lembrar que, em suas considerações sobre o discurso, Michel Foucault trabalha também com a idéia que o discurso é lugar de produção de “verdade”.

¹⁴ Devemos esta formulação à argumentação de Leite na obra *Psicanálise e Análise do Discurso*.

crucial para a caracterização do universo discursivo que estamos tentando empreender neste trabalho.

Num olhar retrospectivo, Pêcheux (1997a) reconhece que, nos momentos iniciais de sua teorização, as unidades de determinação do discurso (que eram então chamadas de “formações discursivas” – termo forjado por Michel Foucault em *A Arqueologia do Saber*) foram abordadas como maquinarias estruturais autodeterminadas e homogêneas, justapostas a outras máquinas discursivas. Entretanto, desenvolvimentos posteriores indicaram que as regionalizações do discurso, as quais comporiam delimitações de sentido e do sujeito, não se constituiriam como espaços homogêneos, coerentes ou estáveis. Antes, qualquer prática discursiva seria sempre atravessada por outros discursos que a constituem: os discursos se “entrelaçam”, ou seja, são heterogeneamente constituídos por outros discursos que lhe são exteriores. É nesse sentido que poderíamos dizer que não haveria começo absoluto ou ponto final para o discurso: na remissão infundável de um discurso a outro. Já em 1969, Pêcheux irá afirmar que “o processo discursivo não tem, de direito, início: o discurso se conjuga sempre sobre um discurso prévio” (Pêcheux, 1997: 77).

É através da noção de “interdiscurso” que esta exterioridade constitutiva do discurso é abordada por Michel Pêcheux¹⁵. Segundo Orlandi (1999), a exterioridade do discurso se refere ao fato de que todo dizer se configura a partir de uma “memória histórica de sentidos”. O dizível, histórica e lingüisticamente definido, está sempre “já aí”. A autora afirma que o interdiscurso

é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer [...], o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. (Orlandi, op. cit.: 31)

Entretanto, se por um lado a “memória discursiva” é constitutiva dos sentidos produzidos pelo sujeito, devemos novamente chamar a atenção para o fato de que o

¹⁵ Como vimos anteriormente, a noção de “arquivo” elaborada por Foucault na obra *A Arqueologia do Saber* também coloca em jogo a exterioridade constitutiva do discurso.

interdiscurso não se apresenta como resolução para o dizer e o fazer do sujeito. Este ponto deve ser, mais uma vez, enfatizado, pois indica que o sujeito não se reduz às determinações históricas de sentido, uma vez que ele não pára de colocar em cena significações novas, para além da memória cristalizada de sentidos. Portanto, se por um lado a língua engendra a determinação ideológica (imaginária) do sujeito e do sentido, por outro ela também é lugar onde o sujeito desponta em sua singularidade, produzindo sentidos para além da determinação histórica.

Nessa perspectiva, poderíamos dizer que o interdiscurso e a prática discursiva do sujeito se constituem mutuamente. Ao se filiar a um sentido da memória histórica, o sujeito pode produzir deslocamentos nas redes de significação. Pêcheux (1997b) afirma que

todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho [...] de deslocamento no seu espaço: não há identificação plenamente bem sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada, de uma maneira ou de outra, por uma “infelicidade” no sentido performativo do termo [...].
(Pêcheux, op. cit.: 56)

Estas considerações nos permitem indicar que o dizer do sujeito não deve ser abordado simplesmente como mera reprodução de processos discursivos historicamente constituídos. Se “não há identificação plenamente bem sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada [...] por uma ‘infelicidade’ ” (Pêcheux, op. cit.: 56), então poderíamos dizer que o discurso não se constitui apenas como repetição de sentidos e como retomada de posições-sujeito configurados na história, mas também como produção do novo, da diferença e do inesperado. Assim, se “todo discurso é o índice de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação” (Pêcheux, op. cit.: 56), poderíamos dizer que é nas vicissitudes entre a permanência no mesmo (a reprodução de sentidos) e o

deslocamento em direção a significações diferentes que toda prática discursiva deve ser abordada.

Em relação à questão de que o jogo discursivo se dá entre a reprodução de sentidos e a produção de significações novas, a teoria psicanalítica de Sigmund Freud e sua leitura por Jacques Lacan se tornariam aqui relevantes, pois o sujeito colocado em cena pela Psicanálise é justamente aquele cujo dizer e fazer rompem com a linearidade do imaginário discursivo. A partir da teoria psicanalítica, seria possível dizer que, ao colocar em jogo sentidos novos e inesperados, o sujeito se constitui como sujeito inconsciente, sujeito de desejo, sujeito que não se reduz às determinações ideológicas do discurso.

Este ponto é relevante para as considerações que estamos aqui tecendo, uma vez que nos permitirá abordar, de forma mais cuidadosa, a questão de que a noção de sujeito na Psicanálise, no dizer de Pêcheux e Fuchs (1997), articularia as três regiões do conhecimento que seriam constitutivas da Análise do Discurso (o Materialismo Histórico, a Lingüística e a Teoria dos Discursos). Em relação a esta questão, fariamos a seguinte pergunta: até que ponto o conceito de sujeito na teorização de Michel Pêcheux corresponde ao sujeito tal como articulado por Freud e Lacan?

Em relação a esse ponto, devemos fazer referência à obra *Psicanálise e Análise do Discurso*, onde Nina Leite trabalha esta questão de forma precisa. A partir da leitura de seis textos de Michel Pêcheux¹⁶, a autora se pergunta sobre o estatuto da Psicanálise no interior da Análise do Discurso. A esse respeito, a autora indica que é possível identificar, na teorização de Pêcheux, um “movimento progressivo de consideração da psicanálise” (Leite, 1994.: 22), movimento este que pode ser abordado através das mudanças que o conceito de estrutura sofreu ao longo da produção do autor. Leite (op. cit.) indica que é somente com a obra *Discurso: estrutura ou acontecimento?* que Pêcheux elabora uma noção de estrutura compatível com a teoria psicanalítica. Essa noção de estrutura, elaborada tardiamente por Pêcheux, e que seria compatível com a teorização da Psicanálise, comportaria necessariamente um lugar para o furo, para o real assim como elaborado por Jacques

¹⁶ Os seis textos são “Para uma teoria geral das ideologias” (escrito sob pseudônimo de Thomas Herbert), “Análise Automática do Discurso”, “La sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage, discours”, “Mise au point et perspectives à propos de l’analyse automatique du discours”, “Semântica e Discurso” e “Discurso: estrutura ou acontecimento?”.

Lacan¹⁷. Segundo a autora, há na obra de Pêcheux a passagem progressiva de um Outro completo, sem furos, para um Outro que comporta lugar para o furo real, o qual rompe com a linearidade do discurso consciente e que presentifica algo da ordem do desejo do sujeito inconsciente. Segundo Leite (op. cit.),

Quando tomamos este texto [“Discurso: Estrutura ou Acontecimento?”] verificamos que aí se desmorona a possibilidade de estudo do discurso apenas como estrutura [...] e a indagação “estrutura ou acontecimento?” sugere um impasse ao qual oferecemos a seguinte leitura: o Outro é esburacado, a estrutura comporta um furo, o lugar do acontecimento. Isto nos conduz diretamente ao conceito de estrutura na especificidade com a qual se reveste na Psicanálise. Portanto, estrutura e acontecimento. (Leite, op. cit.: 24)

Afirmamos diversas vezes no decorrer deste capítulo que a determinação histórica do sentido não se constitui como resolução para a questão do dizer e do fazer do sujeito. Em relação a este ponto, poderíamos dizer que há sentidos novos porque há desejo, porque na ordem do discurso o sujeito presentifica algo da ordem do real (assim como articulado por Lacan), algo que irrompe na reprodução de sentidos historicamente determinada e que coloca em cena sentidos outros. Em última instância, há sentidos novos porque há inconsciente.

Faz-se agora necessário que tenhamos considerações sobre o ato de ler textos em língua estrangeira a partir da perspectiva “discursiva” de linguagem aqui delineada. Para realizar esta tarefa, tentaremos primeiramente abordar a forma pela qual a interpretação de textos numa língua não-materna tem sido trabalhada no interior da produção teórica da Lingüística Aplicada.

¹⁷ De forma sucinta, poderíamos dizer que uma das acepções do real em Lacan se refere àquilo que escapa à apreensão pela língua, algo que resiste à simbolização e que, justamente por isso, engendra o jogo significante que constitui o sujeito e o sentido. O real coloca em jogo o gozo da língua, a repetição, pois ele não cessa de irromper. E é este incessante irromper que faz furo no imaginário do discurso, na linearidade imaginária do dizer consciente.

1.3 – A TEORIZAÇÃO SOBRE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA NA LINGÜÍSTICA APLICADA: DA COMPLETUDE DO TEXTO E DO SUJEITO À INTERPRETAÇÃO COMO PROCESSO DISCURSIVO

Deve inicialmente ser dito que foge do escopo dessa dissertação tecer um panorama completo e exaustivo a respeito da teorização sobre o ato de ler textos em língua estrangeira no interior da Lingüística Aplicada. O que faremos aqui é esboçar um panorama teórico modesto e incompleto, mas que nos será suficiente para situar a problemática da leitura em língua estrangeira na produção teórica da Lingüística Aplicada.

Evocamos aqui Patricia Carrell (1995) para afirmar que

as teorizações iniciais sobre leitura em segunda língua, especificamente sobre leitura em inglês como segunda língua, supunham uma visão bastante passiva e ascendente da leitura em segunda língua; isto é, a leitura era abordada fundamentalmente como um processo de decodificação [...]. (Carrell, op. cit.: 1-2 – tradução minha)¹⁸

Nesta perspectiva, seria possível dizer que a leitura se constitui como ato de reconhecimento das unidades lingüísticas do texto, o qual se configuraria, então, como se fosse depositário de um sentido necessário, cabendo ao leitor a mera extração das significações incutidas na letra através da decodificação lingüística. Segundo Carrell (op. cit.), o ato de ler se configura nesta perspectiva como processo passivo de mero reconhecimento do sentido intrínseco ao texto. Esse tipo de processamento textual, com ênfase no resgate do sentido a partir das menores unidades lingüísticas, é conhecido como processamento ascendente ou “bottom-up”, isto é, o processamento pelo qual o leitor parte dos elementos lingüísticos do texto e procede linearmente em direção ao sentido.

¹⁸ Alguns dos autores citados ao longo desta exposição teorizam sobre o ensino / aprendizagem de leitura em segunda língua, e não em língua estrangeira. Acreditamos, entretanto, que a diferença entre ambas (o termo segunda língua se refere à situação de aprendizagem de uma língua outra em situação de imersão) não é relevante para nosso trabalho.

Com o advento da psicologia cognitiva e a conseqüente ênfase nos processos mentais envolvidos no ato de ler, as teorias sobre leitura começam a enfatizar o papel ativo do leitor no ato de interpretação textual. Kenneth Goodman (1995) irá abordar a leitura como processo psicolingüístico, isto é, como processo em que está em jogo a relação entre o pensamento e a linguagem. Segundo este autor, a leitura

é um processo psicolingüístico na medida em que começa com uma representação lingüística de superfície codificada por um autor e termina com o sentido construído pelo leitor. Há assim uma interação fundamental entre linguagem e pensamento no ato de ler. O autor codifica o pensamento em linguagem e o leitor decodifica a linguagem em pensamento. (Goodman, op. cit.: 12 – tradução minha).

Segundo Goodman (op. cit.), o “leitor eficiente” é aquele que minimiza sua dependência na informação gráfica; a construção de significado seria um processo cíclico e contínuo de retirar amostras do texto, fazer previsões, testá-las, confirmá-las ou refazê-las, e retirar mais amostras textuais. O leitor não precisa (e, idealmente, não deve) usar toda a informação gráfica do texto. Este tipo de processamento textual é conhecido como processamento descendente ou “top-down”, através do qual o sentido textual é construído a partir do conhecimento de mundo do leitor, e não apenas dos grafismos do texto.

Na perspectiva cognitiva de leitura, a noção de “esquema” se reveste de importância especial. Os esquemas se referem a estruturas de conhecimento abstrato supostamente armazenadas na mente do leitor, estruturas estas que são como que “ativadas” durante o ato de leitura, de forma que seja possível interpretar informação textual a partir das estruturas de conhecimento prévio do leitor. Nesta direção, podemos vislumbrar um primeiro significado do termo “leitura interativa”. O ato de ler se configura na perspectiva cognitivista como “interação” entre o conhecimento de mundo do leitor e a informação contida no texto.

As chamadas “abordagens interativas de leitura” poderiam ser consideradas como um terceiro “momento teórico” no estudo da interpretação de textos em segunda

língua/língua estrangeira. Após a ênfase na decodificação lingüística e, num segundo momento, o advento da psicologia cognitiva, a teorização interativa sobre leitura coloca em pauta a idéia de que as abordagens estritamente “bottom-up” ou “top-down” perdem de vista o fato de que, no ato de ler, ambos os níveis de processamento são utilizados. Nesta perspectiva, afirma-se a existência de uma certa “interação” entre diferentes níveis de processamento textual na compreensão do texto. Um modelo interativo de leitura é aquele que consegue integrar o processamento “bottom-up”, ou seja, a decodificação linear dos menores itens lingüísticos do texto, ao processamento “top-down”, que se refere à construção de sentido textual a partir do conhecimento prévio do leitor. Dentro da perspectiva interacionista, estes dois diferentes níveis de processamento textual exerceriam entre si uma influência recíproca, uma vez que deficiências no processamento em um dos níveis levariam a um incremento no uso do outro ¹⁹. Nesta perspectiva, vê-se que o termo interação tem uma conotação original: trata-se, então, da influência mútua entre processamento ascendente e descendente no ato de interpretação textual. David Eskey (1995) afirma que “os modelos interativos não pressupõem a primazia do processamento top-down [...] mas, antes, postulam uma constante interação entre processamento bottom-up e top-down” (Eskey, op. cit.: 93-94 – grifo do autor; tradução minha).

Devemos abordar ainda um outro significado da expressão “leitura como processo interativo”, o qual se refere ao ato de ler como interação entre leitor e autor via texto. Mary Kato (1999) afirma que

com a incorporação das noções da pragmática, outra guinada é observada. O foco passa a ser não mais sobre o que o texto diz em função da interação do leitor com os dados lingüísticos, mas sobre o que o autor quis dizer, isto é, suas intenções. Nessa visão, o ato de ler passa a ser visto como um ato comunicativo. (Kato, op.cit.: 114-115)

¹⁹ A idéia de que uma deficiência no processamento em um dos níveis leva a um incremento no uso de processamentos de outro nível foi elaborada por Stanovich com a noção de “processamento compensatório”. A esse respeito, cf. Samuels e Kamil (1995).

A “guinada da pragmática” mencionada por Kato (op.cit.) coloca em cena a idéia de que o texto seria lugar de uma “intenção do autor”, a qual deveria ser captada pelo leitor no ato de interpretação textual. Nesta perspectiva, uma leitura “adequada” seria aquela em que o leitor, fazendo uso de seu conhecimento prévio e das pistas lingüísticas deixadas pelo autor do texto, consegue captar as “intenções” deste último. É relevante notar que, na citação anterior, Kato (op. cit.) faz menção ao ato de ler como “ato comunicativo”. Na perspectiva da “captação” da intenção do autor, a leitura se configura como ato de transmissão de informação, como se o autor comunicasse (via texto) suas intenções ao leitor.

Abordar a leitura em língua estrangeira como processo discursivo representa uma ruptura em relação à forma pela qual o ato de ler é tradicionalmente concebido na produção teórica da Lingüística Aplicada. A noção de discurso coloca em cena elementos incompatíveis com a concepção de leitura como processo exclusivamente “bottom-up” ou “top-down”, ou ainda como interação entre estes dois diferentes níveis de processamento. Fazer referência ao jogo discursivo também representa uma ruptura em relação ao ato de ler abordado como interação entre o leitor e o autor via texto. Tentaremos, agora, esboçar de que ordem seria esta incompatibilidade entre as teorias discursivas e as teorias “interativas” referentes ao ato de ler em língua estrangeira ²⁰. Para tanto, teceremos algumas considerações críticas a respeito do que poderíamos chamar de “discurso interacionista sobre leitura”.

Inicialmente, deve-se dizer que as teorias interativas de leitura colocam em cena uma concepção essencialista de texto. Na teorização sobre leitura como processo interativo, a escritura aparece como mero suporte de significações existentes *a priori* no mundo. Apesar de algumas dessas teorias enfatizarem a relevância do conhecimento de mundo do leitor no ato de interpretação textual, as abordagens interativas estão, na realidade, operando com a idéia de que o texto contém um sentido necessário, intrínseco. A esse respeito, faz-se necessário tecer algumas considerações sobre a abordagem cognitiva do ato de ler textos em língua estrangeira. O cognitivismo coloca em pauta o fato de que

²⁰ Por uma questão de simplificação, faremos uso do termo “teorias interativas de leitura” na argumentação que se segue para nos referirmos à produção teórica da Lingüística Aplicada apresentada até agora nesta exposição. Tal uso se justifica também a partir do fato de que a noção de interação em leitura é constitutiva das teorias aqui apresentadas, inclusive daquela considerada estritamente “top-down”.

existiriam, *a priori*, os esquemas considerados “adequados” para a interpretação de um dado texto. Patricia Carrell e Joan Eisterhold (1995) afirmam que “a falha do leitor em ativar um esquema apropriado [...] durante o ato de leitura resulta em vários graus de não-compreensão” (Carrel e Eisterhold, op. cit.: 80 – grifo meu; tradução minha). Dessa forma, é como se um texto pressupusesse, de forma necessária, um conhecimento de mundo “adequado” para a sua compreensão (independente da singularidade do ato de leitura), conhecimento este que deve ser “ativado” na mente do leitor, de forma que uma leitura “bem sucedida” seja realizada. Ora, se um texto pressupõe determinados esquemas para sua compreensão “adequada”, então poderíamos dizer que ele supostamente é lugar de uma significação intrínseca e necessária, independente da especificidade do ato de leitura.

Em relação a este “essencialismo do texto” constitutivo das abordagens interativas de leitura, devemos também chamar a atenção para o fato de que a noção de intenção do autor, colocada em cena a partir da “incorporação das noções da pragmática” (Kato, 1999: 114), também configura a escritura como mero suporte de significações. Nesse caso, o texto seria como que o lugar onde o autor inscreve sua intenção consciente, a qual deve ser resgatada no ato de interpretação textual. Portanto, seja como materialidade que requer a ativação de esquemas “apropriados”, seja como espaço de inscrição da intenção do autor, o texto é abordado nas teorias interativas sobre leitura como suporte de significações, como lugar onde se inscreve um sentido necessário a ser resgatado no ato de interpretação textual.

É relevante notar que existe, na própria teorização interativa sobre leitura, uma crítica à concepção “essencialista” de texto. Critica-se a noção de leitura como resgate de significações inerentes à escritura, independentemente do leitor e do contexto de leitura. Carmen Lobato (1995) afirma que

leitura é um processo de interação leitor/autor que se dá com base no texto escrito, mas que extrapola essa materialidade lingüística, na medida em que aspectos cognitivos e sociais constituem todo o processo. Nessa perspectiva, o texto, embora tenha uma existência anterior à sua leitura, não contém, em si, um sentido. Este é construído durante a leitura, o que torna importante entender como esta se realiza. (Lobato, op. cit.: 20)

Ora, isso indica que o discurso interacionista sobre o ato de ler é marcado por um paradoxo. Critica-se uma concepção “essencialista” de texto, mas sua própria teorização coloca a escritura como portadora de uma essência estável (o sentido intrínseco que demanda esquemas “adequados” ou a intenção do autor). As abordagens interativas de leitura parecem se constituir a partir de um “contra-senso teórico”, pois sua teorização se constitui a partir de uma ilusão (o “essencialismo do texto”) que é questionada em sua própria teorização. As teorias interativas colocam em cena uma crítica a algo que as constitui, o que aponta para a inconsistência de sua argumentação.

O “essencialismo do texto” colocado em cena pelas abordagens interativas de leitura se encontra acompanhado de uma determinada forma de compreender o sujeito que lê um texto em língua estrangeira. A este respeito, Kato (1999) afirma que o leitor “maduro”

usa, de forma adequada e no momento apropriado, os dois processamentos complementarmente [o “top-down” e o “bottom-up”]. É o leitor para quem a escolha desses processos é já uma estratégia metacognitiva, isto é, é o leitor que tem um controle consciente e ativo de seu comportamento. (Kato, op. cit.: 51)

A partir desta citação, poderíamos dizer que as abordagens interativas de leitura estariam operando com uma determinada forma de compreender o sujeito, forma esta que parece colocar em pauta sua suposta “consciência”. O leitor seria capaz de fazer um uso “adequado” tanto da decodificação do texto quanto do seu conhecimento de mundo, pois supostamente seria capaz de fazer uma escolha “consciente” entre estes dois tipos de processamento textual. Na perspectiva interacionista de leitura em língua estrangeira, o sujeito é aquele que tem (ou que, idealmente, deve ter) um “controle consciente e ativo de seu comportamento” (Kato, op. cit.: 51) no ato de interpretação textual.

O engodo da consciência do sujeito colocado em jogo pelas teorias interativas pode também ser abordado através da noção de “intenção do autor”. Se o autor é concebido como alguém que inscreve no texto sua “intenção”, então poderíamos dizer que ele se configura como alguém que tem uma clareza de idéias sobre o que quer expressar quando

escreve um texto. A noção de “intenção do autor” aponta para uma determinada forma de compreensão do sujeito, qual seja, aquela que coloca em jogo sua consciência, ou seja, seu controle consciente em relação à expressão de sentidos. Assim, seja em relação a um suposto “controle consciente” sobre o ato de ler, seja em relação à clareza de idéias do autor sobre sua “intenção”, as abordagens interativas colocam em pauta a ilusão do sujeito centrado, que teria pleno controle sobre o seu dizer e fazer.

Em nossa tentativa de tecer considerações críticas sobre as abordagens interativas de leitura, faz-se também necessário mencionar que estas abordagens parecem colocar em pauta uma constante normatização do ato de interpretação textual. Partindo do pressuposto de que “o processamento textual mais eficiente é interativo – uma combinação de processamento top-down e bottom-up” (Carrell, 1995a: 101 – grifo meu; tradução minha), o discurso interacionista põe em cena a idéia do “bom leitor” ou do “leitor maduro”. Este seria aquele que “usa, de forma adequada e no momento apropriado, os dois processamentos complementarmente” (Kato, 1999.: 51). Vê-se que a padronização relativa ao que supostamente seria uma “leitura eficiente” leva a uma normatização dos comportamentos do leitor. O leitor “maduro” seria aquele que faz um uso “equilibrado” de estratégias ascendentes e descendentes no ato de interpretação de um texto. Deve-se indicar que essa padronização não deixa de ser uma forma de controle e homogeneização do ato de ler através da referência a uma norma ²¹.

²¹ A respeito desse controle do ato de interpretação textual através de uma padronização dos comportamentos do leitor, poderíamos evocar um determinado ponto da teorização de Michel Foucault (1987a) sobre a questão do poder. Realizando uma comparação entre a mecânica do poder nas monarquias e na sociedade capitalista, o filósofo afirma que os mecanismos de poder na monarquia, centrados na figura do rei, eram muito lacunares, sendo que era impossível praticar uma análise exaustiva e individualizante do corpo social (a individualização era máxima do lado de quem exercia o poder). O sistema era por demais global. No século XVIII, fez-se necessário fazer circular efeitos de poder por canais mais disseminados, chegando ao indivíduo, seu corpo, seus gestos e desempenhos cotidianos. No que se refere a uma abordagem histórica do tratamento dispensado aos criminosos, Foucault (op. cit.) afirma que a passagem do “punir” para o “vigiar” se relaciona à descoberta de um outro poder, um poder sutil, microscópico e capilar que se exerce o mais anonimamente possível e que deve ser sofrido individualmente. A questão não seria punir, mas fazer com que as pessoas nem pudessem agir mal, pois se sentiriam vigiadas por um olhar imediato, coletivo e anônimo. Este poder pelo olhar, menos oneroso política e economicamente e que age individualmente, é o que Foucault chama de poder disciplinar. Sua ação individualizante se dá através de uma vigilância constante e de medidas comparativas que têm uma norma como referência. Ora, a normatização do ato de ler textos em língua estrangeira colocada em cena pelas abordagens interativas de leitura pode ser pensada em relação a este exercício “sutil” e “microscópico” do poder na sociedade capitalista, pois o que está em jogo nestas abordagens é justamente um “adestramento” do ato de ler textos em língua estrangeira em relação a uma norma considerada “boa”, “madura” ou “correta”.

Talvez estejamos agora em condições de abordar a seguinte questão: em que sentido uma perspectiva “discursiva” do ato de ler textos em língua estrangeira marca uma ruptura em relação às abordagens interativas de leitura? Em relação a essa questão, Maria José Coracini (1995) afirma que o ato de leitura em língua estrangeira se constitui como produção de sentidos historicamente determinada, ou seja, como “um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido” (Coracini, op. cit.:15). Portanto, diríamos que a interpretação de textos em língua estrangeira se configura no jogo discursivo, isto é, na rede histórica de constituição do sentido. Não é o texto que determina a interpretação, mas sim o sujeito em sua constituição histórica. É apenas num nível imaginário que o texto tem uma significação intrínseca; esta ilusão necessária é um efeito da ideologia, que opera apagando as condições de produção da interpretação e produzindo o imaginário do sentido imanente. Perceber o texto como mero suporte de significações significa “refletir”, na teoria, o efeito ideológico que produz a ilusão do sentido incutido na letra.

O ato de ler textos em língua estrangeira abordado como processo discursivo também coloca em xeque a idéia de que o leitor possua uma “consciência” em relação à interpretação de textos. O sujeito que lê um texto em língua estrangeira não possui um controle consciente sobre os sentidos que produz ou sobre quais seriam as “estratégias” “adequadas” para a leitura de um texto. Abordar o ato de ler como processo discursivo implica efetuar um descentramento da consciência do leitor em direção à trama histórica constitutiva dos discursos. A esse respeito, Coracini (op. cit.) enfatiza a condição de “sujeito” do leitor, “não na acepção idealista de indivíduo, uno, coerente [...], mas enquanto participante de uma determinada formação discursiva, sujeito clivado, heterogêneo” (Coracini, op. cit.:17).

Poderíamos, ainda, afirmar que uma abordagem discursiva do ato de ler textos em língua estrangeira implica um questionamento à normatização do ato de interpretação textual efetuada pelas abordagens interativas de leitura. A esse respeito, faríamos a seguinte pergunta: se a interpretação de textos em língua estrangeira tem uma constituição histórica, como seria possível fazer qualquer menção a uma leitura “eficiente” ou ao “bom” ou “mau” leitor? Se o texto apenas ilusoriamente possui um sentido e se é somente num nível imaginário que o sujeito possui um controle consciente sobre os sentidos que produz, então

fica inviabilizada qualquer referência a uma norma supostamente “correta” ou “adequada” no ato de ler textos em língua estrangeira. O ideal do “bom leitor” ou da “leitura eficiente” deve ser entendido no jogo discursivo, ou seja, é no interior do discurso interacionista sobre leitura que a norma da “boa leitura” se configura como ideal ²².

Portanto, vemos que compreender o ato de ler textos em língua estrangeira como processo discursivamente determinado se apresenta como ruptura em relação à teorização interativa sobre a leitura. O jogo discursivo põe em cena o fato de que o sujeito não possui nenhuma “clareza de idéias” sobre os sentidos que produz, uma vez que é na historicidade do interdiscurso que os sentidos se constituem. Por outro lado, abordar a leitura como processo discursivo também questiona a idéia de que o texto é possuidor de um significado intrínseco e necessário. Só o sujeito pode conferir sentido à materialidade lingüística do texto.

Cabe, entretanto, realizar o seguinte questionamento. Se, de acordo com nossas considerações, o texto não contém um significado, ou seja, se a interpretação necessariamente coloca em cena o sujeito que interpreta, qual é então o lugar do texto no ato de interpretação? Ou ainda: se a leitura tem uma constituição histórica na trama do discurso, como se configura a escritura numa abordagem discursiva do ato de ler? Quanto a isso, poderíamos citar Umberto Eco (1997), que afirma que

dizer que a interpretação [...] é potencialmente ilimitada não significa que a interpretação não tenha objeto e que corra por conta própria. Dizer que um texto potencialmente não tem fim não significa que todo ato de interpretação possa ter um final feliz. (Eco, op. cit.: 28)

O autor parece querer marcar o fato de que, se por um lado há interpretação, por outro não devemos esquecer que existe também um “objeto interpretado”. Entretanto, cabe ainda perguntar: se não é um “sentido” que o texto possui, o que é que a escritura põe em cena quando se trata da interpretação de um texto? Mais uma vez, é Eco (op. cit.) que vem em nosso auxílio. Segundo ele, “as palavras trazidas pelo autor são um conjunto um tanto

²² A questão de que a ordem do discurso interacionista sobre leitura põe em cena algo da ordem de um ideal será retomada nas considerações finais deste trabalho.

embaraçoso de evidências materiais que o leitor não pode deixar passar em silêncio, nem em barulho” (Eco, op. cit.: 28). É relevante notar que Eco (op. cit.) faz referência a uma “evidência material” das palavras, evidência esta que “o leitor não pode deixar passar” (Eco, op. cit.: 28). Portanto, fica aqui indicado que, se por um lado um texto não contém um “sentido”, por outro ele é lugar de uma “materialidade lingüística”, materialidade esta que exercerá efeitos na forma pela qual a interpretação do texto se constitui. Se existe um “objeto a ser interpretado”, este “objeto” se refere à “evidência material” das palavras mencionada por Eco (op. cit.), ou seja, à materialidade significativa do texto. A interpretação é discursivamente determinada, mas ela se refere a uma materialidade lingüística que, se por um lado não possui um significado, por outro não deixa de exercer efeitos na produção de sentidos do leitor.

Devemos, ainda, abordar um ponto importante para nossa caracterização “discursiva” do ato de ler textos em língua estrangeira. Se o ato de interpretação textual tem como objeto a escritura em sua materialidade significativa, o que se passa quando esta materialidade “não é materna”, ou seja, quando o objeto interpretado está escrito numa língua estrangeira? Ou ainda: a interpretação de textos em língua estrangeira teria alguma especificidade em relação ao ato de ler textos em língua materna? Em relação a essa questão, poderíamos evocar aqui Coracini (1998a), segundo a qual a língua estrangeira pode ser pensada como “língua ‘estranha’, língua do outro, do desconhecido” (Coracini, op. cit.: 158). Fazendo menção a um certo “estranhamento do dizer na outra língua” (Coracini, op. cit.: 164), a autora afirma que uma língua estrangeira põe em cena uma materialidade que se apresenta como “desconhecida” e “estranha” aos olhos daquele envolvido em sua aprendizagem. Em relação ao ato de ler textos em língua estrangeira, poderíamos dizer que este “estranhamento” deve ser pensado em relação ao fato de que é como não-transparência que a materialidade lingüística “não-materna” se apresenta aos olhos do leitor. A interpretação de textos em língua estrangeira se coloca para o leitor como ato de lidar com uma materialidade outra, materialidade esta que se apresenta como “opacidade” para aquele que lê. Como sabemos, um dos atributos da linguagem é sua não-transparência, isto é, o fato de que o sentido não tem uma relação transparente e óbvia com a linguagem. Entretanto, a língua estrangeira (como língua do “desconhecido”) põe em cena um outro tipo de opacidade, desta vez relacionada a uma “língua ‘estranha’, língua do outro, do

desconhecido” (Coracini, op. cit.: 158). Ao lado da opacidade da linguagem, existe também a opacidade específica de uma língua que não é materna.

Antes de encerrarmos essas considerações, devemos ainda abordar um ponto importante em nossa caracterização da leitura como processo discursivo. Se, por um lado, qualquer ato de leitura põe em cena as determinações históricas do discurso, por outro, a historicidade não exerce seus efeitos sem que acontecimentos imprevisíveis e aleatórios irrompam no próprio ato de interpretação textual. Assim sendo, não poderíamos deixar de mencionar que o ato de ler textos em língua estrangeira é lugar de irrupção do novo e do imprevisível, lugar onde o sujeito desponta em sua singularidade, para além da configuração histórica da significação. Na determinação histórica dos atos de leitura em língua estrangeira, o acontecimento aleatório presentificado pelo sujeito não deixa de irromper. Colocando em jogo o novo e o imprevisível, os atos de interpretação textual do sujeito podem se apresentar como contradição em relação à configuração do sentido na trama histórica, ou seja, em relação à ordem do discurso instituído.

No próximo capítulo, procederemos à análise das aulas e tentaremos abordar a forma pela qual o ato de interpretação textual se constitui na situação pedagógica que nos propusemos a investigar.

CAPÍTULO II – ANÁLISE DAS AULAS

Para que seja possível cumprir os objetivos propostos neste trabalho, serão analisadas três aulas de leitura em língua estrangeira (inglês) ministradas pelo autor dessa dissertação no curso de Filosofia do Centro de Estudos Superiores da Companhia de Jesus (CES), em Belo Horizonte. As três aulas a serem analisadas foram gravadas, totalizando aproximadamente 6 horas de registro. Nessas aulas, alunos previamente organizados em grupos realizaram apresentações em português relativas a textos em inglês por eles escolhidos (cf. anexo I). Antes do dia dos “seminários de leitura” (cf. Introdução), as fontes selecionadas eram distribuídas a todos os outros alunos e ao professor, de forma que todos os participantes leram os textos anteriormente às apresentações. As fontes escolhidas tiveram origens diversas: um periódico jesuíta (aula 1), uma revista de fotografia (aula 2) e um livro de teologia (aula 3). Além do material selecionado pelos alunos, estas aulas envolveram também o uso de uma apostila de tópicos gramaticais para leitura em inglês, produzida pelo próprio professor (cf. anexo II). Em relação aos alunos participantes da situação pedagógica investigada, tratava-se de uma turma de doze alunos que, no primeiro semestre de 1999, cursava no CES a disciplina Inglês III. Destes doze alunos, apenas um deles era leigo; os demais pertenciam a ordens religiosas diversas.

Devemos nos perguntar sobre a razão pela qual decidimos investigar a constituição do ato de interpretação textual nas três aulas analisadas neste trabalho. Quanto a isso, deve-se inicialmente dizer que um total de 10 aulas (com o referido grupo de alunos) foi registrado durante o ano de 1999. Entretanto, acreditamos que a análise de três das aulas registradas foi suficiente para cumprir os objetivos propostos para esse trabalho. Portanto, efetuar a investigação de outras aulas não seria necessário, uma vez que, dentro do recorte proposto para esta pesquisa, nada acrescentaria à análise aqui efetuada. Em relação à escolha das três aulas específicas a serem investigadas, devemos indicar que as aulas analisadas se referem aos três primeiros “seminários de leitura” (cf. Introdução) realizados com a turma em questão. O fato de que as aulas analisadas foram ministradas sucessivamente confere maior consistência à investigação (se comparado à análise de três aulas “não-sucessivas”), pois permite excluir a influência de outros “seminários de leitura” na forma pela qual o ato de interpretação textual se constitui.

Faz-se necessário indicar que as três aulas analisadas nessa dissertação se referem ao trabalho de leitura realizado com três textos selecionados pelos leitores, e não a três “seções” ou “encontros” com os alunos. O critério escolhido para estabelecer o que seria uma “aula de leitura” remete ao trabalho com os textos selecionados, de forma que cada “aula” se refere ao trabalho com um texto. Assim, a abordagem dos textos foi algumas vezes interrompida e retomada no encontro seguinte. Tais interrupções serão indicadas em nossa análise na medida em que se fizerem necessárias, ou seja, na medida em que exerceram algum efeito na constituição dos atos de leitura aqui investigados.

As aulas gravadas serão analisadas a partir de sua materialidade lingüística; é através de um “olhar” para o encadeamento significativo que será possível investigar a forma pela qual o ato de interpretação textual se constitui. Partimos do pressuposto de que o ato de ler textos em língua estrangeira se constitui no próprio jogo discursivo, não possuindo uma existência anterior ao discurso. Na prática discursiva de sala de aula, professor e alunos estão colocando em jogo inúmeras significações, dentre as quais ressalta-se como importante para este trabalho aquela que se refere ao ato de interpretação de textos em língua estrangeira. Assim, o jogo de significação materializado nas aulas registradas será analisado em função dos sentidos de leitura que estão sendo produzidos.

Devemos aqui abordar a seguinte questão: por que as aulas aqui analisadas foram ministradas em português, sendo que se tratava de um curso de inglês como língua estrangeira? Sobre esse ponto, deve ser dito que o grupo de alunos se encontrava em um “estágio” ainda muito incipiente de aprendizagem da língua. Tratava-se de uma turma de Inglês III, cujos alunos estavam engajados no processo de aquisição da língua estrangeira por pouco mais de um ano. Além disso, as fontes “autênticas” selecionadas pelos alunos não foram objeto de nenhum tipo de “adaptação” para o uso em aulas de leitura em inglês. Assim, acreditei que realizar os “seminários de leitura” fazendo uso oral da língua inglesa colocaria em cena uma “dificuldade” desnecessária, uma vez que a interpretação dos próprios textos já se constituiria como algo desafiante para os alunos. Ao mesmo tempo, havia também a questão de que os “seminários de leitura”, como o próprio nome indica, tinham como objetivo realizar um trabalho com a interpretação de textos em língua estrangeira, e não um trabalho em nível oral com a língua inglesa. O ensino/aprendizagem de “speaking” e “listening” poderia ser empreendido em outros momentos do curso.

Feitos estes comentários iniciais, procedamos à análise das aulas.

2.1 – AULA 1: “SENDO SALVOS”²³

O texto selecionado pelo grupo de alunos é proveniente de uma revista jesuíta americana chamada “America” e tem como título “Being Saved” (cf. anexo I). De acordo com um aluno pertencente ao grupo, o texto

fazia um comentário do segundo Domingo da Páscoa [...] tem aí essas leituras, as leituras dos Atos dos Apóstolos / a Primeira Carta de Pedro e o Evangelho de São João [...] O texto gira em torno / então / da ressurreição de Jesus e da vida dos primeiros discípulos / da primeira comunidade

No final da apresentação, o grupo abre a discussão, convidando os alunos a colocarem questões sobre o texto. Acontece, então, um longo debate que envolveu a participação dos doze alunos. Segue a transcrição de algumas falas representativas da apresentação e do subsequente debate:

S1

A- No sentido dessa expressão espontânea / ele continua / né / que / eh / quando uma pessoa / quando alguém / ele de certa forma adquire ou toma pra si uma personalidade do criador / ele coloca aí / no meu modo de ver / a pessoa que assimila um pouco o jeito de ser de Deus / no caso a partir de Jesus Cristo aqui / então ele também / ele começa a tratar diferentemente as pessoas / com mais / eh / eh / com mais generosidade / etc / né?

²³ Na análise que se segue, faremos uso de algumas convenções que devem ser agora explicitadas. Nos segmentos aqui apresentados (doravante referidos pela letra “S”, acrescida do número do segmento de acordo com sua apresentação cronológica neste trabalho), as falas dos alunos serão precedidas pela letra “A”, enquanto que os dizeres do professor serão antecidos pela letra “P”. Quando, em um mesmo segmento, a fala de mais de um aluno estiver em cena, a letra “A” será seguida de um número que indicará o turno de fala de cada aluno em sua sucessão cronológica. Ainda em relação às transcrições, os comentários por mim acrescentados às falas de alunos e do professor serão colocados entre chaves, ao passo que a remoção de partes não-relevantes dos segmentos será indicada através de reticências entre chaves: [...]. As pausas breves serão designadas por uma barra: /. Por sua vez, as pausas longas serão indicadas por duas barras: //.

A- Então ele usa esse contexto pr'a dizer que aquelas pessoas que aceitavam a fé na ressurreição de Jesus Cristo / então eles passavam a viver em comunidade / como ilustra os Atos dos Apóstolos / partilhando seus bens / a oração / tudo mais / né? Então / ligando esse texto com esse título que ele dá / né? A última frase se refere ao título / né? Então / sendo salvos / sendo salvos a partir do momento que acredita na fé e se vive em comunidade

A- Ele [o autor] apresenta a ressurreição de Jesus / diz que isso não é nenhum fato absurdo como poderia parecer / alguém que morre depois tá vivo de novo / né / mas que é uma verdade / tanto verdade que transforma a vida [...] // Como isso transforma a vida? Então olha a vida daquelas pessoas lá / eles tinham / vendiam tudo que tinham / distribuíam a cada um segundo suas necessidades / se juntavam para rezar no templo / mas nas casas partiam o pão em comum / né / iam vivendo uma vida diferente

A- O que eu achei também interessante no texto é que ele começa dizendo que essa fé na ressurreição, ela te move // Você não ficar naquela coisa / "ah / que maravilha / que coisa espantosa / o acontecimento maior da história da humanidade" / mas na medida que você acredita nesse Cristo / nessa ressurreição / ela vai te conduzir ao concreto / ela vai te conduzir à vida da comunidade / à partilha / à oração em comum / ela vai te levar ao mais necessitado /né? Ela vai te colocar enfim em contato com os problemas sociais hoje que a gente vive na nossa sociedade / né?

Deve-se indicar o fato de que, durante a apresentação dos alunos e o subsequente debate, o professor se manteve em silêncio, o que não deixou de exercer efeitos na produção de sentidos dos alunos. Inicialmente, devemos indicar que, durante o silêncio do professor, o discurso religioso católico exerce suas determinações de sentido e constitui o próprio ato de interpretação textual; o ato de ler se constitui como produção religiosa de sentidos ²⁴.

Em relação a esta determinação religiosa constitutiva da interpretação do texto, pode ser relevante chamar a atenção para a crença católica na “verdade” da ressurreição, verdade esta que *transforma a vida*, fazendo com que se “viva uma vida diferente”, vida de comunhão e “partilha”, de contato com o mais necessitado (*a ressurreição de Jesus [...] é*

²⁴ Quando, durante o curso de nossa investigação, estivermos nos referindo simplesmente ao “discurso religioso”, ou a uma “produção religiosa de sentidos”, ou ainda à “ideologia religiosa”, deve-se entender que estamos tecendo comentários específicos sobre a discursividade católica. Não temos a pretensão de generalizar os comentários aqui feitos para outras formas do discurso religioso.

uma verdade / tanto verdade que transforma a vida [...] // Como isso transforma a vida? [...] eles tinham / vendiam tudo que tinham / distribuíam a cada um segundo suas necessidades). A questão da “verdade transformadora da vida” poderia ser pensada em relação à ideologia como mecanismo de produção de “evidências”, mecanismo este que, segundo Althusser (1998), tem efeitos materiais na prática discursiva. A crença na “verdade” da ressurreição de Cristo tem efeitos materiais na prática do sujeito religioso, constituindo-o como sujeito que se solidariza com os necessitados.

De acordo com Althusser (op. cit.), a interpelação do indivíduo em sujeito supõe sempre a existência de um “Outro Sujeito”; no caso da ideologia religiosa, é em nome de um Outro Sujeito (Deus) que ela interpela os indivíduos em sujeitos religiosos. Deus, o Sujeito por excelência, chama para si seu sujeito. É neste sentido que, segundo a fala de um aluno, *a pessoa que assimila um pouco o jeito de ser de Deus [...] começa a tratar diferentemente as pessoas*. A partir da crença no Sujeito Deus, o fiel se constitui como aquele que é solidário e generoso com o outro. Althusser (op. cit.) afirma ainda que, quando o indivíduo se reconhece sujeito na relação com o Outro Sujeito, ele acredita que “tudo irá bem”; é, em última instância, a garantia de salvação que a relação com o Sujeito promete. É neste sentido que, segundo um aluno, a salvação advém da fé: *Então / sendo salvos / sendo salvos a partir do momento que acredita na fé e se vive em comunidade*.

Vemos que, durante o silêncio do professor, o ato de interpretar o texto em língua estrangeira se constitui como produção religiosa de sentidos. Tentemos agora tecer outras considerações relativas a esse silêncio. Deve ser dito que a “ausência da voz do mestre” não se apresenta como ausência de produção de sentidos por parte do professor, pois através de seu silêncio o mestre continua colocando em jogo diversas significações²⁵. De fato, a ausência da voz do professor se constitui como ato de ensinar leitura em língua estrangeira. Como ato pedagógico, o silêncio do mestre se configura como espaço onde os alunos se posicionam em relação ao texto. Nesse momento da aula, ensinar leitura se constitui como um ato de promover o dizer do aluno sobre o texto, dizer este que, em S1, atualiza as determinações de sentido do discurso religioso. Esta implicação do aluno, colocada em jogo pelo silêncio do professor, pode também ser pensada em relação ao fato

²⁵ A respeito do silêncio como espaço pleno de significação, cf. Orlandi 1997. Segundo a autora, o silêncio, um “vazio” sonoro, não se constitui como um “vazio” de sentido, mas como materialidade que tem significância própria e seu próprio modo de significar.

de que o mestre também se cala no que se refere às fontes textuais a serem trabalhadas em sala de aula. Esta outra forma de atuação pedagógica através do silêncio faz com que o aluno se responsabilize pela escolha do material a ser utilizado nas aulas em questão. Duplo silenciamento, então. Ato de calar que põe em jogo um certo posicionamento pedagógico por parte do professor. É ao silenciar que o professor ensina leitura, fazendo com que o aluno se implique tanto na escolha das fontes quanto na interpretação das mesmas.

Após aproximadamente uma hora de discussão, o professor sai de seu silêncio, interrompendo abruptamente o debate:

S2

P- Tô querendo voltar aqui à questão / eh / da leitura / assim / pelo seguinte / eh / é muito importante esta discussão toda // Eu acho que é super pertinente // O texto leva a isso // Eu acho assim que / quer dizer / não tô falando que isso não tá no texto / ou que não poderia ser falado dentro da discussão // Mas eu acho que a gente tem que falar as / a gente tem que vir pra cá / assim / quer dizer / com a leitura do texto / né? Porque / eh / se não / eh / fica uma discussão muito interessante mas / eh / e a coisa da leitura / né / do inglês né / que é o / o objetivo maior? Assim / então eu pediria / uma coisa que eu pediria / quer dizer / a discussão / os comentários / é isso né / o importante é isso // Mas / eh / e aí entrando a questão do texto / venham com a leitura feita / né? Isso assim é importante / base para discutir outras coisas // Eu acho que / né / é importante // Então eu queria saber assim como que foi / eh / a leitura do texto / em termos de dificuldade / se foi fácil / se foi difícil / se foi interessante / se deu pra ler ou se / se não foi lido / né? Como é que foi essa questão? Eu queria saber um pouco / eh / porque / quer dizer / não é só discutir né / a gente tem que ter um ganho em termos de leitura também / né? Eu queria saber um pouco de vocês como é que foi essa questão aí do texto

Alguns comentários devem ser feitos em relação a esta intervenção do professor. Parece que ela marca uma mudança na forma pela qual o ato de ler se constitui. Durante o silêncio do professor, o aluno se posiciona em relação ao objeto interpretado, produzindo sentidos para o texto; é nesta tomada de posição por parte do aluno que o discurso religioso católico exerce suas determinações de sentido. A intervenção do professor marca um outro posicionamento pedagógico do mestre, posicionamento este que constitui a leitura de uma

outra forma. De fato, o que o dizer do professor parece marcar é que toda a discussão sobre Jesus Cristo e sua ressurreição não se refere em absoluto a um ato de leitura (*fica uma discussão muito interessante mas / eh / e a coisa da leitura / né / do inglês né / que é o / o objetivo maior?*). Se toda a discussão sobre a vida das primeiras comunidades cristãs não se constitui para o professor como ato de ler o texto, a que então este ato se refere? Devemos indicar que a sua fala faz menção a um *objetivo maior*, o qual estaria relacionado à *coisa da leitura / do inglês* (cf. S2). Esta menção à língua estrangeira em relação a um suposto *objetivo maior* no ensino de leitura nos parece significativa. Na intervenção do professor, a produção religiosa de sentidos não teria se constituído como leitura; o ato de ler se referiria não a uma tomada de posição por parte do aluno-leitor frente ao texto interpretado, mas algo relacionado mais especificamente à língua estrangeira. Avancemos na análise da aula, de forma a tentar abordar esta outra forma de constituição do ato de ler colocada em jogo pela fala do professor em S2.

Após a intervenção do professor, três alunos se propuseram a falar sobre algumas “dificuldades” enfrentadas na leitura do texto, especialmente no que se refere ao vocabulário de “Being Saved”. A esse respeito, um aluno diz:

S3

A- *Seguindo um pouco isso que o Emídio fala / falou / também achei / achei um pouco complicado / nesse sentido de algumas palavras / né / do dicionário que / que eu olhei / não encontrei // Por exemplo / essa aqui / as mesmas palavras que ele fala / “unnumbered” e “unnamed” / eu não encontrei estas palavras // Eu fui mais ou menos pelo / pelo sentido que “un” / né / seria quase uma negação / “unnamed” e “numbered” / isso // Depois outra coisa também / essa / como o pessoal falou / já havia falado antes / o sentido do texto / né / que era sobre a / a / esses textos / né / da / da / do tempo da páscoa / né? E também esses pequenos / esses pequenos textos entre chaves / né / entre aspas / que é os textos que a gente conhece / texto bíblico / né? Então / ainda que você tenta ler por cima disso / você já está / dá pra pegar o sentido [...]*

P- *A questão que me preocupa é: “ah / então / eu já sei mais ou menos o assunto do texto” / [...] “ah / então eu já conheço / esse texto é difícil / e tal / não vou ler porque eu já conheço” // Quer dizer / então / aí o objetivo fica perdido / né? Então é importante que cês tenham um conhecimento / mas é importante a tentativa da*

leitura mesmo / né / esse exercício que eu acho que é importante também / ao lado da discussão // Agora se for uma discussão só baseada no conhecimento / aí perde o objetivo da leitura / do inglês mesmo // Então tô chamando atenção pra isso / tá / prestar atenção nisso

Esta segunda intervenção do professor é também bastante significativa para a análise que estamos empreendendo. Enquanto que o dizer do aluno aponta para a importância do saber religioso na interpretação do texto (*esses pequenos textos entre chaves / né / entre aspas / que é os textos que a gente conhece / texto bíblico / né? [...] dá pra pegar o sentido*), o professor intervém novamente para enfatizar a relevância de um trabalho com a materialidade lingüística do texto (*Então é importante que cês tenham um conhecimento / mas é importante a tentativa da leitura mesmo [...] Agora se for uma discussão só baseada no conhecimento / aí perde o objetivo da leitura / do inglês mesmo*). *Leitura mesmo, inglês mesmo*, diz o mestre (cf. S3). Não poderíamos deixar de concluir que, a partir das intervenções do mestre em S3, a leitura é “o mesmo que inglês”; ler um texto em língua estrangeira se configura como ato que se refere intimamente a um tratamento do “código” estrangeiro em que o texto está escrito.

Avancemos na análise da aula. Vimos que, após a intervenção inicial do professor, três alunos falaram sobre uma dificuldade enfrentada em relação a alguns itens lexicais do texto. Em particular, todos os três alunos mencionaram os itens lexicais “unnumbered” e “unnamed”, presentes no segundo parágrafo do texto (cf. anexo I):

S4

A- O texto / assim / foi difícil pr'a mim // Primeiro / algumas palavras / foi / por exemplo / esse “unnumbered” / eu praticamente fiquei assim / rodando / mas / eh / determinadas palavras como que cortavam a minha compreensão / né? Então eu tinha que olhar em dois dicionários / tinha dicionário que não tinha palavra / eu tinha que ir atrás de outro dicionário / como que remendar / né? O que me ajudou / o que me salvou a leitura do texto / foi o início / que pr'a mim mostra todo o texto / o que vai sair no texto

A- Essa / esse / esses artificios da língua / por exemplo / aqui / esse “não numerado” / “não nomeado” / né / eu fiquei assim / fui ao dicionário / não procurei / [corrigindo-se] não encontrei // Foi o

Reginaldo que me socorreu // Quer dizer / se não tivesse quem me socorresse aqui / no meu caso / eu acho que ia comprometer a minha interpretação

É relevante notar que a dificuldade na compreensão de alguns itens lexicais de “Being Saved” parece ter colocado ambos os alunos em uma posição semelhante em relação ao texto. Os dizeres dos alunos são reveladores de uma certa posição de “desamparo” frente à opacidade do texto em língua estrangeira; a dificuldade na compreensão de alguns itens lexicais parece ter sido causa de uma certa angústia, o que fez com que tenha havido algo como um “pedido de socorro” por parte dos leitores ²⁶. O primeiro aluno precisou de algo que o “salvasse” na leitura (*O que me ajudou / o que me salvou a leitura do texto / foi o início / que pr’a mim mostra todo o texto*); é relevante notar que, segundo este aluno, *determinadas palavras como que cortavam a [sua] compreensão*. Ora, este dizer evidencia o fato de que a opacidade da língua estrangeira exerceu uma espécie de “corte” na produção de sentido do aluno, “corte” este que necessitou ser “remendado” através do emprego do dicionário (*Então eu tinha que olhar em dois dicionários [...] / como que remendar / né?*). Por sua vez, frente à dificuldade com alguns itens lexicais do texto em língua estrangeira, o segundo aluno necessitou de alguém que o socorresse (*Foi o Reginaldo que me socorreu*). Face à opacidade do texto, é a um outro que o aluno recorre num pedido de socorro. Poderíamos dizer que usar o dicionário, recorrer ao início do texto (primeiro aluno) e apelar para a ajuda de um outro (segundo aluno) se constituem como formas diferentes de lidar com a opacidade do texto em língua estrangeira. É numa tentativa de lidar com a não-transparência de alguns itens lexicais do texto em inglês que o ato de ler se configura em S4. Usar o dicionário, fazer uso do início do texto, ou ainda recorrer ao auxílio de um outro se constituem, no segmento analisado, como atos de interpretação textual, como atos de leitura que visam lidar com a opacidade do texto em língua estrangeira ²⁷.

²⁶ Deve-se chamar atenção para o fato de que, curiosamente, o texto escolhido pelo grupo apresentador se chama “Being Saved” (“Sendo Salvos” em português), o que poderia ser interpretado também como um “pedido de socorro”.

²⁷ A rigor, não é exatamente na aula que estamos analisamos que a leitura se configura como ato de consultar o dicionário, de fazer uso do início do texto ou de pedir ajuda a um outro. Os alunos estão apenas relatando atos empreendidos quando o texto foi lido anteriormente à aula. Entretanto, é possível afirmar que os dizeres dos alunos, apesar de não se referirem a atos de interpretação de fato empreendidos em sala de aula, configuram de qualquer forma o ato de leitura do texto.

Faz-se necessário que nos detenhamos por um instante na fala do segundo aluno (cf. S4). Ele diz: *fui ao dicionário / não procurei / [corrigindo-se] não encontrei // Foi o Reginaldo que me socorreu*. Haveria alguma interpretação possível para o deslize do aluno, que tinha a intenção consciente de dizer “não encontrei” mas, inadvertidamente, diz *não procurei* (corrigindo-se logo em seguida)? Ao invés de explicar o lapso do leitor como um mero “acidente de comunicação” ou como um simples “desvio de atenção”, poderíamos dizer que o deslize do aluno é indicativo do fato de que “algo lhe escapa”, de que sua intenção consciente foi sobrepujada por um dizer inesperado. Este acontecimento é relevante para a análise que estamos empreendendo, uma vez que aponta para o fato de que o sujeito às voltas com uma língua estrangeira não tem nenhuma continuidade consigo mesmo. Como dissemos, algo escapa à intenção consciente do aluno, e acreditamos que o que lhe escapa não é da ordem do meramente acidental; trata-se, antes, de algo que lhe é constitutivo, algo que, em relação à ordem dos sentidos instituídos, põe em cena uma significação nova e contraditória, significação esta que beira o “non-sens”²⁸.

Prossigamos com nossa análise através da abordagem da seguinte questão: como o desamparo experimentado pelos alunos frente à opacidade do texto lido (cf. S4) exerce efeitos na constituição do ato de interpretação textual? Sobre esse ponto, podemos dizer que, a partir da inquietação dos alunos frente a alguns itens lexicais do texto, o professor convida a turma a fazer uma consulta à apostila gramatical por ele produzida (cf. anexo II), especificamente à parte de palavras formadas por afixação (acréscimo de prefixos e sufixos), pois a dúvida dos três alunos a isso se referia:

S5

P- Então eu listei [na apostila] uma série de afixos / né? Então / no caso destas duas palavras que o Emídio e o Carlos colocaram né / “unnumbered” e “unnamed” / então é um caso claro de afixação // Então cê tem uma raiz e cê vai juntar um afixo e acrescentar alguma significação à palavra / Então eu gostaria que cês inclusive / eh / essa apostila não é completa / né? Acrescentem o afixo “un” / que é u / n / tracinho / que é justamente / eh / indica o contrário / a negação [neste momento o professor remete ao texto lido, e explica

²⁸ Em relação ao lapso do aluno, arriscaríamos dizer que se alguém vai ao dicionário e não procura, não pode mesmo encontrar.

a sentença que contém as duas palavras] *Essa coisa de afixação é uma coisa que pega mesmo na leitura / tá / porque a gente vai no dicionário / não tem // Talvez até tenha o prefixo “un” [...] Então / por favor /acrescentem aí / e a gente vai trabalhando com a apostila neste sentido / né / de ir acrescentando mais prefixos e sufixos*

Ora, este uso da apostila gramatical não deixa de ter efeitos na forma pela qual o ato de ler se configura neste momento. Pode-se dizer que a intervenção pedagógica do professor faz com que a leitura se constitua como análise gramatical da escritura, análise esta que tem como objetivo a elucidação de um segmento do texto (cf. S5). Frente à opacidade do texto e ao desamparo experimentado pelos alunos em relação aos referidos itens lexicais, o professor lança mão da apostila gramatical por ele produzida e diz tratar-se de *um caso claro de afixação*. Face à não-transparência do texto em língua estrangeira, a apostila gramatical e a explicação do mestre aparecem como uma tentativa de transformar a opacidade em transparência, em “clareza”. Ao lado do recurso ao dicionário e do apelo à ajuda de um outro (cf. S4), a análise gramatical empreendida pelo mestre em S5 também se constitui como forma de lidar com a opacidade de itens lexicais da língua inglesa.

Em relação ao uso da apostila gramatical na aula que ora analisamos, faz-se necessário que nos detenhamos por um instante num pequeno texto, escrito pelo próprio professor, que se encontra na capa da apostila (cf. anexo II):

É sempre difícil tentar fazer alguma sistematização da gramática de uma língua. Acredito que tais sistematizações são sempre problemáticas, pois a língua não tem um funcionamento gramatical que lhe é naturalmente inerente. A língua é história, é imprevisível; uma sistematização gramatical é algo extremamente provisório e limitado. A língua é aberta.

No que se refere ao lugar da gramática nas aulas que nos propusemos a analisar, pode-se notar que os dizeres do professor parecem ser marcados por uma certa instabilidade. Por um lado, vimos que, face à dificuldade dos alunos em relação aos itens lexicais “unnumbered” e “unnamed”, o professor lança mão da apostila gramatical e diz tratar-se de *um caso claro de afixação* (cf. S5). Assim, a explicação gramatical oferecida pelo professor se configura como uma solução “clara” para a dificuldade enfrentada pelos alunos. Por outro lado, através do texto de apresentação da apostila, o mestre aponta para a

“imprevisibilidade” e a “abertura” das línguas (*A língua é [...] imprevisível; A língua é aberta*), problematizando a sistematização gramatical por ele empreendida. Vislumbramos aqui posições heterogêneas assumidas pelo mestre no que se refere à sistematização gramatical por ele empreendida.

Essa heterogeneidade das posições do professor em relação à gramática pode ser vislumbrada num outro ponto de sua fala. Ao dizer que a apostila *não é completa* (cf. S5), o mestre parece afirmar a possibilidade de completá-la (*a gente vai trabalhando com a apostila nesse sentido né / de ir acrescentando mais prefixos e sufixos* – cf. S5). É também no sentido de afirmar a possibilidade de fazer da apostila um todo completo que, em um momento posterior da aula, o professor dirá:

S6

P- *Ele [o sufixo “er”] tem a mesma significação que “more” // Anotem por favor // Completem a apostila*

Ora, a idéia de que a apostila gramatical é algo a ser completado (idéia esta colocada em jogo pelos dizeres do professor em S5 e S6) contrasta com o texto de apresentação da apostila escrito pelo mestre (cf. anexo II), onde se afirma que qualquer sistematização gramatical é “problemática” e “provisória”. Entre o professor que pretende problematizar a sistematização gramatical por ele empreendida e o mestre que afirma a possibilidade de completar a apostila parece não haver nenhuma continuidade, mas sim uma ruptura que estilhaça a suposta homogeneidade do professor.

Avancemos em nossa análise. A aula continua com o professor pedindo que os alunos leiam o texto novamente e tentem identificar, baseados na apostila gramatical, palavras formadas por afixação, ou seja, palavras formadas através do acréscimo de prefixos e sufixos. Os alunos, então, lêem o texto e, em seguida, professor e alunos se dedicam a identificar, parágrafo por parágrafo, as palavras formadas por afixação. Os dois trechos transcritos a seguir ocorreram durante esta atividade de identificação de prefixos e sufixos, que consumiu todo o restante da aula:

S7

P - *Quê que é “sharing”?*

Vários- [incompreensível]

P - *Quê que é “sharing”? Que quê é “sharing”?*

Vários- [incompreensível]

A2- *Eh / seria partilha*

P - *Pois é / vem a partir do verbo “share” / que é dividir / partilhar / então cê tem “sharing”*

P - *Quê que seria esse “empowered ministry of Jesus”? Quê que seria isso / “empowered ministry of Jesus”?*

A1- *Partilha de [incompreensível] de Jesus?*

P- *Não*

Vários - [incompreensível]

P- *Cê tem aqui / cê tem no caso / o “power” que é poder / né? A gente já tinha identificado um / um / um / um / sufixo / “en” // Como cê tem “enliven” / cê também tem “empower” / né? O quê que seria o “empower” / quê que é “empower”?*

A2- *Dar um poder?*

P- *Dar poder / dar /dar poder / não é? Então quê que seria isso - “the divinely empowered ministry of Jesus”? É muito comum isso // O quê que é isso? Vale a pena sublinhar e / e / e prestar atenção nisso - “the divinely empowered ministry of Jesus” // Quê que é isso? Como cês tariam interpretando esse nome composto?*

A3- *O poder divino ministrado por Jesus?*

P- *Pois é / mas não é o poder divino*

A4- *O ministério do / do*

P- *Ministério de quem?*

A5- *De Jesus*

P- *De Jesus o quê?*

A6- *Sua força divina*

P- *Isso! Que recebeu o poder de Deus // “The divinely empowered” / “divinely empowered ministry of Jesus” // Quer dizer / o ministério de Jesus / digamos / uma possível tradução / recebeu o poder divino // “Divinely empowered” // Quer dizer / divinamente / não saberia traduzir // Então esses nomes compostos em inglês são muito comuns / tá? Sublinhem isso*

Nestes trechos, pode-se notar que, a partir da proposta de realizar um trabalho com os prefixos e sufixos presentes em “Being Saved”, professor e alunos terminam por realizar uma minuciosa análise linguística de alguns segmentos do texto. O professor faz afirmações e perguntas categóricas a respeito do sentido de algumas palavras (*Quê que é*

“sharing”?; “share” / *que é dividir / partilhar; cê tem no caso / o “power” / que é poder / né?; pois é / mas não é o poder divino*), constituindo o ato de ler como decodificação da materialidade lingüística do texto. Neste exercício de decodificação textual, o professor exerce controle explícito sobre os alunos e os sentidos produzidos, o que contrasta com os momentos iniciais da aula, quando o professor se cala e os alunos produzem sentidos para o texto, sem um direcionamento explícito por parte do mestre ²⁹.

Talvez agora seja possível compreender, de forma mais precisa, a que o professor se referia quando mencionou, em contraposição à produção de sentidos religiosos na discussão dos alunos, o que seria a leitura “propriamente dita” (*fica uma discussão muito interessante mas / eh / e a coisa da leitura / né / do inglês né / que é o / o objetivo maior?* – cf. S2). A *coisa da leitura* ou o *objetivo maior* mencionados anteriormente pelo professor parecem se referir a um tratamento minucioso da materialidade específica da língua estrangeira, tratamento este que se concretizou na aula que ora investigamos como análise gramatical (o trabalho com os afixos presentes no texto – cf. S5) e como minuciosa decodificação lingüística de segmentos do texto (cf. S7). A atuação pedagógica do mestre (cf. S2, S3, S5 e S7) parece marcar o fato de que, tendo o texto sido escrito em inglês, caberia aos leitores (aprendizes da língua estrangeira) realizarem uma minuciosa análise da materialidade específica do texto escrito numa língua que não é materna.

Antes de encerrarmos a análise da primeira aula, pode ser relevante nos determos por um instante no dizer do mestre em S7 (particularmente no segundo trecho), onde professor e alunos se viam às voltas com o nome composto “the divinely empowered ministry of Jesus”. Numa tentativa de compreender este nome, um aluno (A3) pergunta: *O poder divino ministrado por Jesus?* O professor responde: *mas não é o poder divino*. Alguns momentos depois, ao concordar com a sugestão de um outro aluno, o mestre então diz: *Isso! Que recebeu o poder de Deus*. Logo em seguida, o professor repete: *Quer dizer / o ministério de Jesus / digamos / uma possível tradução / recebeu o poder divino*. Neste trecho da aula, chama a atenção o fato de que o professor inicialmente rejeita a sugestão de A3 (*O poder divino ministrado por Jesus?*), mas acaba por proferir o que ele mesmo havia rejeitado. Isto é indicativo do fato de que, assim como o aluno que tinha a intenção de dizer

²⁹ A questão de que, em seu silêncio, o mestre supostamente deixa de exercer um controle sobre a aula será problematizada posteriormente.

“não encontrei” mas acaba dizendo “não procurei” (cf. S4), o professor também se encontra subtraído de si mesmo, proferindo dizeres contraditórios no que se refere à compreensão de um nome composto do texto. Este fato é relevante para a análise aqui empreendida, uma vez que indica que o mestre, apesar de todo o “controle” exercido sobre os alunos na leitura decodificativa do texto, coloca em cena algo da ordem de um “descontrole” sobre o seu próprio fazer e dizer.

Faz-se necessário agora tecer alguns comentários conclusivos sobre a aula que acabamos de abordar. Nossa análise indica que a aula 1 é lugar de uma configuração heterogênea do ato de ler. No silêncio inicial do professor (silêncio este que se configura como intervenção pedagógica), a interpretação do texto se constitui como produção religiosa de sentido; na ausência da voz do mestre, os alunos se encontram implicados na produção de sentidos sobre o objeto interpretado. Ao sair de seu silêncio, o professor põe em jogo uma constituição diferente do ato de ler. Podemos notar que a atuação pedagógica do mestre em S2, S3, S5 e S7 (em contraposição a seu silêncio) configura a leitura de um texto em língua estrangeira como ato intimamente relacionado a uma minuciosa análise da materialidade da língua na qual o texto está escrito. É dentro desta configuração específica do ato de ler que a aula dá lugar a uma análise gramatical de itens lexicais do texto (cf. S5) e a uma minuciosa decodificação lingüística de alguns segmentos de “Being Saved” (cf. S7).

Como pudemos constatar, a materialidade específica de uma língua que não é materna (materialidade esta constitutiva do texto trabalhado) parece ter colocado alguns leitores numa situação de “desamparo” em relação ao texto, situação esta que mobilizou os alunos a fazerem um “pedido de socorro” para “salvar” a leitura do texto. Frente à opacidade da escritura, um aluno diz ter feito uso do dicionário, enquanto que um outro “pediu socorro” a um terceiro. Portanto, indicamos que os atos de consultar um dicionário ou de pedir ajuda a um outro se configuram como atos de leitura do texto trabalhado, atos estes que tiveram o propósito de lidar com a opacidade do texto em inglês. Sobre esse ponto, chegamos também a indicar que a análise gramatical efetuada pelo professor em S5 se constituiu também como uma maneira de lidar com a não-transparência do texto em língua estrangeira.

Esta configuração heterogênea do ato de interpretação textual se refere ao fato de que é no interdiscurso que o ato de ler um texto em língua estrangeira se constitui. É entre a religiosidade católica dos alunos e as intervenções pedagógicas do mestre que a leitura de “Being Saved” se configurou na aula que analisamos.

Por fim, devemos também dizer que o sujeito que se vê às voltas com o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira não possui nenhuma continuidade consigo mesmo. Em diversos segmentos da aula, foi-nos possível constatar que “algo escapa” ao sujeito “consciente”, o qual apenas pretensamente “controla” o seu dizer e o seu fazer. Tanto no caso do aluno que tinha a intenção consciente de dizer “não encontrei” mas, inadvertidamente, diz “não procurei” (cf. S4), quanto no caso do professor que profere dizeres contraditórios sobre o lugar da sistematização gramatical nas aulas ou sobre o significado de um nome composto presente no texto (cf. S7), pode-se notar que algo escapa à consciência destes sujeitos. Esse “algo que escapa” põe em jogo dizeres e fazeres inesperados e contraditórios em relação à intenção consciente do sujeito; a contradição e o sentido inesperado, longe de serem algo da ordem do “acidental”, constituem em sua singularidade o sujeito que ensina ou aprende uma língua estrangeira.

2.2 – AULA 2: “NO VIOLENCE”

O texto trazido por um grupo de três alunos foi uma compilação (organizada pelo grupo) de cinco pequenos textos provenientes de uma revista de fotografia intitulada “Life” (ver anexo I). Estes pequenos textos, no dizer de um aluno, estão

*explicando / falando um pouco do contexto da fotografia / de onde
foi tirada a fotografia*

A apresentação se inicia com os comentários introdutórios de um aluno sobre os textos. Alguns destes comentários serão aqui transcritos:

S8

A- Bem / então vamo começar pelo tema / né / “no violence” // Quer dizer / o tema / o título /foi eu que dei / né / ao montar esses textos // E / porque olhando um pouco cada um deles / né / no fundo /digamos / o que tá por trás de cada texto desse é a violência // E /quer dizer / eu não ia / eh / promover a violência / né? “Violence” / né? “No violence” / né?

A- O texto é sobre essa foto / da / da guerra da Iugoslávia / é isso mesmo / né? Isso / né? É / então / um pouco sobre a tragédia / né / do que é / do que está por trás também dessa foto / né?

A- Quer dizer / essa primeira foto / só pr’a exemplificar um pouco mais / é o / digamos / é um homem bem nutrido que rouba / né / um saco de grãos / quer dizer / um saco de mantimentos de uma criança subnutrida / na primeira foto // Nessa segunda foto / né / quer dizer / ele mostra / falando né / essa criança / ela está sentada num campo / né / eh / aonde / digamos assim / é um campo viçoso e muito fértil // Então aí o grande paradoxo / uma criança faminta / né / subnutrida / sentada aonde se produz muito / né?

A- E no contexto ele vai falar dessa / desse / a causa dessa fome / que mais do que uma fome / digamos / por falta de alimento / né / não é / é uma fome provocada // Inclusive o título / né / “The famine made by man” / né / ou seja / a fome feita pelo homem / ou seja / autoridades tirando proveito da situação / deixam a população morrer de fome para que ajudas humanitárias entrem no país e eles vêm a se / digamos assim / a se beneficiar através disso / né? Não para solucionar a fome / o problema da sociedade local / mas sim / eh / para / digamos / eh / comprar armas e promover a guerra / né?

Devemos primeiramente notar que, assim como na primeira aula analisada (cf. S1), os momentos iniciais da apresentação do texto se dão no silêncio do professor. Como ato pedagógico, a ausência da voz do mestre exerce efeitos na aula; o silêncio do professor é lugar de acontecimento de um certo discurso antiviolença, o qual se materializa no título que o aluno jesuíta deu à compilação feita pelo grupo: “No violence”. Este protesto antiviolença se materializa também na menção à guerra feita pelo aluno: *a tragédia* [da guerra]. Este discurso contra a violência parece estar relacionado, nos dizeres do aluno, a uma certa valorização da justiça e da igualdade entre os seres humanos. Esta luta por “direitos iguais para todos” se concretiza no apelo contra a injustiça de *um homem bem*

nutrido que rouba [...] um saco de mantimentos de uma criança subnutrida, ou ainda na menção ao grande paradoxo [de] uma criança faminta [...] sentada aonde se produz muito. Notamos que, segundo o aluno que fez as considerações iniciais sobre o texto, a injustiça e iniquidade seriam também atos de violência (o que tá por trás de cada texto desse é a violência).

Todo este protesto pela justiça entre os homens pode ser pensado em relação a um ponto levantado em nossa análise dos sentidos religiosos colocados em jogo na materialidade lingüística da aula 1: a questão da vida diferenciada da comunidade cristã, vida de “comunhão”, de “partilha”, de contato com o “mais necessitado” (cf. S1). É possível que a questão da “partilha cristã” esteja relacionada a todo este ideário de “justiça e igualdade entre os homens”. Por sua vez, o protesto antiviolência constitutivo da fala do aluno poderia ser pensado em relação a algumas máximas religiosas, tais como “ama o teu próximo como a ti mesmo” ou “ama os teus inimigos”. A partir dessas considerações, é possível afirmar que, no silêncio do professor na parte inicial da aula 2, o discurso religioso exerce, mais uma vez, suas determinações de sentido. O ato de interpretação textual se configura, a partir das determinações de sentido da ideologia religiosa, como um protesto antiviolência.

Como ato pedagógico, o silêncio do mestre faz com que o leitor se implique na interpretação do texto. Em relação a esta implicação do aluno colocada em cena pelo silêncio do professor, podemos pensar que o outro silenciamento do mestre (quanto à fonte utilizada na aula) é também uma forma de responsabilizar o leitor. Ao se calar em relação à escolha dos textos, o professor faz com que o aluno se implique na seleção do material a ser trabalhado em sala de aula. O duplo silenciamento do professor (em relação à escolha do texto e à interpretação do mesmo) põe em jogo um certo posicionamento pedagógico por parte do mestre. É, ao silenciar, que o professor ensina leitura, fazendo com que o aluno se implique tanto na escolha das fontes quanto na interpretação das mesmas.

O silêncio do professor termina com os seguintes dizeres:

S9

A1- *É um pouco dessa / digamos / uma introdução mais geral / né? Agora cada um pega / vamos adentrar mais / de forma mais específica em cada texto*

P- *Uma coisa que / eu acho que vale a pena / assim / antes d'ocês apresentarem / cada um apresentar / né / cês vão trabalhar mais especificamente com cada texto // Eh / e aí / uma sugestão pr'a todos os / os outros grupos que forem apresentar // Uma sugestão / não sei como é que cês tinham planejado isso // Mas assim / a minha sugestão seria: antes d'ocês entregarem a coisa / eu gostaria que cês pegassem o quê as pessoas entenderam // O quê que cês entenderam / quê que foi que cês entenderam do / por exemplo / do texto do Gilles Peress / por exemplo / tá? Quer dizer / apesar de serem textos assim / na minha / no meu julgamento / assim / um pouco difíceis / não sei como é que foi pr'a vocês / eh / eu acho que vale a pena a gente quebrar a cabeça e tentar assim: bom / apesar dessa dificuldade / bom / pelo menos pr'a mim foi / né / quê que eu consigo entender disso aqui? Então eu acho que antes d'ocês falarem eu gostaria que cês colocassem / abrissem assim a palavra / sabe? Mostrem a foto novamente / e aí a gente pode discutir cada texto*

Analisemos a intervenção do mestre, a qual marca o fim do seu silêncio. Em primeiro lugar, devemos indicar o fato de que a fala do professor é demonstrativa da pretensão do mestre de configurar a forma pela qual o texto deve ser apresentado pelo grupo; em sua intervenção pedagógica, o professor faz uma *sugestão* aos alunos no que se refere à forma de apresentação das fontes selecionadas. Assim, ele *gostaria* que os alunos responsáveis pela apresentação do texto *abrissem [...] a palavra* e, antes de *entregar a coisa [...] pegassem o que as pessoas entenderam* (cf. S9). O professor parece intervir com o intuito de promover a participação de todos os alunos no ato de interpretação textual, e não somente daqueles que estão apresentando o texto. Parece que é com o intuito de “dar voz” a todos os alunos que o professor exerce um controle sobre a forma de apresentação dos textos.

Em relação à *sugestão* do professor, devemos indicar que, ao ficar em silêncio e permitir que os próprios alunos apresentem os textos (cf. S1 e S8), o que o professor faz é justamente “abrir a palavra”; antes de “entregar a coisa”, o mestre “pega o que as pessoas entenderam”. Portanto, o apelo feito pelo professor para que todos os alunos participem da

apresentação é um apelo para que o texto seja apresentado como ele próprio apresenta, ou seja, se calando e “dando a palavra” aos alunos. Isto indica que a solicitação feita pelo professor aos alunos (no sentido de que todos participem da apresentação do texto) é constitutiva de sua própria atuação pedagógica. Podemos constatar a existência de um certo ideal pedagógico que configura a prática do professor nas aulas que analisamos, ideal este que constitui a interpretação como ato que envolve a participação de todos os alunos, e não apenas do mestre ou do grupo apresentador.

Nessa perspectiva, devemos indicar que, apesar de “sair de cena” (através de seu silêncio) e implicar o aluno na produção de sentido sobre o texto, o professor continua exercendo efeitos sobre a aula a partir de um certo dizer pedagógico sobre o ensino de leitura. Poderíamos dizer que é justamente, ao se calar, que o professor, a partir das determinações de sentido de um certo discurso pedagógico, configura o ato de ler nas aulas que estamos analisando. A *sugestão* que o mestre *gostaria* de ver implementada é demonstrativa de que o ato de ler, na aula que ora investigamos, se configura a partir das determinações de sentido de um discurso pedagógico que prega o engajamento participativo dos alunos no ato de ler um texto em língua estrangeira.

Ainda em relação a S9, devemos chamar a atenção para alguns termos empregados pelo professor em sua intervenção. Segundo os dizeres do mestre, ele *gostaria* que os alunos aceitassem a sua *sugestão* e apresentassem o texto da forma como ele próprio apresenta, ou seja, envolvendo a participação de todos. Pode-se dizer que os termos *sugestão* e *gostaria* colocam em jogo justamente um certo ideal pedagógico segundo o qual o ensino deve ser participativo e não-autoritário. A *sugestão* que o professor *gostaria* de ver implementada, ao lado do “silêncio” do professor, coloca em cena uma discursividade pedagógica que prega a “democratização da palavra” como ideal pedagógico. Não é por acaso que, em S9, o professor *gostaria que* [os alunos] *abrissem a palavra*; a “abertura da palavra” aponta para uma certa “abertura pedagógica” que se coloca como ideal de ensino.

Faz-se necessário que nos interroguemos a respeito da maneira como esta participação “sugerida” pelo professor se concretiza na aula analisada. A primeira intervenção do professor é seguida pela “sugestão” (feita mais uma vez pelo mestre) de que os alunos *relessem [...] o primeiro texto*. A turma segue então o “conselho” do professor e

faz uma leitura silenciosa do primeiro texto da compilação (“Pol Pot’s Children” – cf. anexo 1). Ao término da leitura, o professor retoma sua fala:

S 10

P- Pois é / então no caso / o primeiro texto / a primeira parte // Então vamo vê // Que cês trariam / que que cês conseguiram pegar disso aí / com toda a dificuldade que eu acho que / na minha opinião / tem / não é? Não sei / talvez pr’ocês não tenha / né / não sei como é que foi / mas o que que cês conseguiram então entender / quais / o que que tá aí? Assim / vamo ver

A1- Primeiro ele começa falando do genocídio / da morte de mais de dois milhões de cambojanos / né? Eh / por causa desse / desse desejo de forjar uma utopia maoísta / que diz aí / comunista / Mao / né?

A2- E isso dentro do regime do Pol Pot / né / no contexto do regime

A1- Depois continua falando que o povo fugiu / né / foge pr’a selva / ali tem toda a questão da guerrilha por mais de duas décadas

P- Quem fugiu?

Vários- Pol Pot

A1- Fugiu para a selva e travou uma guerrilha / né / aproximadamente duas décadas / que arrastou-se pr’a quase duas décadas

P- Certo // Quê mais?

A2- Tá dizendo que parece que no último ano / né / desses / que ele colocou quase duas décadas / então talvez no último ano dessas duas décadas parece que o pesadelo havia / havia acabado / tinha chegado ao fim // Com a morte do Pol / depois com a / esse grupo / o maior grupo e os seus combatentes / lutadores / né / das forças armadas do “Royal Cambodian” da / da / das forças armadas do / do / do próprio país / né?

P- Então péra aí / aí tem um período / vamo vê / né? “In June, the last major group of his fighters defected to the Royal Cambodian Armed Forces” // Como é que tá aí / em quê que taria / como é que tá isso aí / como é que cês tão entendendo isso?

A3- Em abril ele morreu

P- Quer dizer / morreu o ditador

A3- E assume o major // Seria isso?

P- Tem major aí ou não é major?

Vários- Não / é maior

P- Então / é isso que a gente tem que discutir // O quê que é: maior o quê?

Pode-se dizer que, neste momento, o ato de ler se configura como decodificação textual controlada pelo professor. Assim se constitui a leitura *mais específica* referida por um aluno e pelo professor em S9: como exercício de decodificação textual cujo objetivo é realizar um trabalho minucioso com a materialidade específica da língua estrangeira. Nesta forma particular pela qual o ato de ler se constitui, o professor (como possuidor de um conhecimento sobre a língua inglesa) detém o controle da decodificação textual. Assim se configura a participação dos alunos almejada pelo professor (cf. S9): como engajamento na decodificação lingüística, decodificação esta controlada pelo próprio mestre. Alguns parágrafos atrás, afirmamos que a fala do professor, conclamando todos os alunos a participarem da apresentação do texto, poderia ser considerada como um ato de “dar voz” aos alunos. A esta altura de nossa análise, vemos que a participação almejada pelo mestre não se concretiza exatamente como a “voz do aluno”, mas sim como engajamento na decodificação textual controlada pelo professor. O professor propõe a “abertura da palavra”, atualizando uma discursividade pedagógica que advoga um ensino “democrático” (que envolve a participação de todos). Entretanto, esta atualização do “ensino aberto” como ideal pedagógico não deixa de colocar em cena o próprio controle do mestre na situação pedagógica que estamos analisando.

Avancemos na análise da aula. A “sugestão” dada pelo professor (cf. S9) determinou a forma de acontecimento da aula como um todo. De maneira geral, pode-se dizer que os cinco textos da compilação foram abordados através da decodificação de seus segmentos, decodificação esta que envolveu a participação de grande número dos alunos do grupo. Entretanto, nossa análise não termina aqui. Concluí-la afirmando que, de maneira geral, a aula se constitui como espaço de decodificação textual nos impediria de tecer algumas considerações relevantes para a análise aqui empreendida. Os seguintes segmentos ocorreram durante o trabalho de decodificação lingüística realizado com o primeiro texto da compilação:

S11

P- Pois é / e quê que a foto tem a ver com o texto? Vamo ver / isso é importante / essa coisa de foto é muito interessante // Ótimo / assim / o grupo ter trazido isso

P- Ah / mostrem a foto // Qual é a foto? [...] Vejam bem a foto // Isso é muito interessante // Por quê? Porque, eh, leitura / foto é leitura também / não é? É interpretar também / não é? É interpretação / não é?

Em relação à leitura como decodificação minuciosa da letra, poderíamos dizer que as intervenções do mestre em S11 são lugares de uma constituição diferente do ato de ler. Ao dizer *foto é leitura também / não é? É interpretar também / não é? É interpretação / não é?*, o mestre parece afirmar que o ato de ler não se refere apenas a textos escritos, mas a qualquer objeto a respeito do qual se produz sentido. Assim se constitui o ato de ler a partir dos dizeres do professor em S11: como produção de sentidos (por parte de um “leitor”) frente a uma foto que demanda interpretação. Os dizeres do mestre parecem afirmar a existência de uma materialidade específica da foto, materialidade esta que também pode ser objeto de interpretação. Esta mudança na forma pela qual o ato de leitura se constitui é demonstrativa de que a aula que ora analisamos, apesar da suposta homogeneidade, não tem em relação a si mesma nenhuma continuidade. Ao lado da decodificação lingüística e da produção religiosa de sentidos, o ato de ler se configura em S11 como produção de sentidos frente a uma foto que, juntamente com o texto em língua estrangeira, demanda interpretação.

Em relação a esta constituição heterogênea da aula que estamos analisando, o trabalho com o terceiro texto da compilação (“Puerto Rico” – cf. anexo I) pode ser relevante para nossa análise. Após toda uma atividade de decodificação lingüística realizada na leitura de “Puerto Rico”, um aluno coloca uma dúvida relativa a uma sentença específica do texto ³⁰:

S12

A1- Pra mim só ficou essa questão entre parênteses aí / não ficou bem claro [incompreensível]

P- Tá // Então vamo vê // Alguém / eh / eh / colocaria mais alguma coisa com relação ao que tá entre parênteses? Que que é esse

³⁰ A sentença em questão é “(The demonstrator, who had been clubbed unconscious, has since recovered)” - cf. anexo I

“unconscious” / né / que que esse “unconscious” tem a ver com a foto / né? Cadê a foto? Isso // Quem é que é ou está inconsciente / né?

A2- Quem é o quê?

P- Quem é que é ou está inconsciente?

A3- Ah / é o homem que tá caído no chão? É / eu acho que é

P- Pode ser // Vamo vê

A2- Deixa eu ver um negócio aqui

A3 - Porque eu acho que foi assim / que a foto / a máquina / pegou logo um homem que já estava inconsciente no chão

P- Tá // Agora aí talvez também uma dificuldade poderia ter sido em decorrência do “demonstrator” / né? Que que é uma / uma passeata em inglês / é “demonstration” // Protesto é uma “demonstration”

A3- Então seria o líder / né?

P- Não sei se é o líder / mas é o participante

A3- O participante

P- Então / como é que ficaria então esse período aí / né? Então / esse participante / né / da passeata / que o quê?

A1- tinha sido

A3- Que / que

P- tinha sido

A3- tinha sido participante / não / tinha sido

A2- atingido por pauladas

A4- Será que não poderia dizer que / que / o / a foto / né / acordou o inconsciente das pessoas e as fizeram tomar consciência da situação de violência / no sentido de mobilizá-las / de comovê-las?

A2- Cê tá falando dessa frase aqui? Ou do texto?

A4- Sim / do texto / dessa frase / né / usando da / da foto e do / da camiseta que ele fez / pare com a violência / pare com isso // Então isso pode ter despertado / levado as pessoas a tomarem consciência e / e a lutar contra essa situação de violência

A2- É / mas nesse caso aqui não / né / na frase não

A5- Nesse caso específico dessa frase não / mas / quer dizer / no contexto geral é isso / né? Até porque as frases finais aqui / quer dizer / estampam nas camisetas / em posters / né / quer dizer / parem com a violência / parem com a brutalidade da polícia / ou seja / tomando consciência / eh / digamos assim / a partir desse fato / a partir dessa foto / pegaram a foto para chamar atenção / né? Mas a partir de toda esta manifestação / então vai se conscientizando as pessoas / né?

P- E se eu falasse que o “club” é // Que que cê descobriu? Vai lá Djalma

A6- Bordoada?

A2- Pode ser paus / de baralho / tem aqui várias coisas / né / pau / paulada

Neste trecho da aula, um aluno (A1) menciona uma dificuldade específica em relação a um segmento do texto, segmento este que, segundo o próprio aluno, *não ficou bem claro*. Frente à dificuldade colocada pelo aluno, o professor diz: *então vamo vê*. Frente a algo que se coloca como não-transparente para o leitor, o professor sugere que algo seja “visto”. É com o intuito de tornar “visível” algo que não pode ser visto, ou seja, algo que se apresenta como opacidade, que o professor faz uma pergunta sobre um item lexical do texto (*Que que é esse “unconscious” [...] ?*) e então sugere que se “veja” a foto, perguntando *que que esse “unconscious” tem a ver com a foto / né? Cadê a foto?* Frente à opacidade de uma sentença do texto em língua estrangeira, o professor se propõe a tornar “claro” (*Então vamo vê*) o que *não ficou bem claro*. O ato de ler se constitui aqui novamente como produção de sentidos sobre uma foto, produção esta que se propõe a lidar com a não-transparência de uma sentença específica do texto. A análise de S11 já havia indicado que, a partir de alguns dizeres do professor, a leitura do texto se configura como produção de sentidos (por parte de um “leitor”) frente a uma foto que demanda interpretação. O que a análise de S12 acrescenta a nossos dizeres sobre S11 se refere ao fato de que é com o intuito de lidar com a opacidade do texto em língua estrangeira que o ato de ler se configura como produção de sentidos sobre uma foto, foto esta que acompanha um texto escrito e que, assim como o texto, se coloca também como objeto de interpretação.

Após o professor ter configurado a interpretação da sentença como ato de “olhar” a foto que acompanha o texto, um aluno (A3) profere alguns dizeres sobre a sentença analisada, ao passo que o professor chama a atenção dos leitores para um item lexical da sentença (*Agora aí talvez também uma dificuldade poderia ter sido em decorrência do “demonstrator” / né? Que que é uma / uma passeata em inglês / é “demonstration” // Protesto é uma “demonstration” – cf. S12*). A partir daí, o professor se propõe, juntamente com os alunos, a realizar uma minuciosa análise decodificativa da sentença em questão (*Então / como é que ficaria então esse período aí / né? Então / esse participante / né / da passeata / que o quê?*). Frente à opacidade da sentença em língua estrangeira, o professor se propõe a tornar “claro” (*Então vamo vê*) o que *não ficou bem claro*, constituindo o ato de interpretação textual como produção de sentidos sobre uma foto e como decodificação da sentença trabalhada. O ato de ler se constitui em S12 como “análise fotográfica” e como

decodificação textual, ato este que se propõe a lidar com a não-transparência de uma sentença específica do texto.

É relevante notar que, em meio a toda a atividade de decodificação que se seguiu à dúvida colocada por A1, um outro aluno (A4) diz: *Será que não poderia dizer que, que, o, a foto, né, acordou o inconsciente das pessoas e as fizeram tomar consciência da situação de violência [...]?* Após um aluno (A2) ter afirmado que o comentário de A4 não se referia à sentença que estava sendo trabalhada pelo grupo (*É, mas nesse caso aqui não, né, na frase não*), A5 intervém dizendo: *Nesse caso específico dessa frase não, mas, quer dizer, no contexto geral é isso, né? Até porque as frases finais aqui, [...] parem com a violência, parem com a brutalidade da polícia, ou seja, tomando consciência [...] a partir desse fato.* Ora, as intervenções de A4 e A5 fazem com que o ato de interpretação textual se constitua de forma heterogênea em relação à decodificação e à “análise fotográfica” empreendida pelo professor em conjunto com os alunos. O ato de leitura colocado em cena pelos dizeres de A4 e A5 se refere a um tratamento da opacidade da sentença não através da decodificação lingüística, mas sim pela via do discurso religioso. Como constatamos a partir da análise de S8, o discurso religioso dos alunos configurou o ato de interpretação textual como um protesto religioso contra a violência. No que se refere ao segmento que ora analisamos, poderíamos dizer que, frente a uma *dificuldade* (cf. fala do professor em S12) com a sentença trabalhada pelo grupo, ou seja, frente à opacidade da sentença em língua estrangeira, o ato de interpretação textual colocado em jogo por A4 e A5 se configura, a partir das determinações de sentido da ideologia religiosa, como um protesto antiviolência. Em S12, o discurso religioso (ao lado da decodificação e dos dizeres sobre a foto) entra em cena como forma de lidar com a opacidade do texto em língua estrangeira.

Em relação à religiosidade como forma de tratamento da não-transparência da sentença em inglês, chama a atenção o fato de que o protesto religioso colocado em jogo nos dizeres de A4 e A5 aparece relacionado a um ato de “conscientização” em relação à violência, como se fosse possível superar o “problema” através de uma certa “tomada de consciência” (*isso pode ter despertado / levado as pessoas a tomarem consciência / e a lutar contra essa situação de violência* – cf. S12). A partir da “conscientização”, as pessoas poderiam então ser “comovidas” e “mobilizadas” (cf. A5 em S12) para uma espécie de “luta” contra a violência. Em relação a essa “conscientização” colocada em jogo pelo

discurso religioso, poderíamos afirmar que, frente à opacidade de uma sentença do terceiro texto da compilação, o discurso religioso parece colocar em jogo a ilusão da “consciência”, do sujeito que “sabe”. Face à opacidade de uma sentença do texto, a religiosidade oferece um saber que transforma a não-transparência em “consciência”. Nos dizeres de A4 e A5, a “conscientização” colocada em jogo pelo discurso religioso entra em cena como forma de solucionar a opacidade da sentença em língua estrangeira ³¹.

De acordo com a análise de S12, foi-nos possível constatar que o ato de ler se constitui de forma heterogênea como produção de sentidos sobre uma foto, como decodificação lingüística e, finalmente, como um protesto religioso antiviência. A esse respeito, devemos também indicar que, entre a análise decodificativa do texto e o apelo contra a violência, parece existir um elemento de oposição, de conflito. Em S12, parece haver uma certa “disputa” entre a interpretação pela via da decodificação e pela via da “conscientização religiosa contra a violência”. O grupo inicia o trabalho com a sentença, realizando uma minuciosa análise decodificativa de seus elementos. A certa altura, A4 produz “sentidos religiosos” para a sentença, colocando em cena o apelo religioso antiviência. Por sua vez, um aluno (A2) afirma que o dizer de A4 não se refere à sentença que está sendo trabalhada, ao que A5 responde que, mesmo não se referindo à sentença analisada, o dizer de A4 é pertinente para a leitura do texto em questão. Ao fim desta “batalha”, o professor chama novamente a atenção dos alunos para os elementos lingüísticos da sentença trabalhada, dizendo: *E se eu falasse que o “club” é / Que que cê descobriu? Vai lá Djalma*. Esta espécie de alternância conflituosa entre a leitura decodificativa e a interpretação religiosa poderia ser pensada em relação à teorização de Foucault (1987a e 1998) sobre a articulação entre discurso e poder (cf. nossas considerações teóricas). A alternância conflitante que identificamos em S12 poderia ser pensada em relação a uma disputa relativa à forma pela qual a sentença trabalhada pelo grupo poderia ser interpretada. Frente à opacidade de um segmento do texto em inglês, a decodificação e a “conscientização religiosa” se configuram em S12 como alternativas conflitantes na produção de sentido sobre a sentença.

³¹ A questão da influência exercida pelo discurso religioso católico nos atos de leitura dos alunos será retomada no próximo capítulo.

Este elemento de conflito entre configurações heterogêneas do ato de ler pode também ser vislumbrado a partir da análise do seguinte segmento da aula 2, segmento este constitutivo da leitura do quinto e último texto da compilação (“Up in Arms” – cf. anexo I):

S13

P- *Existe uma comparação aí!*

A- *Existe uma comparação com a / eu entendi assim / a minha interpretação que eu fiz / né / até essa parte aí / é que então a arma / a arma é entendida como utilização militar // E então ele [o autor] quis / ele quis fazer referência aos Estados Unidos porque pessoas comuns utilizam armas pra se defender de / de uma forma não só / eh / de um / por exemplo / a defesa de um país / né / mas a defesa pessoal / né? Então qualquer pessoa usa / ele foi por uma pesquisa / vamos dizer assim / né / no mundo alguém fez uma pesquisa assim / e disse que no mundo Os Estados Unidos é o país onde mais civis têm / utilizam armas pra se defender / eu acho que essa foi a / a escolha / o motivo dele de começar a holar*

P [interrompendo]- *Tudo bem / mas vejam bem / tem aí um “easier” / né / a gente conhece o adjetivo “easy” / não é isso / e a gente tava falando aquela coisa da / da sufixação / né? E aí cê tem um “easy” / “easier” / que é o comparativo / então tem uma comparação aí / não é? Quer dizer / nos Estados Unidos é mais fácil de entrar armas de que? Do que em qualquer outro o que?*

Vários- [incompreensível]

P- *Isso!*

Neste segmento, é relevante notar que, ao mencionar a palavra “comparação”, o professor tinha em mente um tópico gramatical da língua inglesa, qual seja, a forma comparativa de adjetivos obtida pelo acréscimo do sufixo “er”. Entretanto, ao ouvir tal palavra, o aluno jesuíta iniciou uma pequena digressão sobre o uso de armas nos Estados Unidos, digressão essa que parece se constituir como uma crítica ao fato de que *os Estados Unidos é o país onde mais civis têm / utilizam armas pra se defender* (crítica esta que poderia ser pensada em relação ao protesto religioso contra a violência). O professor, por sua vez, interrompe o aluno, de forma que fosse possível deixar “claro” a qual “comparação” ele se referia. A análise deste segmento indica novamente que a aula ora analisada é perpassada por um elemento de conflito que, no caso de S13, se inscreve na forma de uma oposição entre o ato de ler como análise gramatical (o trabalho com o sufixo

“er”) e como apelo religioso antiviolência. A constituição heterogênea do ato de ler se “mostra” em um equívoco relativo à palavra “comparação”, equívoco este que não se constitui como um mero “acidente de comunicação” mas, antes, coloca em jogo a própria constituição conflituosa do ato de ler.

Ao fim da análise da segunda aula, é necessário que tenhamos comentários conclusivos sobre as considerações que aqui fizemos. Pudemos constatar que, nos momentos iniciais da aula (no silêncio do professor), o ato de ler se configura como produção de sentidos regida pelo discurso religioso (chegamos a conclusões similares por ocasião da análise da primeira aula). Na ausência da voz do mestre, a interpretação do texto se configura como um protesto religioso contra a violência, protesto este que se materializou também na escolha da fonte textual a ser trabalhada em sala de aula.

Entretanto, vimos que o silêncio do professor é também espaço de determinação de sentido de um certo discurso que prega a “democratização” e a “abertura” da palavra como ideais de ensino. Como vimos, certos dizeres pedagógicos (cf. S9) configuram a prática do professor e a leitura de textos em língua estrangeira como atos que devem promover a participação de todos os leitores, e não apenas do professor (o suposto conhecedor da língua estrangeira). A esse respeito, vimos, entretanto, que a atualização de um discurso que “prega” o “ensino democrático” como ideal pedagógico não deixa de colocar em jogo o próprio controle do mestre na situação pedagógica investigada. A análise de S10 indicou que a participação almejada pelo professor não se deu sem que o mestre exercesse controle sobre a decodificação lingüística de um segmento do texto. O professor demanda a participação dos alunos, mas continua exercendo efeitos na forma pela qual a aula e os atos de leitura se configuram.

A constituição heterogênea do ato de ler pôde também ser vislumbrada a partir do fato de que a leitura de “No Violence” chegou a se configurar como produção de sentidos sobre uma foto que, em conjunto com o texto, também se colocou como objeto de interpretação (cf. S11 e S12).

Como pudemos constatar, frente à não-transparência de uma sentença de “No Violence” (cf. S12), diferentes atos de leitura entram em cena: um “olhar” dirigido para a foto que acompanhava o texto, uma minuciosa decodificação da sentença e, por fim, um protesto contra a violência (e um apelo à conscientização como forma de lidar com o

“problema”). A partir de nossa análise, foi possível afirmar que o protesto religioso antiviolença, a decodificação do texto e a produção de sentidos sobre uma foto se configuram como atos de leitura que visaram lidar com a opacidade específica de um segmento do texto em língua estrangeira.

Por fim, pudemos constatar a existência de um elemento de oposição e conflito entre atos heterogêneos de leitura, atos estes que se encontram numa espécie de combate em torno da interpretação do texto. Esta oposição se concretizou numa espécie de conflito entre leitura como decodificação e como “conscientização religiosa antiviolença” (cf. S12), e entre análise gramatical e um protesto religioso contra a violência (cf. S13).

Toda esta heterogeneidade na constituição do ato de ler aponta para o fato de que é no interdiscurso que a leitura de “No Violence” se constitui. É na heterogeneidade histórica do discurso, heterogeneidade esta que chega a se inscrever como oposição e conflito, que a leitura de um texto em língua estrangeira se constitui na aula que analisamos.

2.3 – AULA 3: JESUS AMA A LÍNGUA ESTRANGEIRA!

O texto selecionado pelo grupo apresentador é proveniente do livro “Jesus in Latin America”, do teólogo Jon Sobrino. Trata-se do capítulo intitulado “Jesus’ Relationship with the Poor and Outcast: Importance for Basic Moral Theology”. Particularmente, o grupo trabalhou com a primeira seção do capítulo, intitulada “The Importance of the Subject for Christian Moral Theology” (cf. anexo I). Os dois segmentos seguintes são demonstrativos deste início da apresentação dos alunos (que, devemos adiantar, não coincidiu com o início da aula):

S14

A1- *Nosso grupo pegou esse / um / um artigo aqui desse livro / “Jesus na América Latina” / de Jon Sobrino / Sobrino*

P- *Quem é?*

A1- *Os jesuítas devem conhecer*

P- *Quem é Jon Sobrino?*

A1- *Jon Sobrino? É um prof// Sim / é um jesuíta / né / professor de filosofia e teologia*

A1- *Em 1975 / que ele [o autor] se doutorou em teologia // Ele é autor de várias obras / eh / uma das que se chama “Chris / Christology at the crossroads” // Eu entendi assim / que seria cristologia / eh / no / nas ruas / né?*

P- *“Crossroads”?*

A - *“Crossroads” / “roads” / “roads” / “roads”*

P- *Quê que cês imaginam que seja isso?*

A1- *“Crossroads”*

P- *“Crossroads”*

A5- *Como que eu digo?*

P- *“Cross” / é uma cruz / né / “crossroads”*

A6- *Esse “roads” é o quê?*

A5- *[incompreensível] o título?*

A1- *Cristologia / [falando devagar] “Christology / at / the / crossroads”*

A7- *“Christology”*

P- *Encruzilhada / não?*

A6- *Encruzilhada?*

A1- *Cristologia na encruzilhada?*

P- *“Crossroad”? Deixa eu ver como é que tá escrito // É / isso mesmo*

A1- *É?*

A6- *A encruzilhada da cristologia*

Vários- *[risos]*

A1- *Depois / “The True” [corrigindo a pronúncia] “The true Church and The Poor” / eh / “A verdadeira igreja e o pobre” / né? E / com J / com outro / com outra pessoa / com Juan [incompreensível – fala devagar o nome estrangeiro do outro autor] ele escreveu [risos]*

Vários- *[risos]*

A1- *ele escreveu “Theology of Christian Soli / Solidarity” [risos]*

Vários- *[risos]*

A1- *A teologia e a solidariedade cristã*

A4- *Português é melhor!*

Vários- *[risos]*

Nos dois trechos que compõem S14, podemos notar que A1, acompanhada pelo professor e pelos outros alunos, se dedica a tecer considerações sobre o autor do texto, chegando, inclusive, a mencionar alguns de seus livros. Pode-se dizer que fazer comentários sobre o autor e citar algumas de suas obras se configuram como atos de interpretação do texto lido. Trata-se de abordar a escritura a partir de uma reflexão sobre as suas condições de produção, condições estas que se referem, em S14, ao autor como suposta origem consciente do saber, como “função que o eu assume enquanto produtor da

linguagem” (Orlandi, 1998: 77). Em um momento posterior da análise desta aula, teremos oportunidade de tecer algumas outras considerações sobre o ato de ler enquanto produção de sentidos sobre o autor do texto.

Devemos chamar a atenção para as falas dos alunos quando algumas das obras do autor foram citadas. É relevante notar que pronunciar os nomes das obras (todos eles em inglês) parece ter se constituído como “dificuldade” para uma aluna (A1); ela repete palavras e partes de palavras que compõem os nomes (“Chris” / “Christology at the crossroads”; “Crossroads” / “roads” / “roads” / “roads”; “The True / The true Church and The Poor”; “Theology of Christian Soli / Solidarity”), pronuncia vagarosamente determinados termos e tenta aperfeiçoar a pronúncia de alguns itens lexicais (cf. comentários entre em chaves em S14). Nesta perspectiva, devemos também indicar que a tentativa de pronunciar o nome das obras foi algumas vezes seguida de risos por parte da própria aluna e dos outros participantes (cf. S14). É também relevante perceber que a menção do nome das obras foi seguida pela tradução do nome para o português, o que culminou com um aluno (A4) dizendo que *português é melhor*. A dificuldade em relação à pronúncia de palavras estrangeiras (dificuldade esta que causou risos e exigiu que A1 falasse devagar e repetisse partes destas palavras) contrasta com a presteza e a facilidade com que se proferiu o nome das obras em português. Face à “dificuldade” posta pela pronúncia do inglês, A4 diz então que a língua materna *é melhor*. No que se refere aos dizeres de A1 e A4 no segmento que ora analisamos, diríamos que os dois alunos põem em cena atos diferentes frente à “opacidade” dos sons da língua inglesa³². A1 se propõe a encarar o desafio de uma sonoridade outra, mesmo que tenha que pronunciar lentamente as palavras e proferir sons nunca antes proferidos, e mesmo que sua tentativa de lidar com uma sonoridade nova seja motivo de risos. Por outro lado, frente à “dificuldade” posta pela pronúncia dos sons em inglês, A4 afirma que *português é melhor*. A1 aceita o desafio, enquanto que o dizer de A4 aponta para o ato de, frente à “opacidade” da língua estrangeira, recusar o desafio e regressar para a língua materna.

Apesar de S14 ser lugar de uma “dificuldade” relativa à produção dos sons da língua estrangeira (e não uma dificuldade de leitura), acreditamos que este segmento da

³² Acredito ser possível dizer que a sonoridade não-familiar de uma língua estrangeira põe em pauta uma forma de “opacidade” da língua. Tratar-se-ia, neste caso, de uma “não-transparência” de sons que não se apresentam como “claros” ou “evidentes” para aquele que aprende uma outra língua.

aula 3 é demonstrativo de que, seja em relação à pronúncia, seja em relação à leitura de textos, a língua estrangeira é lugar do novo, do estranho, do opaco, do não-transparente. Lidar com uma língua que não é materna implica um desafio, seja em relação à pronúncia de sons novos, seja em relação à opacidade de um texto a ser lido. Frente à dificuldade, à estranheza e à não-transparência, pode-se não aceitar o desafio e retroceder para a língua materna, porto seguro de suposta transparência.

A aula prossegue com as considerações de uma aluna sobre a apresentação e com os dizeres iniciais sobre o texto:

S15

A1- *Agora / a gente dividiu as tarefas / né / e a gente pensou do Euclides começar com esta parte aqui que vocês leram / eh / o título / já tá dizendo aí / “o relacionamento de Jesus com os pobres e excluídos / rejeitados / oprimidos*

A2- *estrangeiro*

A1- *e tal // A importância para a teologia moral / a teologia moral da base / a base da teologia moral”*

A2- *A importância básica / né?*

A1- *Então a palavra está com o Euclides*

A3- *Eu não sei como é que / assim / deu pra gente entender isso daí / nós pegamos dentro desse livro esse / esse capítulo sexto aí / um capítulo / esse capítulo que vai falar do relacionamento de Jesus com / com os pobres e os excluídos // Fala / eh / dizendo que / buscando a base moral / né / numa teologia / buscando a base moral dessa teologia / dessa manifestação de Deus*

Segundo os dizeres de A1, o texto lido versa sobre *o relacionamento de Jesus com os pobres e excluídos / rejeitados / oprimidos*. É relevante notar que, ao rol dos *excluídos* e *rejeitados*, A2 acrescenta o *estrangeiro*. Ora, como seria possível interpretar este dizer de A2? O que significa incluir o *estrangeiro* como “excluído” e “rejeitado”? Se levarmos em conta que o texto trabalha justamente a relação de Jesus com os “rejeitados” e “excluídos” (“outcast” no texto em inglês – cf. anexo I), poderíamos perguntar o que significa falar de uma relação de Jesus com o *estrangeiro*. Se o discurso religioso põe em cena o fato de que Jesus “acolheu” os excluídos, como seria possível pensar a acolhida do *estrangeiro* (como excluído) por Jesus? Em relação à investigação que estamos empreendendo, poderíamos

formular a pergunta nos seguintes termos: como seria possível pensar a relação entre a língua estrangeira e o discurso religioso? Se há um certo acolhimento da língua estrangeira (como “excluída”) pela religiosidade, de que ordem seria este acolhimento? Por ora, deixaremos esta questão sem resposta, mas voltaremos a ela mais adiante.

Nos momentos finais deste primeiro encontro de leitura do texto ³³, os alunos iniciam uma discussão sobre o significado do item lexical “subject”, presente no título da primeira seção do capítulo (“The Importance of the Subject for Christian Moral Theology” – cf. anexo I). Esta discussão foi interrompida devido ao término da aula, mas foi retomada no encontro seguinte e será posteriormente analisada.

A aula se encerra e o texto é retomado no encontro seguinte. Esta interrupção exerceu efeitos na forma pela qual a aula agora analisada se constitui. O seguinte segmento se refere à forma pela qual o texto foi retomado:

S16

P- *Cês tão lembrados o quê que foi colocado a respeito do autor do livro / quê que cês poderiam / quê que cês lembram do autor e da obra dele?*

A1- *Teve uma pequena discussão / foi sobre se ele era jesuíta / se não era jesuíta / né?*

A2- *Foi confirmado que sim / ele é jesuíta sim // Ele é da / ele tem uma / um / o escrito dele é da teologia da libertação / né?*

P- *Ah é?*

A2- *A- hã / seguindo Gutiérrez / né?*

P- *E cês acham assim / pensando na obra dele / nessa obra / como é que chama o livro? Pensando assim no autor / e na obra que ele fez / cês acham que daria pr'a pensar em alguma previsão assim do quê que vai tá sendo colocado aqui? Em que direção que vai a argumentação do autor / pensando no autor / na formação dele / nesse livro que ele escreveu / não é / cês acham que daria pr'a fazer alguma / alguma hipótese sobre a direção que vai esse texto?*

O professor retoma a discussão do texto pedindo que os alunos produzam sentidos sobre o autor e sobre algumas de suas obras (*o quê que foi colocado a respeito do autor do livro / quê que cês poderiam / quê que cês lembram do autor e da obra dele?*). Em relação

³³ Como dissemos, o início da apresentação do texto não coincide com o início da aula.

ao primeiro encontro de discussão do texto, pudemos constatar que o ato de ler chegou a se configurar como produção de sentidos sobre o escritor e sua obra (cf. S14); afirmamos, então, que o texto foi abordado a partir de uma reflexão sobre suas condições de produção, condições estas que se referiam ao autor como suposta origem do saber. Ora, o que está em jogo na atuação pedagógica do professor em S16 é também a configuração do ato de ler como produção de sentidos sobre o escritor e sua obra. Sobre esse ponto, é relevante notar que, no segmento que agora analisamos, o mestre pede para que o grupo de alunos tente fazer uma *previsão* sobre o texto a partir das informações disponíveis sobre o autor e alguns de seus livros. Assim, o professor diz: *Pensando assim no autor / e na obra que ele fez / cês acham que daria pr'a pensar em alguma previsão assim do quê que vai tá sendo colocado aqui?* Pode ser relevante perguntar o que está em jogo quando o mestre faz este tipo de pedido aos alunos. A esse respeito, poderíamos dizer que este ato de leitura parece partir do pressuposto de que haveria uma relação direta e necessária entre o autor e o seu escrito; em S16, parece haver a crença de que, ao falar do escritor e de sua obra, os leitores também estariam produzindo sentidos sobre o texto. Assim se constitui o ato de ler em S16: a partir da ilusão de uma continuidade entre o autor e suas obras, como se estas últimas fossem um reflexo do primeiro. Esse ato de leitura parece colocar em cena a existência de uma relação em espelho entre escritor e seus escritos, como se entre eles houvesse uma espécie de identidade especular.

Em relação a essa forma específica pela qual o ato de ler se constitui, vejamos algumas falas que se sucederam ao pedido do professor por *alguma previsão* sobre o texto:

S17

A- O autor coloca assim muito a importância desse relacionamento de Jesus com os pobres / dessa acolhida / desse / desse encontro dele com a samaritana / para a teologia / né / para os fundamentos teológico / para essa nova teologia da libertação que o Anísio falou

A1- Um outro aspecto que deu pra acentuar bastante / é [...] a questão do reino / né / o reino de Deus na história // Vai salientar um pouco essa questão desse reino // Reino que já acontece / mas que ainda não está terminado / o que é esse reino

A2- Justamente / ele vai salientar mesmo esse reino de Deus / né / de que Jesus é expressão / mas de como é que esse reino se realiza

entre nós // Ele considera a importância de uma teologia / teologia moral básica // Ele tá buscando a base dessa teologia moral / que pelo que entendi / está / essa base é o relacionamento de Jesus com os pobres / com os marginalizados / os excluídos // Então / eh / aí ele vai dizer esse amor de Jesus que juntava / que abrangia / englobava todos / e isso fazia com que todos fossem irmãos / né / o amor de Deus manifestado em Jesus / que abrangia todos / fazia com que todos fossem irmãos // Então ele fala da importância desse reino / durante o texto a gente pode ver isso aí melhor / como é que se realiza esse reino / né / a importância básica da ação de Jesus / da expressão desse reino / tá realmente nesse relacionamento que Jesus demonstrou / que Jesus fez

É possível constatar que as falas dos alunos em S17 se configuram como atualização das determinações de sentido de uma discursividade religiosa. Ao ser informado de que o escrito dele [do autor] é da teologia da libertação, o professor então pede alguma previsão sobre o texto (cf. S16). A partir dessa intervenção pedagógica do mestre, o ato de ler se configura como produção religiosa de sentidos. Tentemos tecer algumas considerações sobre os sentidos religiosos que configuram S17.

A partir da análise da ideologia religiosa empreendida na investigação das duas primeiras aulas, foi possível observar que a fé em Deus parece inscrever o sujeito religioso numa relação de “justa partilha” com os seus semelhantes (cf. S1 e S8). Em relação ao segmento que ora analisamos, poderíamos dizer que a menção a uma *acolhida* dos excluídos (cf. S17) pode ser pensada em relação a todo este ideário religioso de “partilha” e “justiça” entre os seres humanos. Por sua vez, a menção a um *amor de Jesus que juntava / que abrangia / englobava todos / e [...] fazia com que todos fossem irmãos* (cf. S17) faz com que seja possível indicar a existência de uma ilusão constitutiva do discurso religioso católico, qual seja, aquela da união, da ligação entre todos aqueles que são “filhos de Deus”. O suposto *amor de Deus [...] que abrangia todos* (cf. S17) parece engendrar uma relação imaginária de completude: todos seriam irmãos e estariam assim unidos e ligados pelo amor do Deus pai. Esta completude “prometida” pelo discurso religioso católico pode também ser pensada em relação a um ponto levantado na análise da primeira aula: a questão da promessa de “salvação” a partir da fé em Deus (cf. S1).

Se levarmos em consideração a constituição do ato de interpretação textual nos dois últimos segmentos que analisamos, veremos que existem pontos em comum entre a leitura

como ato de pedir previsões sobre o texto a partir de informações sobre o autor (cf. S16) e como ato que põe em cena o *amor de Jesus que juntava / que abrangia / englobava todos* (cf. S17). Em ambos os casos, o ato de ler se configura a partir de uma ilusão que põe em cena uma completude imaginária: no primeiro caso, trata-se da ilusão de que a relação entre autor e obra é completa; no segundo caso, trata-se da ilusão de que o amor de Jesus a todos engloba, fazendo *com que todos sejam irmãos*. Autor e obra se completam, Jesus e o fiel também. Assim, poderíamos dizer que tanto o ato de ler como pedido de “previsões” sobre o texto quanto como produção de sentidos sobre o amor “globalizante” de Jesus se constituem a partir de um certo imaginário onde não há lugar para a falta. Retomaremos este ponto adiante.

A aula prossegue. A partir das considerações sobre o texto exemplificadas no segmento anterior (cf. S17), o professor faz uma determinada pergunta ao grupo, que tenta então responder à questão levantada pelo mestre:

S18

P- *Só uma coisa / uma questão que eu fiquei em dúvida / que cês poderiam esclarecer / essa coisa dos samaritanos / eu não faço idéia do quê que seja // Que que é / é uma ordem religiosa? [incompreensível] Por que tá / eh / em letra maiúscula / né / e eu / e eu realmente desconheço / não tenho conhecimento // Cês poderiam falar um pouco disso pr'a mim? Já que cê tocou na coisa dos samaritanos*

A1- *Os samaritanos / quer dizer / era um povo que não combinava com o povo judeu / né / quer dizer / era um povo que tinha rixa / né? Eram duas nação mas tinha rixa um com o outro / né? Então de certa forma / como Jesus estava ali mais no meio dos judeus / né / era / esse povo era excluído*

A2- *Eles eram considerados inimigos do povo judeu // Então / a surpresa é que quando eles vêem Jesus conversando com o samaritano / então / eh / a tendência é o povo judeu também excluir Jesus / né? Então ele vai / ele vai para além da lei da época / né / quer dizer / então ele se relaciona com aqueles que / aquela sociedade excluída que no caso eram os samaritanos // Ele então / ele se relaciona com eles*

A3- *Jesus vai à contra-mão / né?*

P- *Perfeito / mas qual que é / o que caracteriza essa / digamos / rixa / como cê colocou / essa incompatibilidade entre o povo judeu e os samaritanos?*

A1- *Ah não / isso é uma história / lá / mais antiga / né*

P- *Só uma questão / mas eu não vi assim / cê falou / eh / a incompatibilidade existiria a partir de uma diferença na concepção de Deus // Eu não consegui ver a diferença // Cê falou a questão do templo e da montanha / mas*

P- *Porque existe esta expressão de uso cotidiano “o bom samaritano” / eu fico tentando imaginar como é que seria*

A- *Aí já é uma outra estória / né?*

P- *Porque eu lembro / toda aquela discussão do judaísmo / eh / alguém colocou assim / que no judaísmo / eh / existe essa concepção de um Deus punitivo / e tal / não é isso? Mas nos samaritanos também / de certa forma / como é que seria?*

A1- *Os samaritanos seriam mais / mais flexível / né / quer dizer*

A2- *Eu tô achando que nós tamo falando bobagem*

A3- *Eu tô achando que cês tão fugindo um pouco do texto*

Este segmento da aula 3 evidencia o fato de que o mestre tem a pretensão de ocupar um lugar específico na aula. Ele diz: *eu realmente desconheço / não tenho conhecimento // Cês poderiam falar um pouco disso pr'a mim?* Com isso, ele parece querer se deslocar do lugar daquele que sabe, colocando-se numa posição de escuta do saber do aluno. Como tivemos oportunidade de perceber na análise da segunda aula, o professor colocou em cena certos dizeres que teriam a “abertura da palavra” e um ensino “não-autoritário” como ideais pedagógicos (cf. S9). Quanto a isso, afirmamos ainda que o silêncio do professor nas aulas 1 e 2 (cf. S1 e S8) poderia ser considerado como um ato de “abrir a palavra” (cf. S9) e se colocar numa posição de escuta da produção do aluno. Ora, o que está em jogo no segmento que agora analisamos parece ser justamente uma atualização da “abertura da palavra” como ideal pedagógico. Ao se colocar no lugar daquele que fica *em dúvida* (cf. S18), o mestre parece dar voz a um certo ideal “não-autoritário” de ensino de leitura em língua estrangeira.

É relevante notar que, ao perguntar sobre a *coisa dos samaritanos*, ou seja, ao colocar como ideal de ensino a “abertura da palavra”, o professor abre espaço para que o ato de leitura se constitua como produção de sentidos sobre a relação entre Jesus Cristo e um “povo excluído” (*Então ele [Jesus] vai / ele vai para além da lei da época / né / quer dizer / então ele se relaciona com aqueles que / aquela sociedade excluída que no caso*

eram os samaritanos; Jesus vai à contra-mão / né?). Quando o professor atualiza uma certa discursividade pedagógica que “prega” a “abertura da palavra” como ideal de ensino, a leitura do texto se configura como ato que “prega” o amor de Jesus que supostamente engloba todos ³⁴. Assim se constitui a leitura do texto em S18: como ato que se configura entre as determinações de um discurso religioso e de um discurso pedagógico.

É relevante notar que o professor parece não ficar satisfeito com as sucessivas respostas que os alunos lhe dão em S18; de fato, parece haver uma certa “insistência” do mestre em relação à *coisa dos samaritanos* (*Perfeito / mas qual que é / o que caracteriza essa / digamos / rixa / como cê colocou [...] ?; a incompatibilidade existiria a partir de uma diferença na concepção de Deus // Eu não consegui ver a diferença; Porque existe esta expressão de uso cotidiano “o bom samaritano” / eu fico tentando imaginar como é que seria*). Esta “insistência” do professor poderia ser pensada justamente em relação a uma discursividade pedagógica que “insiste” na “abertura da palavra” como ideal. Entretanto, se por um lado tal “insistência” se constitui como ato de “abrir a palavra”, por outro ela coloca paradoxalmente em cena o próprio controle do professor sobre a produção de sentidos constitutiva da aula. O mestre insiste para que os alunos falem sobre os samaritanos, mas tal insistência é, ao mesmo tempo, uma forma de controlar o aluno e a sua interpretação. A “adesão” do professor a uma certa “pedagogia democrática” se constitui como garantia da permanência do mestre numa posição de exercício de poder. A “abertura da palavra” não deixa de colocar em cena o próprio “fechamento” engendrado pela atuação pedagógica do mestre.

Contudo, devemos indicar que onde existe poder existe também resistência. Em relação aos mecanismos de poder, vimos que Foucault (1998) se propõe a demonstrar que “cada ofensiva serve de ponto de apoio a uma contra-ofensiva” (Foucault, op. cit.: 226). O segmento que ora analisamos aponta para o fato de que a “ofensiva” do professor em relação à *coisa dos samaritanos* suscita uma “contra-ofensiva” por parte dos alunos. Ao afirmarem *ai já é uma outra estória* ou *cês tão fugindo um pouco do texto* (cf. S18), os alunos parecem reagir ao controle exercido pelo professor sobre a aula. Neste momento, a aula que ora investigamos se configura como um “campo de batalha” no qual se opõem

³⁴ Poderíamos mesmo dizer que qualquer discurso coloca sempre em cena uma “pregação”, independente do fato de ser religioso ou não.

mestre e alunos; nesta “batalha”, ao “movimento estratégico” de um dos “adversários” corresponde o “movimento” do outro (cf. nossas considerações teóricas no capítulo 1).

Como afirmamos anteriormente, a “insistência” do professor em relação à *coisa dos samaritanos* se configura também como uma “insistência” para que os alunos produzam sentidos religiosos. A própria atuação pedagógica do mestre constitui o ato de ler como produção religiosa de sentidos. Em contraste, as intervenções *cês tão fugindo um pouco do texto e aí já é uma outra estória* (cf. S18) se inscrevem como formas de colocar novamente em cena o texto que está sendo trabalhado, que supostamente estaria sendo negligenciado na produção de sentidos sobre os samaritanos. Ora, se levarmos em conta a análise empreendida até o presente momento, é possível que esteja havendo em S18 uma troca de lugares entre professor e alunos. Pode ser relevante para a análise aqui empreendida recuperar alguns dizeres do professor na aula 1. Em relação à produção religiosa de sentidos em S1, o professor afirma: *fica uma discussão muito interessante mas / eh / e a coisa da leitura / né / do inglês né / que é o / o objetivo maior?* (cf. S2). Pode ser oportuno recuperar também os dizeres do professor em S3, ainda em relação à produção religiosa de sentidos apresentada em S1: *Agora se for uma discussão só baseada no conhecimento / aí perde o objetivo da leitura / do inglês mesmo*. Ora, se compararmos estes dizeres do professor na aula 1 com as suas intervenções em S18, veremos que há uma inversão nas posições ocupadas por alunos e pelo mestre. Em relação à produção religiosa dos alunos na aula 1, o professor intervém no sentido de colocar em palco a materialidade lingüística do texto em língua estrangeira. No segmento que ora analisamos, trata-se de um movimento parecido, porém com uma inversão dos lugares ocupados por professor e alunos. Em S18, face à insistência do professor para que os alunos produzam sentidos religiosos sobre os samaritanos, alguns alunos intervêm para recolocar em cena o texto que está sendo lido, supostamente negligenciado na discussão sobre os samaritanos (*cês tão fugindo um pouco do texto; aí já é uma outra estória* - cf. S18). Em ambos os casos (na aula 1 e na aula que agora analisamos), podemos constatar a existência de um certo jogo de poder entre o ato de ler como produção religiosa de sentidos e como tratamento da materialidade específica do texto em língua estrangeira, jogo este que põe em cena posições discursivas que podem ser ocupadas por diferentes sujeitos.

A produção de sentidos sobre a *coisa dos samaritanos* termina com a retomada da discussão relativa à significação da palavra “subject” (que compõe o título do texto lido), discussão esta que havia sido interrompida devido ao término do primeiro encontro de leitura do texto. A seguir, alguns comentários dos alunos sobre esta questão serão aqui transcritos:

S19

A1- Tentar interpretar isso por sujeito / enquanto vendo / né / eh / o papel da pessoa / né / do sujeito / nessa ação / tudo bem / eu acho que até daria pr'a realmente perceber isso aí / né / a importância do sujeito / o sujeito que / eh / conhece / né / conhece e age / né / o sujeito que tem conhecimento e age / ou seja / a prática do sujeito / o sujeito agente nessa / nesse / nesse relacionamento / nesse tipo de relacionamento que Jesus demonstrou // Mas / não sei / também pelo título / poderia ser “a importância do assunto para uma / para essa teologia moral cristã” / né / que assunto é esse / a importância do assunto // O assunto seria essa relação mesmo de Jesus com os pobres / com os excluídos

A2- Eu ainda / eu fico com o sujeito / porque é a importância do sujeito / né / para a teologia moral cristã // Porque na primeira frase ele diz: [decodificando] “O evangelho narra claramente a representação de Jesus em torno do seu eu com / daí vem os publicanos / os leprosos / samaritanos / pagãos” / né / quer dizer / ele identifica os povos / pra mim esses povos são sujeito / né?

A3- Agora se você não tivesse lido o primeiro parágrafo / vamos tentar imaginar uma situação aqui / cê tá lendo o texto / cê vê lá: “a relação de Jesus com os pobres e excluídos, a importância para a teologia básica moral” // Aí cê lê “a importância do sujeito para a teologia cristã” / daí cê fala “pô / mas que sujeito?” [...] Agora / se eu tô lendo [...]: “o relacionamento de Jesus com o pobre / a importância do assunto para a teologia moral” // Que assunto? O relacionamento de Jesus com os pobres

A4- Eu acho que / a questão do sujeito / eu acho que / eu fico com o sujeito / né? Porque ele traz esse longo título / depois ele traz pequenos subtítulos / destrinchando já aí o texto // Eu acho que como assunto ficaria muito vago / porque ele já vem introduzindo aquilo que é a preocupação realmente de Jesus // Ele pega já / como já foi falado / os pobres / publicanos / pecadores / samaritanos e tudo mais // A pessoa / em si / nem tanto aquilo que as pessoas fazem / mas Jesus veio para salvar o homem / salvar a mulher / salvar o gênero humano / né? Eu acho que é por aí

Frente a uma incerteza relativa à significação do item lexical “subject”, ou seja, face à sua não-transparência, o grupo de alunos se entrega a uma tentativa de “desvendar” sua significação. Para alguns deles, “subject” poderia ser entendido como “sujeito” (*eu fico com o sujeito / porque é a importância do sujeito / né / para a teologia moral cristã*), ao passo que, para outros, a significação adequada seria “assunto” (*pelo título / poderia ser “a importância do assunto para uma / para essa teologia moral cristã”*). Vemos que a não-transparência do termo em inglês dá lugar a atos de leitura, atos estes que se inscrevem em S19 como tentativas de produzir a significação “correta” de um termo que se coloca como opacidade para os alunos.

Pode-se notar que as tentativas de produzir a significação correta de “subject” constituem o ato de ler de forma heterogênea em S19. Chama nossa atenção o fato de que, ao se decidir sobre a significação de “subject” como “sujeito”, os alunos colocam em cena as determinações de sentido da ideologia religiosa. A1 (mesmo não proferindo um dizer definitivo sobre a questão) afirma que seria possível entender o “subject” como *sujeito que [...] conhece e age [...] / o sujeito agente [...] nesse tipo de relacionamento que Jesus demonstrou*. Por sua vez, A2 “fica com o sujeito”, justificando sua “escolha” a partir da idéia de que os povos excluídos supostamente acolhidos por Jesus *são sujeito*. Por sua vez, A4 também “opta” por “sujeito”, fazendo, mais uma vez, referência aos povos excluídos e acrescentando que *Jesus veio para salvar o homem / salvar a mulher / salvar o gênero humano*. Ora, o ato de leitura efetuado por A3 marca uma ruptura em relação à interpretação “religiosa” de “subject”. Como é possível notar, é chamando a atenção dos outros alunos para o encadeamento lingüístico do próprio texto que A3 interpreta “subject” como “assunto” e não como “sujeito” (cf. fala de A3 em S19). Ele baseia sua interpretação num “convite” para que os alunos do grupo lhe acompanhem na leitura do que está precedendo o título, afirmando que “subject” faz referência a algo previamente mencionado no texto. Portanto, vemos que é de forma heterogênea que a leitura do texto se constitui em S19: como ato de lidar com a opacidade do item lexical a partir da ideologia religiosa e através de um tratamento da própria materialidade lingüística do texto. A esse respeito, poderíamos ainda afirmar que essa heterogeneidade não deixa de estar atravessada por uma certa “disputa” relativa à significação da palavra “subject”, o que faz com que a aula

analisada se configure neste momento como “campo de batalha”, no qual se opõem o tratamento da materialidade lingüística do texto e o conhecimento religioso.

Em relação ao segmento anteriormente transcrito, chama atenção a forma pela qual um aluno (A1) se refere à própria noção de sujeito. Ao mencionar o *sujeito que [...] conhece e age [...] / o sujeito que tem conhecimento e age [...] / o sujeito agente [...] nesse tipo de relacionamento que Jesus demonstrou* (cf. S19), o aluno jesuíta coloca em cena uma certa ilusão, qual seja, aquela do sujeito que teria um “saber consciente” sobre o seu fazer, saber este que lhe permitiria um ordenamento “consciencioso” de suas ações. É relevante notar que esta suposta “consciência” do sujeito está remetida à figura de Jesus Cristo; trata-se, segundo A1, do *sujeito agente [...] nesse tipo de relacionamento que Jesus demonstrou*. Portanto, poderíamos afirmar que é a partir da figura de Jesus Cristo que o sujeito religioso se constitui como aquele que *conhece e age*, ou seja, como aquele que “tem consciência” sobre suas ações. Esta completude imaginária do sujeito consciente poderia ser remetida a dois temas por nós abordados em nossas considerações sobre as determinações religiosas de sentido: a salvação a partir da fé em Deus (aula 1) e a ilusão da irmandade entre os seres humanos (nesta aula), que colocariam também em jogo uma suposta completude do sujeito assim como abordado na ideologia religiosa.

Ainda em relação à discussão suscitada pelo item lexical “subject”, é importante indicar que, na tentativa de “elucidar” o seu significado dentro do texto lido, um aluno sugere uma leitura minuciosa da última sentença do segundo parágrafo:

S20

A1- *Agora / esse último parágrafo [última sentença] do aqui / ó / acho que ajuda mais*

A2- *Mas*

A1- *Mas*

Vários- [decodificando / incompreensível]

A1- *Eu não sei se a minha tradução vai por aí // Aqui / ó / mas / eh / não podemos alcançar / né / um entendimento / não podemos alcançar um entendimento desse relacionamento de Jesus com os pobres / mas não podemos alcançar um entendimento sistemático desse relacionamento de Jesus com os pobres sem colocar essas ações / né / essas ações suas / de Jesus / no contexto fundamental de sua prática / no contexto fund / no contexto de sua prática*

fundamental e ver / né / e ver o relacionamento como fundamental para a prática de Jesus

A2- *Essa relação / né?*

A1- *Essa relação / esse relacionamento*

P- *Que que cês entendem disso aí?*

A3- *Complicado / né?*

A4- *Tá um pouco confuso / né?*

A5- *Não // Não da pra olhar / sem olhar pra / para os / eh / não dá pra olhar só pra pessoa de Jesus na sua teoria em si // De certa forma Jesus não deu muita coisa nova / assim / quanto os Judeus // Ele fez a sua ação // a sua teoria / ou a teoria da lei judaica mais forte / mais firme / né? Eu acho que aí sim / a relação com os pobres / os excluídos / né / que já citava no parágrafo anterior // Aí fala / né / a sua ação / a sua prática / né / o seu relacionamento foi fundamental para avaliar a sua teoria / a sua teoria não / a sua mensagem / mais do que teoria / a sua mensagem // Jesus deu uma mensagem nova de reino / de irmãos / quando ele universalizou / quando ele disse que o povo escolhido era os judeus / entretanto ele ampliou mais ainda esse escolhido como todos aqueles que faziam o que Deus pedia / e se tornaram dignos de ser chamados filhos de Deus, e tornariam-se irmãos e irmãs // Agora ele não podia só falar isso / ele tinha que praticar / então a prática dele em acolher os excluídos foi muito importante / pra não ficar só na fala*

Neste segmento, o ato de ler se configura inicialmente como minuciosa decodificação lingüística de uma sentença do texto, decodificação esta que se propôs a elucidar a significação do item lexical "subject". É como tratamento minucioso da materialidade lingüística do texto em inglês que a leitura inicialmente se configura em S20. Trata-se de lidar com a não-transparência de um item lexical da língua inglesa colocando em cena a própria materialidade da letra. A este respeito, devemos indicar que o ato de leitura de A3, em S19, coloca em cena a mesma forma de lidar com a opacidade do item lexical: através de um tratamento da materialidade significante do texto.

É relevante perceber que, após a decodificação da sentença, o professor pergunta aos alunos: *Que que cês entendem disso aí?* Ora, como seria possível interpretar esta pergunta do professor? Deve-se notar que, com esta intervenção pedagógica, o mestre atua no sentido de implicar os alunos na decodificação que havia sido feita. A esse respeito, devemos indicar que, quando um aluno se posiciona em relação à sentença decodificada, aparecem as determinações de sentido do discurso religioso. Ao intervir pedagogicamente e fazer com que os alunos se posicionem em relação à decodificação empreendida, o mestre

cria as condições para que a ideologia religiosa exerça suas determinações de sentido. Portanto, constatamos novamente que é entre a atuação pedagógica do mestre e a religiosidade dos alunos que o ato de interpretação textual se constitui no segmento ora analisado.

Deve-se perceber que, após a intervenção do mestre em S20, dois alunos (A3 e A4) afirmam que o período decodificado é *complicado e um pouco confuso*. Isso aponta para o fato de que a decodificação minuciosa da letra parece não ter garantido um “entendimento” da sentença por parte dos alunos; após o tratamento minucioso da materialidade lingüística da sentença, persiste a “confusão”. É relevante notar que, quando A4 diz *tá um pouco confuso*, A5 imediatamente nega a “confusão” (*Não // Não dá pra olhar [...] só pra pessoa de Jesus na sua teoria em si*); frente ao “fracasso” da decodificação na leitura da sentença, o discurso religioso (constitutivo do dizer de A5 em S20) entra em cena e “transforma” a “confusão” em compreensão. Destarte, poderíamos dizer que, em S20, a discursividade religiosa “nega” a opacidade da língua estrangeira, propondo o “entendimento” do que se coloca como não-transparente.

Em relação a este ponto, pode ser relevante recuperar aqui S15 e os comentários tecidos a seu respeito. Ao introduzir a discussão do texto, os alunos do grupo apresentador afirmaram que o texto se referia ao *relacionamento de Jesus com os pobres e excluídos / rejeitados / oprimidos*. Como vimos, ao rol dos *excluídos e rejeitados*, A2 acrescenta o *estrangeiro* (cf. S15). Perguntamo-nos, então: se o discurso religioso põe em pauta o fato de que Jesus “acolheu” os rejeitados e excluídos, como seria possível pensar a acolhida do *estrangeiro* (como excluído) por Jesus? Em relação à análise que estamos empreendendo, poderíamos perguntar: como seria possível pensar a acolhida do idioma *estrangeiro* pelo discurso religioso? Ora, poderíamos dizer que a questão da “exclusão” da língua estrangeira se refere ao fato de que é como opacidade que ela se apresenta. A acolhida do *estrangeiro* pelo discurso religioso se refere ao ato de transformar a opacidade da língua estrangeira em transparência; em relação a algo que se coloca como “excluído” da compreensão dos alunos, a ideologia religiosa opera uma “inclusão”, ou seja, promove o entendimento do que não havia sido compreendido. É nesta direção que devemos interpretar o ato de leitura de A5 em S20. Frente à “confusão” e à “complicação” em

relação à decodificação de um segmento do texto, A5 coloca em pauta algo da ordem de uma “inclusão”, transformando a opacidade em transparência.

Ao fim da análise da terceira aula, faz-se necessário tentar agrupar as conclusões às quais chegamos. A análise aqui empreendida indica que lidar com a opacidade da língua estrangeira (seja em relação à “opacidade dos sons”, seja em relação à não-transparência de um texto em inglês) implica lidar com o novo e com o estranho. Frente à estranheza causada pela língua estrangeira, pode-se aceitar o desafio simbólico de uma língua outra, como também retroceder para a língua materna, lugar de suposta familiaridade e transparência (cf. S14).

Face à não-transparência da língua estrangeira, o ato de interpretação textual se constitui de forma heterogênea na aula que analisamos. Seja como produção de sentidos sobre o autor e sua obra, ou como “tratamento” da materialidade lingüística do texto, ou ainda como produção religiosa de sentidos, os atos de leitura da aula 3 se constituem como formas de lidar com a opacidade de uma língua que não é materna.

As determinações de sentido do discurso religioso configuraram a interpretação textual como ato que se propõe a um “acolhimento” da língua estrangeira, acolhimento este que pode ser entendido como ato de transformar a opacidade do texto em transparência. É assim que, em diversos segmentos da aula, o ato de ler se configura como produção religiosa de sentidos. Como vimos, esta produção põe em cena duas formas imaginárias de completude do sujeito: a ilusão da “irmandade” entre todos os cristãos (cf. S17) e a ilusão do sujeito livre e consciente (cf. S19). Portanto, diríamos que frente à “incompletude” da compreensão da escritura (frente à opacidade do texto), a discursividade religiosa católica coloca em pauta a “completude” do sujeito e da interpretação do texto.

Como ato de tecer considerações sobre o autor e sua obra, a interpretação textual parece ter se configurado a partir da ilusão de que entre o autor e o texto haveria algo da ordem de uma relação em espelho; o ato de ler como produção de sentidos sobre o autor e sua obra se configura a partir do pressuposto de que, ao produzir sentidos sobre o autor, estar-se-ia também interpretando o texto. A esse respeito, chegamos a admitir uma certa continuidade entre o ato de ler como produção de sentidos religiosos (que coloca em jogo o amor “globalizante” de Jesus) e como produção de sentidos sobre o autor. Em ambos os casos, os atos de leitura se configuram a partir de uma ilusão de completude: no caso do

discurso religioso, trata-se da ilusão de uma relação completa entre Jesus e os fiéis (cf. S17); no caso da leitura como produção de sentidos sobre o autor, trata-se do imaginário da relação completa entre o autor e o texto por ele escrito (cf. S16).

Em relação a esta constituição heterogênea do ato de ler, pudemos notar que os sujeitos participantes da aula ocupam posições também heterogêneas na discursividade constitutiva dos atos de ler. A partir da análise da aula 1, constatamos que grande parte das intervenções do professor se constituiu como forma de colocar em cena a materialidade lingüística do texto em língua estrangeira, o que contrasta com a produção religiosa de sentidos por parte dos alunos no silêncio do mestre (cf. S2 e S3). A análise da aula 3 indica um movimento parecido entre a interpretação como produção religiosa de sentidos e como tratamento da materialidade específica do texto, porém com uma troca dos lugares ocupados por alunos e professor. Como vimos, a atuação pedagógica do mestre (em relação à questão do povo samaritano) constitui a leitura como produção religiosa de sentidos; frente a esta produção, os próprios alunos intervêm para recolocar em cena a materialidade do texto (cf. S18) . Isso nos permite apontar para o fato de que as posições-sujeito no discurso podem ser ocupadas por indivíduos empíricos diferentes. O próprio professor, supostamente “não-religioso”, atualiza a discursividade religiosa a partir de suas intervenções pedagógicas na aula que analisamos.

Pudemos também constatar a existência de uma certa discursividade constitutiva do dizer e fazer do mestre, discursividade esta que coloca como ideal pedagógico a “abertura da palavra” e um ensino “não-autoritário”. Em S18, o professor se propõe a escutar o saber dos alunos ao lhes perguntar sobre o povo samaritano. Vimos, entretanto, que é justamente ao se colocar nesta posição que o professor assume controle sobre a produção de sentidos dos alunos. Deve-se ainda dizer que esse controle (exercido de forma “sub-reptícia” pelo mestre) não deixou de suscitar um contra-controle por parte dos alunos. Face à insistência do mestre em relação aos samaritanos, os alunos propõem que as atenções se voltem para a materialidade específica do texto lido. Isso aponta para o fato de que um jogo de poder constitui a forma pela qual se configuram os atos de interpretação textual. Em sua configuração heterogênea, a leitura do texto é perpassada por um jogo de poder e resistência que lhe é constitutivo (chegamos a conclusões similares a partir da análise da segunda aula).

A análise da aula 3 indica que é no interdiscurso que os atos de leitura do texto se configuram. É na heterogeneidade histórica dos discursos que a interpretação textual se constitui na aula que acabamos de analisar. A esse respeito, S18 e S20 merecem ser novamente evocados. Em S18, vemos que quando o professor atualiza uma certa discursividade pedagógica que coloca a “abertura da palavra” como ideal de ensino, a leitura de um texto em língua estrangeira se configura como ato que “prega” o suposto amor de Jesus que engloba todos. Por sua vez, S20 demonstra que, quando o professor intervém e faz com que os alunos se posicionem em relação à decodificação empreendida, ele cria as condições para que a ideologia religiosa exerça suas determinações de sentido. Portanto, terminariamos nossos comentários afirmando que é na inter-relação entre uma discursividade pedagógica e uma discursividade religiosa que os atos de leitura se configuram na aula que acabamos de analisar.

2.4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A ANÁLISE DAS AULAS

Ao fim da análise das três aulas, faz-se necessário tecer nossas conclusões a respeito da pergunta que, através dessa análise, tentamos responder. Abordamos minuciosamente a materialidade lingüística das aulas registradas com o intuito de responder a seguinte questão: como se configura o ato de ler textos em três aulas de leitura em língua estrangeira ministradas pelo autor desta dissertação numa instituição católica?

Nossa análise indicou que é na historicidade do discurso, isto é, no interdiscurso, que a interpretação textual se constitui. O ato de ler se configura de forma heterogênea na cena pedagógica, o que fragmenta a suposta homogeneidade das aulas analisadas. A interpretação dos textos se dá através da configuração de atos de leitura heterogêneos entre si, o que põe em pauta justamente a heterogeneidade histórica do (inter) discurso. Esta configuração heterogênea do ato de ler pôde ser vislumbrada em relação ao fato de que é na inter-relação entre um discurso pedagógico e um discurso religioso que a interpretação dos textos se constitui; é entre a religiosidade dos alunos e os atos pedagógicos do professor que a leitura se configura nas aulas que analisamos.

Em relação à atuação pedagógica do mestre, constatamos que o seu dizer e fazer se constituem, freqüentemente, a partir das determinações de sentido de um discurso

pedagógico que coloca a “participação de todos” e a “abertura da palavra” como ideais de ensino. É nesta perspectiva que tanto o “silêncio” do professor (cf. S1 e S8) quanto o seu “apelo” para que o grupo apresentador “abra a palavra” (cf. S9) devem ser compreendidos. É também como atualização de uma certa discursividade pedagógica que “prega” um “ensino democrático” que o ato de se colocar na posição daquele que aprende com o aluno (cf. S18) deve ser compreendido. Contudo, nossa análise indicou que a “abertura da palavra” atualizada pelo professor não exerceu seus efeitos de sentido sem que o mestre continuasse a controlar a interpretação dos alunos. A esse respeito, indicamos que o silêncio do mestre (através do qual ele supostamente se cala e “dá voz” ao aluno) se configura como espaço onde o professor continua exercendo efeitos na forma pela qual o ato de interpretação textual se constitui.

Vimos, ainda, que a atuação do mestre configura também a leitura dos textos como ato que põe em cena um tratamento minucioso da materialidade lingüística da língua estrangeira. Pudemos constatar com alguma frequência que o professor, face à produção de sentidos religiosos por parte dos alunos, intervém no sentido de colocar em cena a materialidade lingüística dos textos em inglês (cf. S2 e S3). É em prol de um tratamento da materialidade significante do texto que o ato de interpretação se configura como minuciosa decodificação de segmentos do texto (cf. S7, S10 e S20) ou, ainda, como análise gramatical do texto a partir da apostila produzida pelo professor (cf. S5).

No que se refere à discursividade religiosa católica, poderíamos inicialmente dizer que ela exerce suas determinações de sentido em relação à seleção do material a ser lido: dois dos textos selecionados pelos alunos têm uma temática explicitamente religiosa (cf. anexo I); um dos textos (“No Violence”) não é exatamente “religioso”, mas, como vimos, sua interpretação se configurou como protesto religioso antiviolência³⁵. Além disso, a discursividade religiosa exerce suas determinações de sentido na própria forma pela qual se configura a interpretação das fontes selecionadas. Como pudemos constatar, a leitura dos textos se constitui freqüentemente como produção religiosa de sentido, produção esta que coloca em pauta diversas formas de completude do fiel em sua relação com Jesus Cristo e Deus: a ilusão da “salvação” (cf. S1), da “irmandade total” (cf. S17) e da “consciência do sujeito” (cf. S19). Em relação a esse ponto, constatamos também que o ato de pedir

³⁵ A este respeito, lembremos que o título da compilação (“No Violence”) foi dado por um aluno jesuíta.

previsões para o texto a partir de informações sobre o autor e sua obra também coloca em cena uma outra forma de completude imaginária (cf. S16). Como dissemos, este ato de leitura parece partir do pressuposto de que haveria uma relação em espelho entre escritor e seus escritos, como se entre eles houvesse uma espécie de identidade especular.

Foi possível constatar que as aulas analisadas são perpassadas por um jogo de poder que lhes é constitutivo. A esse respeito, constatamos que o controle exercido pelo mestre na produção de sentidos chegou a suscitar algo da ordem de um “contra-controle” por parte dos alunos. Como vimos em S18, o poder do mestre é “contra-atacado” por um movimento de resistência dos alunos. Constatamos também que, entre atos de leitura heterogêneos entre si, pode existir um elemento de disputa e conflito. Como pudemos perceber, a interpretação como produção religiosa de sentidos e como decodificação lingüística chegaram a se colocar como “alternativas conflitantes” na leitura do texto (cf. S12, S13 e S19). Em relação a estas questões, poderíamos evocar novamente Foucault (1987a e 1998) e afirmar que o poder que perpassa as aulas analisadas não exerce apenas um efeito “repressivo” sobre a forma pela qual o ato de ler se constitui, mas também (e principalmente) um efeito produtivo. O poder produz discurso, produz saber e, no caso das aulas analisadas, produz a própria interpretação textual.

Em relação a esta constituição “conflitante” da interpretação nas aulas que analisamos, foi possível identificar uma instabilidade em relação às posições ocupadas pelos participantes da situação pedagógica. Face à produção religiosa dos alunos durante o silêncio do professor na aula 1 (cf. S1), as intervenções do mestre tiveram o objetivo de colocar em cena a materialidade lingüística do texto em língua estrangeira (cf. S2 e S3). Por contraste, constatamos que a insistência do professor em relação à questão do povo samaritano na aula 3 se configurou como produção religiosa de sentidos. Face à insistência do mestre em relação à produção de sentidos religiosos, os alunos intervêm para colocar em cena a materialidade do texto interpretado (cf. S18). Como podemos ver, os lugares dispostos na ordem do discurso são ocupadas de forma instável pelos participantes da cena pedagógica. Na aula 3, são os próprios alunos jesuítas que colocam em cena a materialidade lingüística do texto lido, posição esta que, freqüentemente, havia sido ocupada pelo mestre nas aulas que analisamos. Por sua vez, o próprio professor (supostamente “não-religioso”)

atualiza uma discursividade religiosa ao insistir para que os alunos produzam sentidos sobre o povo samaritano.

A análise das aulas também indicou que os textos em inglês selecionados pelos alunos se apresentaram freqüentemente como opacidade para os leitores. Neste sentido, afirmamos que os atos de leitura nas aulas que analisamos se configuraram como formas de lidar com a não-transparência dos textos em língua estrangeira. Em relação a este ponto, poderíamos dizer que a opacidade dos textos foi, por vezes, motivo de um certo “desconforto” por parte de alguns alunos, desconforto este que levou a um “pedido de socorro” (cf. S4) e a um ato de “retroceder” para a língua materna (*Português é melhor* – cf. S14). Em relação a este desamparo colocado pela não-transparência da língua estrangeira, pudemos também constatar que o discurso religioso parece colocar em pauta um “acolhimento” da qualidade estrangeira da língua: assim como Jesus acolhia os pobres e excluídos, o discurso religioso oferece uma “acolhida” da língua estrangeira em sua opacidade. A não-transparência de uma língua outra põe em evidência o fato de que algo se encontra “excluído” do entendimento do leitor. Em face desta “exclusão”, a ideologia religiosa propõe uma “inclusão”: da opacidade se faz transparência.

A análise aqui empreendida indicou também que, apesar das determinações históricas do jogo discursivo, o sujeito às voltas com uma língua estrangeira continua colocando em cena dizeres contraditórios e inesperados em relação à ordem do discurso instituído e à sua consciência. Na análise da aula 1, constatamos que, tanto no caso do aluno que tinha a intenção consciente de dizer “não encontrei” – mas, inadvertidamente, diz “não procurei” (cf. S4) – quanto no caso do professor que profere dizeres contraditórios sobre o lugar da sistematização gramatical nas aulas ou sobre o significado de um nome composto presente no texto (cf. S7), pode-se notar que “algo escapa” à ordem da consciência e da significação instituída. Esse “algo que escapa” põe em jogo dizeres e fazeres inesperados e contraditórios que, longe de serem algo da ordem do “acidental”, constituem em sua singularidade o sujeito que ensina ou aprende uma língua estrangeira.

No próximo capítulo, investigaremos de forma mais minuciosa o lugar ocupado pela ideologia religiosa nos atos de interpretação dos alunos.

CAPÍTULO III – INTERPRETAÇÃO E DISCURSO RELIGIOSO

A análise empreendida no capítulo anterior possibilitou vislumbrar o fato de que os atos de leitura constitutivos das aulas que abordamos se configuram também a partir das determinações de sentido do discurso religioso católico. Constatamos que a ideologia religiosa promove um “acolhimento” da língua estrangeira em sua opacidade, transformando a não-transparência dos textos em transparência. Cabe, agora, investigar se a religiosidade católica dos alunos exerce algum outro tipo de efeito na forma pela qual se constitui o ato de interpretação textual e, em caso afirmativo, explicitar de que ordem seriam esses efeitos. Para tanto, faremos uso de alguns segmentos das três aulas que analisamos. Alguns desses trechos já foram apresentados no capítulo anterior, enquanto que outros serão aqui transcritos pela primeira vez.

3.1 – SOBRE A RELIGIOSIDADE CONSTITUTIVA DOS ATOS DE LEITURA DOS ALUNOS: AS FORMAS DE COMPLETEZDE COLOCADAS EM CENA PELA IDEOLOGIA RELIGIOSA CATÓLICA

Para que seja possível investigar se a religiosidade dos alunos exerce outros tipos de efeito na forma pela qual se configura a interpretação textual nas aulas que analisamos, retomaremos as considerações sobre o discurso religioso católico por nós tecidas no capítulo anterior.

A análise empreendida no segundo capítulo indicou que a fé em Deus exerce efeitos materiais na forma pela qual se constitui o sujeito religioso. Os seguintes dizeres são demonstrativos de que a crença em Deus é constitutiva dos atos “solidários” do sujeito religioso:

S21

A- aquelas pessoas que aceitavam a fé na ressurreição de Jesus Cristo / então eles passavam a viver em comunidade [...] / partilhando seus bens [aula 1]

S22

A- na medida que você acredita nesse Cristo / nessa ressurreição / ela vai te conduzir ao concreto / ela vai te conduzir à vida da comunidade / à partilha / à oração em comum / ela vai te levar ao mais necessitado / né? [aula 1]

S23

A- a ressurreição de Jesus [...] é uma verdade / tanto verdade que transforma a vida [aula 1]

De acordo com as falas dos alunos aqui transcritas, podemos dizer que a crença na *verdade* da ressurreição de Cristo (cf. S23) exerce efeitos concretos na prática do sujeito religioso. Essa crença se materializa em práticas que se inscrevem na ética divina da *partilha* e da solidariedade com o *mais necessitado* (cf. S22). Como indicamos na análise da aula 1, Althusser (1998) afirma que a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia supõe sempre a existência de um “Outro Sujeito”. No caso da ideologia religiosa, é também em nome de um Outro Sujeito (Deus) que ela interpela os indivíduos em sujeitos religiosos. Deus, o Sujeito por excelência (“Aquele que É” – cf. Althusser, op. cit.), chama para si seu sujeito. É se solidarizando com o *mais necessitado* (cf. S22) e *partilhando seus bens* (cf. S21) que o sujeito se constitui em sua religiosidade.

É relevante notar que a interpelação do indivíduo em sujeito religioso se dá, segundo Althusser (op. cit.), a partir de uma determinada relação “em espelho” entre o fiel e Deus³⁶. A esse respeito, os seguintes dizeres podem ser relevantes para nossa análise:

S24

A- Nós somos filhos de Deus / nós somos / nós fomos criados à sua semelhança [aula 3]

³⁶ Althusser (1998) afirma: “Deus é portanto Sujeito, e Moisés, e os inúmeros sujeitos do povo de Deus, seus locutores-interpelados: seu espelho, seus reflexos (Althusser, op. cit.: 101).

S25

A- Quando uma pessoa / quando alguém / ele de certa forma adquire ou toma pra si uma personalidade do criador / ele [o autor] coloca aí / no meu modo de ver / a pessoa que assimila um pouco o jeito de ser de Deus / no caso a partir de Jesus Cristo aqui / então ele também / ele começa a tratar diferentemente as pessoas / com mais / eh / eh / com mais generosidade / etc / né? [aula 1]

S26

A- Na hora que você recebe / assimila aqueles atos de Jesus / você está assimilando também os próprios gestos de Deus criador [...] // Na hora que você assume esses atos de Jesus / e você apresenta numa realidade concreta de comunidade . e faz com que essa comunidade viva a vida de Deus em Jesus / né / você tá atualizando tanto Jesus na sua missão como o Deus pai que é criador [aula 1]

É relevante chamar a atenção para alguns termos utilizados pelos alunos nestes dois segmentos: o fiel *adquire* (cf. S25) uma personalidade do criador, ou ainda *assimila* (cf. S26) o jeito de ser de Deus. Nesses dizeres, parece estar em cena uma identificação à imagem do Pai, identificação esta que se processa através de uma “assimilação” da figura do criador. Nessa perspectiva, poderíamos dizer que é na relação em espelho com o Pai, a partir da qual o fiel *assimila* [...] *o jeito de ser de Deus* (cf. S25), que o fiel se constitui em sua religiosidade. O sujeito religioso, em sua identificação especular com o Pai generoso, é aquele que “partilha sem nada pedir em troca”.

Faz-se necessário notar que, nesta relação em espelho com Deus, a figura de Jesus Cristo parece ocupar um lugar de destaque. A constituição especular do fiel em sua relação com o Pai parece ser perpassada por uma identificação com a imagem de Jesus Cristo. Em S26, o aluno põe em evidência o fato de que é a partir de uma “assimilação” da figura de Jesus Cristo que o fiel se constitui especularmente com Deus. Segundo esse aluno, *na hora que você recebe / assimila aqueles atos de Jesus / você está assimilando também os próprios gestos de Deus criador*. É também nesta perspectiva que, em S25, o aluno afirma que *a pessoa que assimila um pouco o jeito de ser de Deus / no caso a partir de Jesus Cristo aqui / então ele também / ele começa a tratar diferentemente as pessoas*. Portanto,

fica indicado o fato de que é *a partir de Jesus Cristo* (cf. S25) que se configura a relação especular do fiel com Deus. É por uma “assimilação” dos atos de amor de Jesus que o fiel se constitui na identificação espelhada com o Pai.

A respeito desta identificação do fiel com a imagem de Deus (a partir da figura de Jesus Cristo), os seguintes dizeres podem ser relevantes para nossa análise:

S27

A- Jesus e o Pai são as mesmas pessoas ou / a mesma atuação da criação é também uma criação / eh / eh / criar o mundo é criar todo dia em ações / em gestos / em relacionamentos / né? [aula 1 – grifo meu]

S28

A- quando alguém [...] adquire ou toma pra si uma personalidade do criador / ele [...] ele começa a tratar diferentemente as pessoas [aula 1 – grifo meu]

Ora, como seria possível interpretar a menção dos alunos a uma *personalidade do criador* (cf. S28) e a questão de que *Jesus e o Pai são as mesmas pessoas* (cf. S27)? Ora, os dizeres dos alunos em S27 e S28 colocam em pauta o fato de que Deus parece ser possuidor de atributos humanos: ele seria uma *pessoa* possuidora de uma *personalidade*. Isso aponta para o fato de que, na identificação especular constitutiva da ideologia católica, Deus também se configura numa “assimilação” de características humanas. Como se trata de uma relação especular, Deus também se espelha naquele que acredita, pois se trata de uma identificação recíproca entre o fiel e o Pai. Em relação a esse ponto, poderíamos novamente evocar Althusser (op. cit.) e afirmar que a figura de Jesus Cristo na ideologia religiosa evidencia que o Outro Sujeito tem necessidade de se tornar sujeito; se *Jesus e o Pai são as mesmas pessoas* (cf. S27), poderíamos então dizer que o Pai também se identifica com a imagem do fiel por intermédio da figura de Jesus Cristo.

Portanto, seria possível dizer que uma identificação especular recíproca configura tanto o fiel quanto as figuras de Deus e Jesus Cristo na ideologia religiosa católica.

Devemos, entretanto, chamar a atenção para uma discussão dos alunos ocorrida na aula 1, discussão essa gerada pela idéia de que Deus seria possuidor de uma *personalidade* (cf. S28):

S29

A1- *A ressurreição de Cristo é de Deus? A ressurreição de Cristo, ou de Jesus, é de Deus?*

A2- *É de Deus feita por Deus, ou é a ressurreição de Deus?*

A3- *Como assim “é de Deus”?*

A4- *É de Deus ou é do filho?*

A5- *Não é separado*

A6- *Quer dizer que não é Deus que ressuscita?*

A1- *Claro, gente, que não é Deus que ressuscita. Deus não vai ressuscitar*

A5- *E também não é simplesmente separar assim*

A1- *Não / mas eu não tô dizendo / é isso que eu tô dizendo / quando o companheiro falou da personalidade de Deus / e você foi lá dizendo que o [incompreensível] de Deus e Jesus / e tal / tudo bem / eu sei que quando a gente vai falar de Trindade é um só / Pai / Filho e Espírito Santo / quando cê fala de Trindade // Agora quando você fala da pessoa de Jesus como ser histórico / ele não é Deus / ele é Deus encarnado // Mas / por exemplo / não é Deus que re / eh / não sei / questão que Deus que ressuscita // Por isso que eu perguntei: a ressurreição de Jesus é Deus? [...] quando o Edmilson falou / ele falou da assimilação da personalidade de Deus / né ? É / a personalidade de Deus / tá / tudo bem / porque Jesus que se fez homem / e nós temos ele como semelhança e como homem / como pessoa humana // Mas não sei / eu*

A1- *Uma coisa é você aceitar a experiência de Deus que age na tua vida // Outra coisa é você assimilar a personalidade de Deus / que ninguém vai assimilar a personalidade de Deus*

A1- *Não é que eu tô fazendo separação / e ao mesmo tempo é necessário fazer separação quando você vai fazer um estudo da pessoa de Jesus / cê tem que fazer a separação // Depois não // É igual à Trindade // Jesus é Deus / Deus é Jesus / Jesus é o filho*

Pode-se notar que a menção a uma *personalidade do criador* (cf. S28) é questionada por um dos alunos. Poderíamos perguntar como seria possível interpretar o protesto do aluno (A1 – cf. S29) em relação à idéia de que Deus seria possuidor de uma *personalidade*.

Como indicamos anteriormente, afirmar a existência de uma *personalidade do criador* aponta justamente para a dimensão humana em Deus: o Pai também se constitui na identificação recíproca com o filho. Entretanto, e de forma paradoxal, Deus não pode se configurar como possuidor de atributos humanos, pois admitir a “humanidade” de Deus pode colocar em xeque um dos pilares de sustentação do discurso religioso: a figura de Deus como ideal a ser atingido. S29 parece ser demonstrativo do fato de que o discurso religioso parece ser marcado por uma certa ambigüidade entre as figuras de Deus e de Jesus. Por um lado, Deus se constitui na relação em espelho com os fiéis e seria, de certa forma, possuidor de predicados humanos. Por outro, ele deve se distinguir do sujeito religioso, pois precisa ser colocado como ideal a ser seguido por aqueles que acreditam. Uma atenção mais detida à materialidade lingüística de S29 indica que esta ambigüidade se inscreve nos próprios dizeres de A1. Em relação a esse ponto, chama a atenção a seguinte fala do aluno: *quando você fala da pessoa de Jesus como ser histórico / ele não é Deus / ele é Deus encarnado*. Temos aqui inscrita a própria ambigüidade de uma relação que se dá em espelho: *ele não é Deus / ele é Deus encarnado*. “É Deus”, mas, ao mesmo tempo, “não é Deus”. Essa ambigüidade se repete quando A1 comenta a afirmação de que Deus seria possuidor de uma *personalidade*. Ele diz: *É / a personalidade de Deus / tá / tudo bem / porque Jesus que se fez homem / e nós temos ele como semelhança e como homem / como pessoa humana // Mas não sei*. A1 questiona o fato de que Deus teria uma personalidade, mas afirma essa possibilidade ao dizer *É / a personalidade de Deus / tá / tudo bem*. A ambigüidade da relação em espelho se inscreve aqui da seguinte forma: “Deus tem personalidade”, *mas* “não tem personalidade”. Ainda em relação a essa questão, apontaríamos também para o enunciado *Não é que eu tô fazendo separação / e ao mesmo tempo é necessário fazer separação*. O que essa fala põe em cena é justamente a ambigüidade entre a “separação” e a “não-separação” de Jesus Cristo em relação a Deus. Assim, afirmariamos que parece haver no discurso religioso católico uma certa ambigüidade entre a separação e a não-separação do fiel, de Jesus e de Deus. A1 diz: *cê tem que fazer a separação // Depois não [...] Jesus é Deus / Deus é Jesus / Jesus é o filho* (cf. S29). Esta ambigüidade nos parece ser constitutiva de uma relação em espelho onde o eu e o outro não se distinguem, onde há uma certa indistinção entre o eu e sua imagem espelhada.

De acordo com a análise empreendida no capítulo anterior, foi possível constatar que o discurso religioso católico coloca em cena diferentes formas imaginárias de completude do sujeito. Na análise da terceira aula, vimos que um aluno se refere ao sujeito como alguém que *conhece e age* [...] / *o sujeito que tem conhecimento e age* [...] / *o sujeito agente nessa / nesse / nesse relacionamento / nesse tipo de relacionamento que Jesus demonstrou* (cf. S19). Como dissemos, o aluno jesuíta coloca em cena uma certa ilusão, qual seja, aquela do sujeito que teria um “saber consciente” sobre o seu fazer (*o sujeito que tem conhecimento e age*), saber esse que supostamente lhe garantiria um ordenamento consciente de suas ações. É importante notar que essa suposta “consciência” do sujeito está remetida à figura de Cristo; trata-se, segundo o aluno, do *sujeito agente* [...] *nesse tipo de relacionamento que Jesus demonstrou*. Assim, é a partir da figura de Jesus que o sujeito religioso se constitui como aquele que *conhece e age*, ou seja, como aquele que “tem consciência” sobre suas ações. Sobre este ponto, a seguinte intervenção pode também ser relevante para nossa análise:

S30

A- Ela [a teologia da libertação] / sobretudo na América Latina / ela veio tentar nos colocar em relação direta / né / em relação efetiva com essas situações de sofrimento / de miséria / de dor / de / de / de descaso das autoridades / nos levar a tomar consciência [aula 3]

Essa fala aponta para o fato de que, na ideologia religiosa, o sujeito é supostamente capaz de *tomar consciência* do *sofrimento* alheio. A esse respeito, poderíamos dizer que na relação especular com Deus o sujeito religioso é pego no engodo da consciência plena. Ao se constituir “à semelhança do Pai”, o sujeito religioso partilha com Deus o atributo da onisciência; o fiel é aquele que “sabe”, aquele que *conhece e age*. Ainda em relação a S30, é relevante notar que a “tomada de consciência” do sujeito parece garantir uma *relação direta* com as situações de *dor* e *sofrimento* do ser humano; a “consciência” do sujeito religioso parece lhe garantir um contato “efetivo” com aqueles que sofrem. No imaginário da relação com Deus, a relação completa (*direta* e *efetiva*) com o outro que sofre parece estar garantida.

Este imaginário de completude do sujeito colocado em cena pela relação especular com Deus se materializa também, como vimos, numa outra ilusão constitutiva do discurso religioso, qual seja, aquela da união, da ligação entre todos os fiéis:

S31

A- Então / eh / aí ele [o autor] vai dizer desse amor de Jesus que juntava / que abrangia / englobava todos / e isso fazia com que todos fossem irmãos! né / o amor de Deus manifestado em Jesus / que abrangia todos / fazia com que todos fossem irmãos [aula 3]

S32

A- Essa questão que cê fala dessa nossa missão no presente / ele [o autor] faz alusão aqui quando ele diz que João não fala nem qual era o número nem quem eram eles [os discípulos de Cristo] / mas / e ele fala / ele até diz “isso talvez é pra ajudar cada um de nós hoje a nos colocarmos também nesta cena e participarmos dela” / né? [aula 1]

O suposto *amor de Deus manifestado em Jesus que abrangia todos* (cf. S31) parece engendrar uma determinada ilusão de completude: todos seriam *irmãos* e estariam assim unidos e ligados pelo amor do Deus pai. O discurso religioso católico parece ser o lugar onde o fiel se liga a Deus e aos outros fiéis numa relação em espelho; todos se juntam, tudo se completa. Em S32, o aluno faz menção aos discípulos de Cristo, chamando a atenção para o fato de que *João não fala nem qual era o número nem quem eram eles*. Poderíamos, então, dizer que um número indeterminado de pessoas (inclusive *cada um de nós* – cf. S32) pode ser colocado *nesta cena* e dela participar. Essa “indeterminação”, referente ao número e à identidade dos seguidores de Jesus, põe em cena justamente uma ligação entre todo e qualquer sujeito que tem Cristo como ideal; da relação especular com Deus via Jesus Cristo, “qualquer um” (não há número nem nomes pré-determinados ³⁷) pode fazer parte:

³⁷ No texto, os termos usados pelo autor para se referir aos discípulos de Cristo são “unnumbered” e “unnamed” – cf. anexo I.

basta “assimilar” os gestos de Deus por intermédio da figura de Jesus para se configurar como “irmão de todos” e “filho do Pai”.

Em relação a essa forma imaginária de completude do sujeito colocada em cena pela ideologia religiosa, o dizer de um aluno na aula 1 (no silêncio inicial do professor) pode ser relevante para nossa análise:

S33

A- A igreja até mesmo fala de religião / re-ligar // Jesus vem fazer isso / né? Há uma coisa que já tava assim totalmente ultrapassada / não tava mais respondendo / Jesus já vem fazer como que algo novo // O espírito soprando aí / dando / dando vida / né? [aula 1 – grifos meus]

O dizer desse aluno aponta de forma muito precisa para uma similaridade lingüística entre os significantes “religião” e “ligar”, ou melhor, “re-ligar”. Ora, é relevante que o aluno tenha feito essa associação, pois ela põe em evidência algo que se coloca como essencial no discurso religioso, pelo menos na análise empreendida neste trabalho: o fato de que, a partir de uma determinada crença, se estabelece uma “ligação” entre seres que estariam “não-ligados”. Poderíamos interpretar a ação de “re-ligar” como um ato que se propõe a transformar a incompletude (a falta, o “não-todo”) em uma plenitude na relação de vida com Deus (*O espírito soprando aí / dando / dando vida / né?* – cf. S33). Do “não-ligado”, ou seja, da falta, faz-se uma ligação imaginária que a todos “une” e a todos abrange. Acreditamos ser possível dizer que esse movimento que vai da falta até o seu tamponamento imaginário é constitutivo da ideologia religiosa. Na análise que estamos empreendendo, é colocando em pauta a completude do sujeito (sua “consciência”, sua “ligação efetiva com todos”) que o discurso religioso realiza este movimento que vai do não-todo real para a plenitude imaginária.

Sobre esse movimento que vai da falta até a ilusão de completude, não podemos deixar de mencionar a questão da salvação prometida pelo discurso religioso. Como vimos no capítulo anterior, a relação especular com Deus parece funcionar como “a garantia absoluta de que tudo está bem assim” (Althusser, op. cit.: 103). Frente à angústia da incompletude, a ideologia religiosa promete a completude: “faça como Deus e será salvo”:

S34

A- é notável de certa forma que / que Lucas use esse texto dessa forma para dizer que aqueles que estavam participando desse tipo de comunidade / que entravam / eram os que estavam sendo salvos / como ele diz né / aqueles que eram / estavam sendo salvos // Então ele usa esse contexto pr'a dizer que aquelas pessoas que aceitavam a fé na ressurreição de Jesus Cristo / então eles passavam a viver em comunidade / como ilustra os Atos dos Apóstolos / partilhando seus bens / a oração / tudo mais / né? Então / quer dizer / ligando esse texto com esse título que ele dá / né? A última frase se refere ao título / né? Então / sendo salvos / sendo salvos a partir do momento que acredita na fé e se vive em comunidade [aula 1]

Desta forma, podemos afirmar que, segundo a análise empreendida, a completude prometida pelo discurso religioso católico (através de uma ligação em espelho com Deus) se materializa na ilusão do sujeito livre (sujeito que supostamente “tem consciência e age”), no imaginário da continuidade entre todos os fiéis (todos os irmãos estariam supostamente ligados pelo amor do Deus pai) e, por fim, na promessa de salvação eterna. Cabe agora realizar a seguinte pergunta: como estas formas de completude prometidas pela relação especular com Deus se inscrevem nos atos de leitura constitutivos das aulas que analisamos? Interessa-nos particularmente abordar a forma pela qual estas formas imaginárias de completude se inscrevem no ato de, frente à não-transparência do texto em língua estrangeira, transformar a opacidade em compreensão.

Para que seja possível abordar essa questão, faz-se necessário analisar o seguinte segmento constitutivo da primeira aula que analisamos:

S35

A- Dá a entender que / como ele [o autor] diz no início aí / ele [o autor] faz uma ligação com a criação / a criação de Adão / depois a criação que você faz / assim que eu li / né / a criação do universo / os sopros / o sopro de Jesus / que sopra para os apóstolos / né / e // Olha / por que que ele faz então essa comparação [...]? Olha / simplesmente pr'a ligar que Jesus e o Pai são as mesmas pessoas ou / a mesma atuação da criação é também uma criação / eh / eh / criar

o mundo é criar todo dia em ações / em gestos / em relacionamentos / né? [...] eu acho que o entendimento dele [do autor] é esse / né? É ligar o gesto do Pai ao gesto do filho e aos nossos gestos / né / esses três relacionamentos / né que eu chamaria relacionamentos de amor né / de doação da vida / né / um pouco isso [aula 1 – grifos meus]

Em S35, é relevante notar a forma pela qual o texto está configurado no próprio dizer do aluno. A escritura aparece na sua voz como se possuísse uma coerência interna: a “ligação” que o autor supostamente efetua entre os “gestos” de Deus, de Jesus e dos seus seguidores. A esse respeito, devemos notar que a ligação em espelho constitutiva da discursividade católica se inscreve na própria forma pela qual o texto foi interpretado. Assim como na ideologia religiosa os fiéis, Jesus Cristo e Deus se encontram ligados numa relação em espelho, o texto interpretado também se encontra “ligado”, ou seja, seria possuidor de uma coerência intrínseca. Esse ato de leitura se constitui a partir da atribuição de uma organização interna ao texto, organização que coloca em cena a própria “ligação” constitutiva da ideologia católica.

Ainda em relação a S35, devemos indicar que o autor do texto é também configurado de uma determinada forma a partir do dizer do aluno. O autor teria supostamente ligado *o gesto do Pai ao gesto do filho e aos nossos gestos*, configurando-se como aquele que realiza a ação de “tudo ligar”. Poderíamos afirmar que, no dizer do aluno, o autor do texto se constitui a partir de uma identificação com Deus: o autor é aquele que, como o Pai, “tece ligações”. Poderíamos dizer que é numa relação especular com a figura de Deus que o autor do texto se configura na voz do aluno em S35.

A análise de S35 indica que a ligação especular com Deus constitutiva da ideologia religiosa exerce efeitos na interpretação do aluno de duas formas diferentes. É dando uma configuração específica tanto ao texto (como espaço que estaria coerentemente “ligado”) quanto ao autor (como ser que, assim como Deus, tece “ligações”) que o aluno inscreve o saber religioso em seu ato de leitura. Tentemos agora abordar separadamente a configuração “religiosa” do texto e do autor em alguns atos de leitura constitutivos das aulas investigadas.

Em relação à forma pela qual se configura o autor nos atos de leitura dos alunos, um segmento da aula 2 pode ser relevante para nossa análise. O mestre havia feito uma sugestão relativa à forma de apresentação dos textos nos seminários de leitura, no sentido

de que ela deveria envolver a participação de todos (cf. S9). À sugestão dada pelo professor, um aluno acrescenta:

S36

A- Eu acho assim que a gente poderia também participar tendo em vista o sentido do texto / né? Que que esse texto quer / quê que ele quer / aonde ele quer chegar / qual é o objetivo dele / o quê que esse cara que publicou esses diversos pedaços de / de notícias / quer atingir com isso / sobre a violência? Nesse sentido a gente poderia sim trabalhar nossa interpretação [...] // Ele [o autor] quer te tirar da indiferença / né / em relação a essa situação de morte / de guerras / de brutalidades que acontecem / né? [aula 2]

Em relação à sugestão feita pelo professor (concernente à forma “participativa” pela qual os textos deveriam ser apresentados – cf. S9), o aluno acrescenta que a interpretação do texto poderia se dar a partir de uma abordagem do *objetivo* do autor, do *que que esse cara que publicou esses diversos pedaços de / de notícias / quer atingir com isso / sobre a violência*. Ao constituir a leitura como ato de identificar a “intenção” daquele que escreve, o aluno coloca em cena a idéia de que o autor possuiria uma “consciência clara” sobre o seu *objetivo* ao compor o texto (cf. S36). Portanto, poderíamos dizer que o ato de leitura em S36 configura o autor como ser possuidor de uma consciência, como ser que possui uma “clareza de idéias” sobre suas intenções. Ora, constatamos que uma das ilusões constitutivas do discurso religioso católico é justamente aquela que coloca em palco uma suposta “consciência” do sujeito; na relação especular com Deus, o sujeito se configura como aquele que *conhece e age* (cf. S19 no capítulo anterior), ou ainda como aquele que pode *tomar consciência* (S30). Portanto, poderíamos afirmar que o ato de leitura em S36 coloca novamente em cena o fato de que é numa relação especular com Deus que o autor se constitui (no dizer do aluno) como “ser de consciência”, como ser que, em relação à violência, se propõe “conscientemente” a atingir alguma meta.

Ainda em relação a S36, é relevante notar que a suposta intenção do autor identificada pelo aluno se refere a *tirar [as pessoas] da indiferença / né / em relação a essa situação de morte / de guerras / de brutalidades que acontecem*. O autor do texto é

configurado como alguém que tem um “objetivo claro” em relação à violência, qual seja, *tirar as pessoas da indiferença*. No ato de leitura do aluno, o autor se configura como alguém que protesta contra a violência propondo uma “conscientização” em relação a situações de *guerras e brutalidades*. O autor se configura a partir de uma identificação com Deus, suposta “fonte ilimitada de amor”.

Em relação à forma pela qual o texto se constitui a partir dos atos “religiosos” de leitura dos alunos, o seguinte segmento deve ser aqui analisado:

S37

A- Se eu fosse / lendo todo o texto / eh / eu daria um título / eh / significaria o título “salvando vidas” // Olha / eu lendo o texto todo / eu daria um título / assim / “qual é o título que você daria / o seu título? – ‘salvando vidas’” // Eu vejo que o sinal “salvando vidas” / é como que / atualizasse tanto no presente / atualizasse tanto o que tivesse cantando [incompreensível] o autor bíblico / ou Lucas e os outros apóstolos / como também a missão de Deus / né / incluindo o pai e o filho / e também a nossa missão no presente / né? // Por isso que / eh / “salvando vidas” é salvação contínua / né / nesse sentido / por isso que eu dou esse título / né / se for olhar todo o texto: “salvando vidas” [aula 1]

Em S37, o ato de dar um título ao texto pode ser pensado como ato de interpretação textual. A escritura é abordada através de um ato que supostamente colocaria em evidência algo representativo de sua estrutura; segundo o aluno, o título por ele sugerido estaria levando em conta *todo o texto* (*por isso que eu dou esse título / né / se for olhar todo o texto*). Assim, ao sugerir um outro nome para a fonte trabalhada, o aluno acredita que estaria colocando em evidência algo representativo da própria estrutura do texto como um todo. Em relação a esse ponto, deve-se notar que o título sugerido pelo aluno coloca em pauta a salvação prometida pela ideologia religiosa. A *salvação* mencionada pelo aluno (“*salvando vidas*” é *salvação contínua* – cf. S37) põe em cena uma salvação sem interrupção, sem disjunção, ligada em última instância. Ao sugerir o título “salvando vidas”, o que o aluno parece fazer é inscrever a *salvação contínua* prometida pelo discurso religioso no seu ato de leitura. Ao dar um título ao texto, o aluno configura a escritura

como possuidora de uma “continuidade interna”: assim como os atos “salvadores” de Deus se ligam aos atos de Jesus e aos de seus seguidores, o texto interpretado também se encontra “todo ligado”; assim como a salvação é *contínua*, haveria também entre os elementos do texto uma certa continuidade.

Ainda em relação à completude do texto colocada em cena pela ideologia católica, faz-se necessário que retomemos algumas de nossas considerações sobre a aula 2. Em relação aos textos da compilação “No Violence”, um aluno jesuíta afirma:

S38

A- O tema / o título / foi eu que dei / né / ao montar esses textos // E / porque olhando um pouco cada um deles / né / no fundo / digamos / o que tá por trás de cada texto desse é a violência // E / quer dizer / eu não ia / eh / promover a violência / né? "Violence" / né? "No violence" / né? [aula 2]

Como dissemos, ler um texto em língua estrangeira parece se constituir, neste momento, como ato “solidário” (um protesto antiviolência) engendrado pela relação especular com o Pai. É relevante notar que o dizer do aluno parece configurar o texto como depositário de um significado intrínseco, necessário: *no fundo [...] o que tá por trás de cada texto desse é a violência* (cf. S38). O dizer do aluno constitui a interpretação como resgate de uma certa verdade inerente à escritura. No dizer do aluno, os textos da compilação se configuram como se fossem depositários de uma significação eterna, que estaria *por trás* de cada texto. Em outras palavras, diríamos que o discurso religioso configura o texto como lugar de completude, ou seja, como espaço que conteria um sentido sempre existente, independente da singularidade de cada situação de leitura. A ideologia religiosa parece ter um papel de destaque na ilusão de que o texto é lugar de um sentido eterno.

As considerações aqui tecidas nos permitem afirmar que a religiosidade dos alunos exerce efeitos nos atos de leitura através de uma configuração do texto e da figura do autor. Retomaremos esse ponto nas conclusões deste capítulo. Tentemos agora abordar a questão de que a ideologia religiosa não exerce seus efeitos de sentido sem que o sujeito coloque em cena dizeres que rompem com a linearidade imaginária do discurso religioso.

3.2 – FELIZES AQUELES QUE NÃO ACREDITARAM! – OS “FUROS” NA LINEARIDADE IMAGINÁRIA DO DISCURSO RELIGIOSO

Como pudemos perceber, os atos de interpretação dos alunos põem em cena elementos constitutivos da discursividade católica. As formas imaginárias de completude do sujeito se inscrevem na própria forma pela qual se constitui a leitura nas aulas analisadas. Devemos, entretanto, indicar que os atos de leitura dos alunos não deixam de, paradoxalmente, colocar em cena dizeres que se configuram como “furos” na ligação imaginária entre Deus e o fiel, o que aponta para a contradição constitutiva do sujeito do discurso e para a própria descontinuidade da discursividade religiosa. Sobre esse ponto, os seguintes dizeres podem ser relevantes para nossa análise:

S39

A- Jesus se encontra com Tomé / o evangelho continua assim / Jesus se encontra com Tomé / Tomé não está junto com esses primeiros discípulos então ele não acredita que Jesus ressuscita // Depois Jesus se encontra com Tomé / em outro momento / Tomé vê que Jesus ressuscitou / coloca o dedo nas feridas e Jesus diz pr'a ele: Então felizes aqueles que não acreditaram mas que / eh / [corrigindo-se] que não viram / mas que mesmo assim acreditaram [aula 1]

Neste segmento, o aluno tinha a intenção de dizer “felizes aqueles que não viram, mas mesmo assim acreditaram”. Entretanto, o aluno inadvertidamente diz *felizes aqueles que não acreditaram*. A intenção consciente foi sobrepujada por um dizer inesperado, que colocou em cena algo que rompe com a linearidade do discurso religioso. Longe de se configurar como mero “acidente de comunicação”, este lapso aponta para a existência de um “furo” na relação especular com Deus via Jesus. Poderíamos dizer que, quando o aluno diz *felizes aqueles que não acreditaram*, o “espelho que a todos liga” se quebra; o dizer do aluno põe em cena algo que rompe com o ideal religioso do “espelhamento” em Deus através de Cristo, algo que se apresenta como um “antiideal” e que constitui o sujeito do discurso em sua singularidade.

Ainda em relação ao deslize cometido pelo aluno em S39, poderíamos novamente evocar as considerações de Foucault (1996) sobre uma certa “força insidiosa” do discurso. Sobre esse ponto, o filósofo afirma que as dimensões do acaso e do acontecimento representariam para a ordem do discurso estabelecido algo de temível e perigoso e que, por isso mesmo, devem ser alvos de um rígido controle ³⁸. Ora, o que parece estar em pauta em S39 é justamente o fato de que o ato falho do aluno (*felizes aqueles que não acreditaram*) coloca em cena um acontecimento temível e perigoso para a ordem religiosa estabelecida, algo que rompe com a linearidade imaginária do discurso religioso. Como acontecimento que coloca em cena algo terrível para o ideal do espelhamento em Jesus, o lapso é então “corrigido” (*felizes aqueles que não acreditaram mas que / eh / [corrigindo-se] que não viram / mas que mesmo assim acreditaram*). O espelho quebrado é novamente “ligado”. Face à descontinuidade real, a continuidade imaginária é restabelecida.

Pode ser relevante apresentar aqui alguns outros segmentos das três aulas analisadas, de forma que seja possível demonstrar que a ordem estabelecida do discurso católico é marcada por rupturas que colocam em evidência a “força insidiosa” do discurso mencionada por Foucault (op. cit.). No seguinte segmento (constitutivo da segunda aula que analisamos), um aluno faz menção ao último texto da compilação “No Violence” (“Up in Arms” – cf. anexo I):

S40

A- E a quinta / eh / “put up” / eh / aliás / “up in arms”, quer dizer / acho que é “pegando em armas” / né / uma coisa assim / “levantando armas” // É um pouco dessa / digamos / uma introdução mais geral // Agora cada um pega / vamos adentrar mais / de forma mais específica em cada texto [aula 2]

Em relação a esse segmento, pode-se perceber que o aluno tinha a intenção consciente de dizer “up in arms”, mas acaba dizendo “put up”, corrigindo-se imediatamente. Pode ser relevante chamar a atenção para a sonoridade do lapso do aluno:

³⁸ Em nossas considerações teóricas sobre o discurso assim como delineado por Foucault (1996), indicamos que é o próprio sujeito que, em sua singularidade, presentifica as dimensões “temíveis” do acontecimento aleatório na ordem do discurso.

ao dizer “put up”, ele inadvertidamente pronuncia a palavra “puta” em português. Poderíamos afirmar que o aluno coloca em cena dizeres “muito pouco religiosos”: “puta”, “pegar armas”, “levantar armas”, “uma introdução”. Deve-se notar que, apesar disso, seu deslize se apresentou como mero “acidente de comunicação” aos olhos dos participantes da cena pedagógica. Em relação à análise aqui empreendida, devemos indicar que esse “acidente” não se constitui como simples erro numa suposta “transmissão de informações”. O deslize do aluno coloca em pauta justamente um dizer que, ao irromper na linearidade imaginária do discurso religioso, se coloca como contraditório em relação à determinação religiosa de sentidos e presentifica algo da singularidade do sujeito.

Ainda em relação a S40, devemos indicar que o ato de interpretação do aluno se referia à compilação “No Violence”, cuja leitura foi por nós abordada como uma forma religiosa de protesto contra a violência. A esse respeito, é também relevante notar que, ao afirmar que “up in arms” deveria ser entendido como *pegando em armas* ou *levantando armas* (cf. S40), o aluno jesuíta também “faz furo” no discurso antiviolença, colocando em cena atos que não seriam nada “pacíficos”. O dizer do aluno põe em pauta sentidos contraditórios em relação ao ideal do espelhamento em Deus como “fonte ilimitada de amor”.

Antes de encerrarmos nossas considerações sobre os “furos” na linearidade imaginária do discurso religioso, devemos abordar mais um trecho constitutivo de uma das aulas que analisamos. Ao tecer considerações sobre a teologia da libertação na aula 3, um aluno faz referência ao trabalho religioso com comunidades:

S41

A- A partir dessa sua conversão pessoal / você pode contaminar os seus pequenos grupos / suas pequenas comunidades [aula 3 – grifo meu]

O dizer do aluno neste segmento põe em cena um sentido inesperado que faz furo na ética religiosa do “amor” e da “acolhida” ao próximo. O uso de um termo como *contaminar* é demonstrativo de que, apesar das “boas intenções” de um trabalho comunitário religioso, algo escapa à intenção consciente, colocando em palco algo que é,

na verdade, violento e destrutivo: *contaminar* se refere ao ato de “infeccionar” e de, em última instância, “destruir”. Em S41, é surpreendente que a “contaminação” dos *pequenos grupos* apareça relacionada à *conversão pessoal*, ou seja, ao ato de se converter a Deus a partir de uma relação em espelho com Cristo. O que parece estar em jogo em S41 é que, na relação em espelho com Deus, é a destruição (a “contaminação”) que sobrevém; Deus supostamente “dá vida”, mas a análise de S41 nos permite indicar que, da relação espelhada com Deus, algo de “mortífero” também se coloca. A este respeito, citaríamos aqui Jacques Lacan (1998), que faz menção à “agressividade que [...] se destaca em qualquer relação com o outro, nem que seja a da mais samaritana ajuda” (Lacan, op.cit.: 102).

Chegamos ao fim de nossas considerações sobre o discurso religioso em sua relação com os atos de leitura constitutivos da situação pedagógica investigada. Na próxima seção, teceremos comentários conclusivos sobre a análise empreendida neste capítulo.

3.3 – CONCLUSÕES SOBRE A ANÁLISE DOS ATOS “RELIGIOSOS” DE LEITURA

A análise empreendida neste terceiro capítulo nos permitiu vislumbrar o fato de que a ideologia religiosa católica se constitui a partir de uma relação em espelho entre os fiéis, Jesus Cristo e Deus. Nessa relação, constatamos a existência de uma identificação recíproca entre o sujeito religioso e o Pai. Por um lado, o fiel se constitui a partir de uma “assimilação” da imagem de Deus; por outro, o Pai também se identifica com a imagem do fiel. A figura de Jesus Cristo tem um papel “intermediário” importante nessa identificação espelhada entre o Pai e o sujeito religioso. É por um espelhamento em Jesus que o fiel se identifica com a imagem de Deus. Por outro lado, a figura do Cristo é demonstrativa de que o Pai também assimila atributos humanos do fiel.

No que se refere a esta ligação em espelho, constitutiva da ideologia religiosa, constatamos ainda a existência de uma certa indistinção entre as figuras de Deus, do fiel e de Jesus Cristo. Sobre esse ponto, afirmamos que tal indistinção poderia ser pensada em relação ao fato de que é numa identificação especular recíproca que Jesus, o Pai e o sujeito religioso se configuram. Esta ambigüidade entre a separação e a não-separação nos parece

constitutiva de uma relação qualquer em espelho, pois no engodo da ligação especular o eu e o outro não se distinguem. Numa relação em espelho, parece haver uma certa indistinção entre o eu e sua imagem refletida.

Constatamos que esse relacionamento especular entre o Pai e o fiel (“intermediado” pela figura de Cristo) coloca em cena formas imaginárias de completude do sujeito religioso. No espelhamento em Deus, o fiel se configura como ser de “consciência” e como sujeito que estaria plenamente ligado a Deus e a todos aqueles que acreditam. Na relação em espelho com o Pai, tudo se liga e tudo se completa. Esta identificação à figura de Deus também promete a completude da salvação do sujeito religioso: “seja como Jesus e será salvo”.

Nessa perspectiva, consideramos o dizer do aluno em S33 relevante para nossa tentativa de abordar elementos constitutivos da discursividade católica. A associação feita pelo aluno entre “religião” e “re-ligar” (cf. S33) indica que a ideologia religiosa põe em cena o ato de “ligar” o que está “não-ligado”. Se entendermos o “não-ligado” como “separado”, “faltoso”, ou ainda “incompleto”, poderíamos dizer que o ato de “re-ligar”, mencionado pelo aluno em S33, coloca em cena a “transformação” da falta (da “não-ligação”, da “separação”) em uma plenitude imaginária onde tudo se encontra ligado. A ordem do discurso religioso parece realizar um movimento que vai do não-todo real até a completude imaginária.

Devemos indicar, entretanto, que esse movimento em direção à plenitude em Deus coloca em cena algo de mortífero. A relação com o Pai supostamente dá vida, mas podemos vislumbrar o fato de que, na relação especular com Deus, a destruição e a morte também advêm (cf. S41).

Na análise aqui empreendida, o que fizemos foi abordar a forma pela qual o movimento que parte da incompletude em direção à plenitude em Deus se inscreve nos atos de leitura dos alunos. A análise empreendida neste capítulo indica que a interpretação textual pela via do discurso religioso (o qual coloca em cena diferentes formas de completude do sujeito) parece promover uma configuração específica tanto do texto quanto da figura do autor.

Em relação à forma pela qual se configura o texto a partir dos sentidos religiosos produzidos pelos alunos, constatamos que a escritura se constitui como se fosse possuidora

de uma coerência ou uma organização interna. Assim como na ideologia católica existe uma ligação especular entre os fiéis, Jesus Cristo e Deus, o texto se configura nos atos de leitura dos alunos como se estivesse todo “ligado”, ou seja, como se fosse possuidor de uma coerência intrínseca. Em S35, é a ligação entre os gestos do Pai, de Cristo e dos fiéis que se inscreve no texto interpretado. Já em S37, é a salvação prometida pela ideologia religiosa que organiza uma suposta coerência interna do texto. Em última instância, poderíamos dizer que a discursividade religiosa constitui o texto como se este fosse possuidor de um sentido intrínseco. A análise de S38 demonstrou que o ato de leitura do aluno configura o texto como possuidor de uma significação eterna (tão eterna quanto o Pai) e necessária: *no fundo [...] o que tá por trás de cada texto desse é a violência* (cf. S38).

No que se refere à forma pela qual a figura do autor se constitui a partir dos atos de leitura dos alunos, constatamos que é numa relação em espelho com Deus que o autor se configura. Em S35, vê-se que o escritor é aquele que, assim como o Pai, tece ligações. A suposta coerência interna atribuída ao texto teria sido obra do autor que, em seu espelhamento em Deus, “ligou” todos os elementos constitutivos do texto (cf. S35). Por sua vez, a análise de S36 indicou que o autor se configura como “consciência”, como ser que tem uma “clareza” sobre o que almeja fazer em relação à violência: tirar as pessoas da indiferença. A partir de uma identificação especular com o Pai (fonte de justiça e de amor), o autor se constitui em S36 como alguém que protesta contra a violência. Portanto, poderíamos dizer que é numa assimilação da imagem de Deus que a figura do autor se constitui em alguns dos atos “religiosos” de leitura dos alunos.

Portanto, poderíamos dizer que a ideologia religiosa exerce efeitos decisivos na forma pela qual os textos em língua estrangeira são interpretados em sua opacidade. A análise aqui empreendida indica que, no ato de ler textos em língua estrangeira em uma instituição jesuíta, a “voz de Deus” constitui, freqüentemente, a produção de sentido como produção da Sua verdade, verdade esta que se acredita “conscientemente” incutida na letra pelo autor do texto. O efeito elementar da ideologia religiosa é constituir a evidência do sujeito e do sentido: o sujeito se configura como consciência, enquanto que o sentido se constitui como verdade.

Entretanto, os efeitos da ideologia religiosa não são exercidos sem que a consciência do sujeito e a verdade do sentido sejam colocadas em xeque. A este respeito,

constatamos que alguns dos atos de leitura dos alunos são constituídos por dizeres que rasgam a linearidade ilusória da ideologia católica, colocando em cena sentidos contraditórios em relação à verdade divina e questionando o privilégio da consciência do sujeito. É nesta perspectiva que “felizes são aqueles que não acreditaram” (cf. S39), ou ainda que, num ato de protesto contra a violência, apareça a “puta” e o ato (erótico e violento ao mesmo tempo) de “pegar” ou “levantar armas” (cf. S40). O ideal do espelhamento em Deus colocado em cena pelo discurso religioso não deixa de ser questionado por acontecimentos inesperados (a “puta”, o ato de ser feliz não acreditando) que se apresentam como antiideal, como algo que quebra o espelho onde se miram Deus e o fiel e que coloca em pauta a singularidade do sujeito do discurso. Entretanto, constatamos também que o espelho quebrado é imediatamente “re-ligado”. O acontecimento temível presentificado pelo sujeito se apresenta como uma ameaça para a ordem do discurso religioso, o que faz com que ele tenha que ser domesticado pelo discurso instituído (cf. Foucault 1996).

Na próxima e última parte deste trabalho, teceremos os comentários conclusivos sobre a investigação realizada nesta dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS : O ENSINO / APRENDIZAGEM DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA ENTRE A IDEOLOGIA, A ESTRUTURA DA LINGUAGEM E O DESEJO

Para que seja possível tecer as considerações finais relativas à pesquisa empreendida, faz-se necessário que retomemos os objetivos propostos para essa dissertação. Partimos do pressuposto de que o ato de ler textos em língua estrangeira tem uma configuração histórica no jogo discursivo e nos propusemos a responder duas perguntas. Em primeiro lugar, perguntamo-nos: se o ato de interpretação de textos em língua estrangeira tem uma constituição histórica no discurso, como exatamente se configura o ato de ler textos em uma língua não-materna na situação pedagógica que nos propusemos investigar, qual seja, aulas de leitura em língua estrangeira ministradas pelo autor dessa dissertação em uma instituição religiosa? Perguntamo-nos também se o “elemento religioso” constitutivo dessa situação pedagógica exerceria algum efeito na forma pela qual a leitura se constitui. Acreditamos ter sido capazes de responder essas perguntas no decorrer da investigação empreendida nesse trabalho.

Em relação à primeira pergunta, chegamos à conclusão de que é na heterogeneidade histórica do discurso, isto é, no interdiscurso, que o ato de interpretação textual se configura. Mais especificamente, constatamos ter sido entre uma discursividade pedagógica e uma discursividade religiosa católica que o ato de leitura se constitui nas aulas que analisamos. A partir do recorte proposto para essa pesquisa, chegamos à conclusão de que é entre a religiosidade dos alunos e as intervenções pedagógicas do mestre que a interpretação dos textos se configurou nas três aulas analisadas. Isso indica que é na heterogeneidade histórica dos sentidos que o processo de ensino / aprendizagem de leitura em língua estrangeira se constitui. A esse respeito, gostaríamos de deixar marcado o fato de que, a partir da perspectiva teórica à qual nos filiamos, a descontinuidade, a contradição e a heterogeneidade não devem ser vistas como “problemas pedagógicos a serem resolvidos”, mas sim como elementos constitutivos de qualquer prática discursiva. Diríamos, inclusive, que a contradição pode ter efeitos positivos em práticas pedagógicas de leitura em língua estrangeira, desde que se tenha a percepção de que não se trata de “algo a eliminar”. Uma tentativa de escamotear a incoerência constitutiva do discurso em prol de uma

homogeneização da cena pedagógica (e dos sujeitos que dela participam) certamente exercerá efeitos negativos em qualquer prática de ensino ³⁹.

Em relação à segunda pergunta, poderíamos dizer que o discurso religioso entrou em cena nas aulas que investigamos como forma de lidar com a opacidade dos textos em língua estrangeira. Assim, frente à não-transparência das fontes em inglês, a interpretação se configura também como produção religiosa de sentidos. Neste “acolhimento” da língua estrangeira enquanto “excluída”, constatamos que as formas de completude colocadas em jogo pelo discurso católico se inscrevem nos próprios atos de leitura dos alunos. Como vimos, é atribuindo uma “coerência interna” ao texto e uma “consciência” ao autor que os atos “religiosos” de leitura se configuraram nas aulas que analisamos. Sobre esse ponto, deve-se dizer que são estes os efeitos elementares da ideologia religiosa nos atos de leitura dos alunos: configurar o texto como possuidor de uma verdade divina intrínseca à letra e constituir o autor como ser que tem um controle consciente sobre seu dizer e fazer.

Em relação a este ponto, devemos retomar as considerações por nós tecidas sobre o que chamamos de “discurso interacionista” sobre leitura em língua estrangeira (cf. nossos comentários sobre a problemática da leitura em língua estrangeira no interior da *Linguística Aplicada*). Em nossas considerações críticas sobre esse discurso, identificamos que as teorias interativas colocam em jogo o engodo do “sentido inerente ao texto” e da “consciência do leitor”. Assim, constatamos que a idéia de que existiriam esquemas supostamente “adequados” para a interpretação de um dado texto e a noção de “intenção do autor” colocam em cena a ilusão de que o texto seria possuidor de um sentido inerente e eterno. Por outro lado, a idéia de que o leitor deve possuir um controle consciente sobre as estratégias de leitura a serem “utilizadas” no ato de interpretação de textos em língua estrangeira, assim como a idéia de “intenção do autor”, colocam em pauta a ilusão de que o sujeito pode adquirir um controle consciente sobre os sentidos por ele produzidos. Ora, essas duas ilusões (a inerência do sentido e a consciência do sujeito) são justamente aquelas colocadas em cena pela ideologia religiosa católica. Essa constatação aponta para o fato de que, como vimos em nossas considerações sobre o pensamento de Michel Pêcheux, a

³⁹ Sobre a escamoteação da heterogeneidade no discurso da *Linguística Aplicada*, cf. Coracini 1997. Segundo a autora, apesar de uma aparente preocupação da *Linguística Aplicada* em relação à diferença e à diversidade, predomina ainda em seu discurso uma homogeneização que camufla a heterogeneidade constitutiva de toda prática de ensino.

ideologia opera sempre engendrando a ilusão da evidência do sentido e do sujeito. Tanto a discursividade interativa sobre leitura quanto a discursividade católica colocam em cena o imaginário de completude do sujeito e da evidência do sentido. Portanto, devemos indicar que a ilusão do sentido “verdadeiro” e do “sujeito consciente”, formas imaginárias de completude que associamos em nossa análise ao discurso religioso católico, são constitutivas de toda determinação ideológica.

Devemos também indicar que, se por um lado a ideologia religiosa coloca em pauta o ideal do espelhamento em Deus, por outro as abordagens interativas sobre leitura também colocam em cena algo que se coloca como ideal a ser seguido. De que outra forma poderíamos interpretar a noção de “bom leitor” ou de “leitor maduro”, senão como pontos ideais que engendram uma relação em espelho? Portanto, poderíamos dizer que a figura de Deus está para o discurso religioso assim como a imagem do “bom leitor” está para o discurso interacionista sobre leitura. Assim como na ideologia religiosa o fiel se mira em Deus numa relação especular, na “ideologia interacionista” o leitor se espelha na imagem do “bom leitor”.

Nessa perspectiva, devemos também lembrar que identificamos nas aulas analisadas a existência de um certo discurso que “prega” a “abertura da palavra” e um “ensino aberto” como ideais pedagógicos a serem atingidos. Assim como Deus e o “bom leitor” se colocam como ideais a serem seguidos, a “palavra aberta” também se configura como ideal a ser alcançado. Assim, poderíamos mesmo dizer que o discurso coloca sempre em cena uma “pregação”, ou seja, ideais que engendram uma identificação espelhada do sujeito. Seria possível realizar uma generalização e afirmar que a ideologia coloca sempre em jogo ideais a serem alcançados pelo sujeito do discurso. A esse respeito, é tentador chamar a atenção para a similaridade significativa entre “ideal” e “ideologia”; poderíamos até mesmo dizer que é sempre como “ideologia” que qualquer determinação ideológica exerce seus efeitos.

Estas considerações apontam para o fato de que, nas aulas de leitura em língua estrangeira investigadas neste trabalho, a ideologia (seja ela religiosa, “interativa” ou aquela que coloca como ideal um “ensino democrático”) exerce seus efeitos de sentido, sendo impossível escapar de suas injunções imaginárias. A estrutura da linguagem será sempre lugar de efeitos imaginários engendrados pelo jogo ideológico.

Entretanto, a constituição ideológica da linguagem no jogo discursivo não se configura como resolução para o dizer e o fazer do sujeito. Apesar das determinações ideológicas de sentido, o sujeito continua colocando em jogo significações novas, as quais presentificam algo da singularidade do sujeito e que podem se constituir como ameaça para a ordem do discurso instituído. Assim, diríamos que a estrutura da linguagem não se constitui apenas como lugar onde a ideologia exerce seus efeitos de ordem imaginária, mas também como espaço onde o sujeito se constitui em sua singularidade. É em relação a este ponto que a teoria psicanalítica de Sigmund Freud e sua leitura por Jacques Lacan se tornam relevantes para uma teoria “discursiva” da linguagem. Como afirmamos em nossas considerações teóricas, é porque existe inconsciente, ou seja, é porque o sujeito deseja que ele não se reduza às determinações ideológicas do discurso.

Todas essas questões são de importância especial para a pedagogia de leitura em língua estrangeira. Se é fundamentalmente como opacidade que a língua estrangeira se apresenta àqueles envolvidos em sua aprendizagem, então ler textos numa língua outra implica aceitar o desafio simbólico de uma língua “estranha”. Frente ao desafio presentificado pelo “estranho” e pelo desconhecido, ou seja, face à opacidade de textos escritos numa língua outra, pode-se facilmente retroceder para a língua materna ou para a ordem ideologicamente constituída das significações estabelecidas e ignorar que existe uma materialidade significante a ser interpretada. A opacidade da língua estrangeira pode fazer com que a interpretação se configure como ato de reprodução de sentidos que desconsidera a “evidência material” (cf. Eco 1997: 28) do texto interpretado. Frente a esse estado de coisas, acreditamos que aqueles envolvidos com o ensino de leitura em língua estrangeira devem ter um “compromisso ético”, qual seja, evitar que a aula de leitura se constitua como mero ato de reprodução ideológica de sentidos. Para tanto, não desconsiderar a “evidência material” (cf. Eco op. cit.: 28) do texto interpretado se constitui como uma importante contribuição para promover uma pedagogia que, se por um lado não escapa às injunções imaginárias da ideologia, por outro deve ir além da reprodução histórica de sentidos.

A questão do desejo e da singularidade do sujeito pode também ser pensada em relação a esse “compromisso ético” daqueles envolvidos com a pedagogia de leitura em língua estrangeira. O ensino de leitura numa outra língua deve se configurar como espaço onde o leitor assume sua condição desejante, ou seja, se assume enquanto sujeito possuidor

de uma singularidade, para além das determinações ideológicas de sentido. As inevitáveis injunções imaginárias da ideologia não devem fazer com que as aulas de leitura em uma outra língua se configurem como espaço de “exclusão” do sujeito. E, devemos lembrar, uma vez “excluído” da cena pedagógica, o sujeito “aparece em outros lugares”: na “indisciplina”, no desinteresse em relação às aulas, na falta de motivação, etc.

Na introdução deste trabalho, cheguei a afirmar algumas vezes que, durante o meu percurso como pesquisador e como professor de inglês, tinha a impressão de que “algo estava faltando”. E é assim que termino este trabalho: com a sensação de que algo continua faltando...

Abstract

This thesis had the objective of investigating the constitution of foreign language reading acts in a specific pedagogical situation: foreign language (English) reading classes taught by the author of this thesis in a catholic institution in Belo Horizonte. This study also investigated if the religiosity that constitutes this pedagogical situation had any kind of effects on the constitution of the act of interpretation.

The results of this study indicate that it is within the historical determination of discourse, that is, within the “interdiscourse”, that the interpretation is constituted. More specifically, our analysis shows that it is “between” a pedagogical discourse and a religious one that the act of reading foreign texts is constituted in the classes investigated. Concerning the “catholic” determination of meaning, we found that the religious ideology has relevant effects on the constitution of the reading acts investigated. Our analysis shows that, in dealing with the opacity of texts written in a foreign language, the religious ideology promotes a certain configuration of both the author and the text: the author is constituted as “conscience”, while the text is constituted as if the divine truth were intrinsic to its structure.

However, we could note that, in spite of the ideological constitution of the interpretation within the “interdiscourse”, the subjects involved in the pedagogical situation which we analyzed keep on producing new and unpredictable meaning, which go far beyond the historical determination of signification.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- ARROJO, R. Compreender x Interpretar e a questão da tradução. In: ARROJO, R. (org.) *O signo desconstituído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. Campinas: Pontes, 1992. p. 67-70.
- _____ e K. RAJAGOPALAN O ensino da leitura e a escamoteação da ideologia. In: ARROJO, R. (org.) *O signo desconstituído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. Campinas: Pontes, 1992. p. 87-91.
- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s) (trad. bras. por Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi). In: *Caderno de Estudos Lingüísticos*, Campinas, 19, p. 25-42, 1982.
- BORGES DA SILVA, S. B. *Leitura, literatura e alfabetização de adultos*. Campinas, 1999. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – IEL/DLA, UNICAMP.
- BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice-Hall, 1987.
- CARNEIRO, M. A. L. *O papel do professor na construção da prática social da leitura*. Campinas, 1997. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – IEL/DLA, UNICAMP.
- CARRELL, P. Introduction: Interactive Approaches to Second Language Reading. In: CARRELL, P., J. DEVINE e D. ESKEY (orgs.) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 1-7.
- _____ Some Causes of Text-Boundedness and Schema Interference in ESL Reading. In: CARRELL, P., J. DEVINE e D. ESKEY (orgs.) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995a. p. 101-113.
- CARRELL, P., J. DEVINE e D. ESKEY *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- CARRELL, P. e J. EISTERHOLD Schema Theory and ESL Reading Pedagogy. In: CARRELL, P., J. DEVINE e D. ESKEY (orgs.) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 73-92.

CORACINI, M. J. (org.) *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura*. Campinas: Pontes, 1995.

_____ A escamoteação da heterogeneidade nos discursos da Linguística Aplicada e da Sala de Aula. In: *LETRAS*, Santa Maria, 14, p. 39-64, 1997.

_____ A Sala de Aula e a identidade do autor na produção de textos. In: *Estudos Lingüísticos*, São Paulo, XXVII, p. 97-102, 1998.

_____ Língua Estrangeira e Língua Materna: uma questão de sujeito e identidade. In: *Letras & Letras*, Uberlândia, v.14, n.1, p.153-169, 1998a.

_____ (org.) *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. Campinas: Pontes, 1999.

ECO, U. *Interpretação e Superinterpretação*. Martins Fontes: São Paulo, 1997.

ESKEY, D. Holding in the Bottom: an Interactive Approach to the Language Problems of Second Language Readers. In: CARRELL, P., J. DEVINE e D. ESKEY (orgs.) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 93-100.

FERREIRA, C. C. *Discussão sobre o ensino de leitura de textos literários*. Campinas, 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – IEL/DLA, UNICAMP.

FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

_____ *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1987a.

_____ *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

_____ *Microfísica do Poder* (coletânea de textos reunidos e traduzidos por Roberto Machado). Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FREUD, S. Carta 52. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de S. Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1969. v. 1. p. 324-331.

_____ A Interpretação dos Sonhos. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de S. Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1969. v. 5 e 6.

_____ O Inconsciente. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de S. Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1969. v. 14. p. 183-245.

GADET, F., J. LÉON, D. MALDIDIER e M. PLON Apresentação da conjuntura em Linguística, em Psicanálise e em Informática aplicada ao estudo dos textos na

- França, em 1969. In: GADET, F. e T. HAK (orgs.) *Por uma análise automática do discurso – uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, 1997. p. 39-60.
- GASPARINI, E. N. Sobre um Ato de Leitura em uma Comunidade Discursiva Religiosa. Campinas, 1998. Texto apresentado como trabalho final da disciplina “Problemas Gerais de Interpretação”, ministrado pelas professoras Denise Bértoli Braga e Joanne Busnardo no primeiro semestre de 1998 – IEL/DLA, UNICAMP.
- GOODMAN, K. The Reading Process. In: CARRELL, P., J. DEVINE e D. ESKEY (orgs.) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 11-21.
- HAROCHE, C. *Fazer dizer, querer dizer*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- HENRY, P. Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F. e T. HAK (orgs.) *Por uma análise automática do discurso – uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, 1997. p. 13-38.
- IANNINI, G. Cartografia de um desencontro: estrutura e sujeito em Jacques Lacan. Em TEIXEIRA, A e G.M. ROCHA (orgs.), *Psicanálise e Filosofia: o futuro de um mal-estar*. Belo Horizonte: Opera Prima, 1998. p. 73-82.
- KATO, M. *O Aprendizado da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- KLEIMAN, A. B. Modelos Teóricos: Fundamentos para o Exame da Relação Teoria e Prática na Área de Leitura. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, 3, p. 5-21, 1984.
- LACAN, J. O estádio do espelho como formador da função do eu. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 96-103.
- _____. Função e campo da fala e da linguagem em Psicanálise. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998a. p. 238-324.
- _____. O Seminário sobre “A Carta Roubada”. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998b. p. 13-66.
- _____. A Instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998c. p. 496-533.
- _____. Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998d. p. 807-842.

- LEITE, N. *Psicanálise e Análise do Discurso*. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 1994.
- LOBATO, C. H. M. *Leitura no 2º grau: a apropriação como processo de construção da macroestrutura do texto*. Campinas, 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – IEL/DLA, UNICAMP.
- LOPES, M. C. C. *O uso de estratégias cognitivas e metacognitivas no ensino/aprendizagem de leitura no 1º grau: uma proposta de intervenção*. Campinas, 1997. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – IEL/DLA, UNICAMP.
- MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. In: *Microfísica do Poder* (coletânea de textos reunidos e traduzidos por Roberto Machado). Rio de Janeiro: Graal, 1998. p. VII-XXIII.
- MAINGUENEAU, D. O Primado do Interdiscurso. Texto traduzido por Sírio Possenti, não publicado, s/d.
- MILLER, J-A. *Percurso de Lacan – uma introdução*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- MILNER, J-C. *O Amor da Língua*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- _____ *A Obra Clara – Lacan, a ciência e a filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- MOURA DE PAULA, M. M. S. *A interferência da formação do professor em aulas de leitura em língua estrangeira*. Campinas, 1996. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – IEL/DLA, UNICAMP.
- MURCE FILHO, N. F. *Aulas “alternativas” de leitura em língua estrangeira: histórias provocadoras e deslocamentos de posições subjetivas*. Campinas, 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – IEL/DLA, UNICAMP.
- ORLANDI, E. P. *As Formas do Silêncio*. São Paulo: Editora da Unicamp, 1997.
- _____ (org.) *A Leitura e os Leitores*. Campinas: Pontes, 1998.
- _____ *Interpretação*. Petrópolis: Vozes, 1998a.
- _____ *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.
- _____ *Discurso e Leitura*. São Paulo: Editora da Unicamp, 1999a.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso. In: GADET, F. e T. HAK (orgs.) *Por uma análise automática do discurso – uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, 1997. p. 61-161.

_____ A Análise de Discurso: três épocas. In: GADET, F. e T. HAK (orgs.) *Por uma análise automática do discurso – uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, 1997a. p. 311-319.

_____ *Discurso: estrutura ou acontecimento?* Campinas: Pontes, 1997b.

_____ e C. FUCHS A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F. e T. HAK (orgs.) *Por uma análise automática do discurso – uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, 1997. p. 163-253.

POLANCO, D. R. *Afeto e insumo lingüístico no processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira de tipo instrumental na Colômbia*. Campinas, 1989. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – IEL/DLA, UNICAMP.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de interpretação na lingüística: seus alicerces e desafios. In: ARROJO, R. (org.) *O signo desconstituído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. Campinas: Pontes, 1992. p. 63-66.

SAMUELS, S. e KAMIL M. Models of the Reading Process. In: CARRELL, P., J. DEVINE e D. ESKEY (orgs.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 22-36.

SAUSSURE, F. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1974.

SERRANI-INFANTE, S. Formações Discursivas e Processos Identificatórios na Aquisição de Línguas. In: *DELTA*, São Paulo, vol. 13, n.1, p. 63-81, 1997.

_____ Diversidade e Alteridade na Enunciação em Línguas Próximas. In: *LETRAS*, Santa Maria, 14, p.1-19, 1997a.

_____ Análise de Discurso e Paráfrase. In: *A Linguagem na Pesquisa Sociocultural*. Campinas: Unicamp, 1993. p. 23-31.

ANEXO I

Being Saved

Second Sunday of Easter, April 11

Readings: Acts 2:42-47; 1 Pt. 1:3-9; Jn. 20:19-31.

"Blessed are those who have not seen and have believed" (Jn. 20:29).

F AITH in the resurrection of Jesus Christ is much more than simply believing in an amazing fact. Each of this Sunday's readings reminds us that belief

in Jesus' resurrection means accepting and participating in a relationship that can enliven every part of our lives—now and forever.

John speaks of Jesus appearing simply to "the disciples," unnumbered and unnamed, perhaps in order to help us later readers include ourselves in the picture. To enable those disciples to be sent as Jesus was sent, Jesus breathes on them and says, "Receive the Holy Spirit." When we recall that this remarkable action is occurring near the end of a book that began with the words, "In the beginning," it is not hard to see in this breathing an allusion to the creation of Adam. Easter makes possible a new creation: A frightened people is empowered to live out Jesus' mission of sharing the life of God with others through their own self-giving in imitation of Jesus. If the beatitude, "Blest are they who have not seen and have

BLESSED
BE GOD
THE
FATHER
OF OUR
LORD
JESUS
CHRIST

IN HIS
GREAT
MERCY
HE HAS
GIVEN
US A
NEW
BIRTH
AS HIS
CHILDREN

believed," is not clear enough for us, the author's own statement of purpose is crystal clear: "These [signs] have been recorded to help you believe that Jesus is the Messiah, the Son of God, so that through this faith you may have life in his name" (Jn. 20:31).

If we want a concrete illustration of what "life in his name" entails, we need look no further than the cameo picture that Luke provides in today's first reading from Acts. Although vowed religious communities have, through the centuries, taken this summary as a model for their community life, the context of this passage in Acts suggests that Luke intends it to be a portrait of Christian community generally. The details are worth pondering.

They devoted themselves to the teaching [didache] of the Apostles, to the communal life [koinonia], to the breaking of the bread and to the prayers. We recognize here the perennial ingredients of church life. The Apostolic "teaching" would, no doubt, include the sayings of Jesus and the interpretations of his life by way of texts from the Hebrew Scriptures. The "communal life" includes the generous sharing of possessions mentioned later in this description. The "breaking of the bread" seems to be, as in the Emmaus account in Luke's Gospel (Lk. 24), the celebration of the Lord's Supper. And "the prayers" likely include continued engagement in the Temple liturgy.

Awe [phobos] came on everyone. Some translations interpret this as a description of outsiders' response to the Apostolic "wonders and signs," but the statement can just as easily be taken as a description of the community itself. If so, it likely refers to the fear of God that the Hebrew Scriptures name as the beginning of wisdom. Belief in the resur-

rection of Jesus, repentance, baptism and the gift of the Holy Spirit (Acts 2:38-41) have revived in these pious Jews an awe for the presence and power of the Creator.

And many wonders and signs were done through the Apostles. "Wonders and signs" (with its peculiar reversal of the usual order "signs and wonders") echoes the wonders and signs mentioned in the quotation from Joel and applied to Jesus' healing actions in Peter's Pentecost speech (2:19, 22). By using the same phrase here, Luke underscores the fact that the Apostles continue the divinely empowered ministry of Jesus (soon to be illustrated by the healing of the lame man through Peter and John [Acts 3]).

All who believed were together and had all things in common: they would sell their property and possessions and divide them among all according to each one's need. This spells out part of what is meant by the earlier mention of communal life. The very phrasing suggests that such sharing of goods is a spontaneous expression of the Easter faith. When one takes the Creator personally, one uses creatures differently and more generously.

Every day they devoted themselves to meeting together in the temple area and to breaking bread in their homes. This note puts us in touch with the facts that the Jerusalem Christian community still saw themselves as Jews very much in contact with their Israelite tradition and community, and that their own homes served as the place for the Christian breaking of the bread. It is striking that Luke can use the descriptive word *sozomenoi*—"those who were being saved"—to describe new Christians.

DENNIS HAMM

Praying With Scripture

- Is the life of my parish characterized by robust teaching, by a liturgy that evokes awe, by a healing ministry, and by the sharing of material resources to meet human needs?
- What sort of conversion would be required of me for me to help my community correspond better to that description?

GILLES PERESS

"POL POT'S CHILDREN"
THE NEW YORKER, AUGUST 10, 1998

For four years, Pol Pot's Khmer Rouge regime waged genocide on its own people, killing some two million Cambodians in an effort to forge a Maoist utopia. Ousted from power in 1979, the despot fled to the jungle and waged a guerrilla war that dragged on for nearly two decades. Then, last year, the nightmare seemed about to end. In April, Pol Pot died; in June, the last major group of his fighters defected to the Royal Cambodian Armed Forces. Gilles Peress traveled to Pol Pot's former stronghold, Anlong Veng, to photograph the "reintegration" ceremony. The soldiers in this picture are about to change into their new uniforms; whether they will change their ways remains to be seen. The French-born Peress, 52, has covered the killing fields from Bosnia to Rwanda, but even he was chilled by these faces. "This was a tough bunch," he says. "Some of them I would not trust in a dark corner."

ADAM BROWN

"TIME TO SHOOT OR SHUT UP"

NEWSWEEK, OCTOBER 12, 1998

Canadian journalist Adam Brown took this picture with a \$50 point-and-shoot camera, the only one he had when villagers brought him to a massacre site in Kosovo last September. Brown, 30, had been on assignment in Yugoslavia for seven months writing stories—not taking photographs—for the AP. This baby, 18-month-old Valmir Deliaj, and his family had fled their home and were hiding in the woods when Serb police found and murdered them. In the past year, as many as 2,000 people have been killed in the conflict between government forces and ethnic Albanians fighting for autonomy in Kosovo. "I was in a state of shock," says Brown of the moment he came upon the bodies. "Intestines and brains were spilled all over."

GIULIANO DE PORTU

"PUERTO RICO"
LIFE, AUGUST 1998

The trouble started last June, after officials announced that Puerto Rico's state-owned telephone company would be sold to a consortium led by GTE. Fearing mass layoffs and loath to let Yankee corporate raiders grab one of the island commonwealth's proudest possessions, phone workers and their sympathizers took to the streets. Bottles flew. Nightsticks flailed. The strife was the worst Puerto Rico had seen in 20 years. At its peak, Giuliano De Portu, 27, chief photographer for the daily newspaper *Primera Hora*, took this picture in a San Juan suburb. (The demonstrator, who had been clubbed unconscious, has since recovered.) Reprinted on T-shirts and posters with the words STOP THE VIOLENCE and STOP POLICE BRUTALITY, the image helped cool inflamed passions. "People saw it," says De Portu, "and didn't want it to happen again."

TOM STODDART

"A FAMINE MADE BY MAN"
U.S. NEWS & WORLD REPORT, SEPTEMBER 14, 1998

They call it compassion fatigue: a form of apathy brought on by a glut of media images of starving children. When yet another humanitarian crisis hits—as it did in Sudan in 1998, thanks to a flare-up in a long-running civil war—how can a photographer keep people from tuning out? That's where artistic skill comes in. With stark forms and arresting compositions, Tom Stoddart's photos of hungry Sudanese demand attention and tell riveting tales. Published first in Europe, these images brought relief agencies an outpouring of donations. But Stoddart, who has covered conflicts from Beirut to Bosnia (where he was badly wounded), hopes to inspire more than charity. "I want my pictures to embarrass politicians, to make them act," says the 45-year-old Briton. "This is famine being used as a weapon of war. You feel angry witnessing this. It shouldn't be happening."

ZED NELSON

"UP IN ARMS"
TIME, JULY 6, 1998

The idea for a photo essay on guns in America came to Zed Nelson in 1994—in Afghanistan. He was covering that country's civil war when his car was raked by automatic weapons fire. Two passengers were badly hurt; he escaped unscathed. "The sense of horror and panic was nothing like the heroic drama of a war film," says Nelson, 33. "It blew my mind so much that I wanted to work on something that exploded the myth of guns." The British photographer focused on the U.S., where guns are easier to come by than in any other developed nation and where more than 30,000 people die of gunshot wounds each year. Nelson chose to avoid such obvious topics as gang-related crime. "It's always about them, never about us," he explains. "I wanted to show the fact that it was our problem. It affects the middle classes, whites as well as blacks." He spent two years photographing ordinary, law-abiding members of the gun culture—at side-arm shops and NRA conventions, in living rooms and emergency rooms. Nelson hoped the images would make Europeans think twice about loosening their own gun laws. His essay, published in eight countries, appeared stateside after a yearlong series of school shootings. At a funeral in Kentucky one victim's father told Nelson: "Guns don't kill people. People do." The photographer's reply: "Guns certainly make it a lot easier."

NO VIOLENCE

Handwritten scribbles at the top left of the page.

6

Jesus' Relationship with the Poor and Outcast: Importance for Basic Moral Theology

THE IMPORTANCE OF THE SUBJECT FOR CHRISTIAN MORAL THEOLOGY

The gospel narratives clearly show Jesus surrounding himself with and favoring sinners, publicans, the sick, lepers, Samaritans, pagans, and women throughout his life. This is accepted as a basic characteristic of his praxis.¹ The usual conclusion drawn from it is—correctly—that if even these people were favored by Jesus—which means that God's love for them is made plain—then all human beings possess the dignity of children of God and all human beings are truly brothers and sisters.

This conclusion, however important it may be, is not enough to demonstrate the importance of the fact for moral theology. The lessons drawn from it have served, historically, to work out basic principles of Christian anthropology and to inspire codes of moral practice, such as the traditional duty to help those in need. But an understanding of the relationship between Jesus and the poor and outcast cannot achieve its systematic value without setting these actions of his in the context of his fundamental praxis and seeing this relationship as fundamental to his praxis. . . .

We must ask what is the basic lesson of Christian morality as it appears in the gospels and see Jesus' relationship with the poor and outcast as the basic enactment of his moral praxis, rather than merely as one more aspect of this praxis, and therefore an aspect that, however constant and worthy, still bears only an arbitrary relationship to the essence of his praxis.

This article first appeared in *The Dignity of the Despised of the Earth*, edited by Jacques Pohier and Dietmar Mieth (*Concilium*, vol. 130 [1979]: 12-20, New York: Seabury Press). Paul Burns translated the article for *Concilium*. The text has been edited for inclusion in the present volume.

The basic moral question can be put in these words: What do we have to do in order to bring about the kingdom of God in history? Here two points must be stressed: first, we must determine the notion of what is to form the object of a praxis, in this case the kingdom of God; second, we must decide the Christian form of that praxis that will ensure that the kingdom of God comes about. When we come to analyze the relationship of Jesus to the poor and outcast we need to see what this relationship implies for the notion of the kingdom of God, the *bonum morale* to be brought about, and the ethical form praxis must take, that is, the *virtus* that will make the praxis Christian. We then have to see whether what we learn from the relationship is really essential to the constitution of the notion of the kingdom of God and to the Christian constitution of a praxis capable of bringing this kingdom into being.

THREE INITIAL POINTS

In view of the importance of the poor and outcast for practical morality, three points are worth making at the outset in order to set Jesus' relationship with them in their historical and existential context.

1. Today, as in Jesus' time, the poor and outcast make up the majority of the human race. This quantitative fact carries a qualitative charge. If Christianity is characterized by its universal claims, whether made on the basis of creation or of the final consummation, what affects majorities should be a principle governing the degree of authenticity and historical verification of this universalism. A fundamental morality, including one originating in Jesus, should certainly possess a universal direction, but it should be processed through the historical universalism of majorities. Otherwise, the universality it claims will be a euphemism, an irony, or a mythified ideologization. The "*misereor super turbas*" attributed to Jesus (Mark 6:34) should be a foregoing but necessary focus for determining fundamental morality, not only because of the subjective merciful approach it demonstrates, but equally because the object of the mercy is the majority.

2. These majorities are not only the sum total of individuals who are poor and outcast as individuals, but also collectivities made up of social groups. As *groups*, they will require, and there will be required for them, a different code of moral practice from what would be required in the case of purely interpersonal relationships. Since these are *social* groups, moral practice will necessarily result, even if this is not the direct intention, from its setting within the totality of social reality, which is conflictive and antagonistic, and will therefore have direct repercussions on the whole of society. So the gospel stories of groups, with their antagonistic character—the poor, sinners, and so on, contrasted with the rich, the Pharisees, and so forth—will have to be evaluated apart from the scenes in which Jesus related to the individuals alone.

3. The problem for these majorities is not only, or even primarily, that they are declared to be or treated as those without dignity, those not explicitly recognized as children of God, or, more precisely, as persons who are subjects

ANEXO II

**ALGUNS TÓPICOS GRAMATICAIS
PARA A LEITURA DE TEXTOS EM INGLÊS**

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar e explicar alguns tópicos gramaticais da língua inglesa que, acredito, são relevantes para a leitura de textos em inglês. Espero sinceramente que esta apostila seja, na medida do possível, útil para os que dela fizerem uso. Ciente desde já de suas limitações, disponibilizo-me inteiramente para receber críticas e sugestões.

É sempre difícil tentar fazer alguma sistematização da gramática de uma língua. Acredito que tais sistematizações são sempre problemáticas, pois a língua não tem um funcionamento gramatical que lhe é naturalmente inerente. A língua é história, é imprevisível; uma sistematização gramatical é algo extremamente provisório e limitado. A língua é aberta. Tendo isto em mente, ciente das limitações de qualquer empreitada gramatical, é possível que tal sistematização tenha alguma importância para o trabalho com leitura de textos em língua estrangeira. É possível que tal sistematização tenha alguma relevância para o trabalho que temos desenvolvido no Instituto Santo Inácio.

EDMUNDO NARRACCI GASPARINI

TEMPOS VERBAIS

A) Presente Simples

Usado para expressar ações/estados que ocorrem no tempo presente. O uso deste tempo tem a função de marcar que as ações/estados estão sendo apresentadas como fatos, rotinas ou verdades.

Exemplos: They play cards at weekends.

B) Presente Contínuo

Usado para expressar ações/estados em andamento no momento do relato.

Exemplos: They are playing cards at the moment.

C) Passado Simples

Usado para expressar ações/estados concluídos no passado.

Exemplos: They played cards last weekend.

D) Presente Perfeito

1. Usado para expressar ações/estados concluídos no passado (como o passado simples); entretanto, com o presente perfeito, se enfatiza a consequência presente da ação concluída no passado.

Exemplo: They have visited France.

Neste caso, poder-se-ia traduzir a sentença por "eles visitaram a França"; no entanto, com o uso do presente perfeito, se enfatiza a conseqüência presente da ação passada: "eles conhecem a França".

- 3 Usado para expressar ações/estados que começaram no passado e continuam até o presente.

Exemplos: They have lived here for 3 years.
They have lived here since 1996.

As sentenças acima poderiam ser traduzidas respectivamente pôr "eles moram aqui há 3 anos" e "eles moram aqui desde 1996". Nota-se que as sentenças foram traduzidas usando-se o presente do indicativo em português.

Neste segundo uso do presente perfeito, as palavras FOR e SINCE são comumente usadas.

Outros exemplos:

A partir dos exemplos aqui citados, pode-se dizer que a forma do presente perfeito é a seguinte:

SUJEITO + HAVE / HAS + PARTICÍPIO PASSADO DO VERBO PRINCIPAL

- 4 Algumas palavras em inglês são comumente usados no presente perfeito:

YET 1- I haven't done the compositions yet
 2- Have you done the composition yet?

A sentença 1 encontra-se na forma negativa. Neste caso, YET indica que a ação, apesar de não ter sido feita, deveria ter sido feita (ou ainda, pode-se dizer que o falante tem intenção de realizar tal ação no futuro). Pode-se traduzir a sentença 1 por "Eu ainda não fiz a redação".

A sentença 2 encontra-se na forma interrogativa. Neste caso, a pergunta refere-se a uma ação/estado que, segundo o falante, deve ser realizada ou sobre a qual se tem a expectativa de realização. Pode-se traduzir a sentença 2 por "Você já fez o dever de casa?".

ALREADY 1- I've already done the composition

ALREADY é muitas vezes usado em sentenças afirmativas para indicar que uma ação já foi realizada no passado. Como seria possível traduzir o exemplo acima?

EVER 1- Have you ever studied Japanese?

Nesta sentença, EVER refere-se a todo o passado, à vida passada como um todo. Poder-se ia traduzi-la por "Você já estudou japonês (alguma vez na vida)?"

NEVER 1- I've never studied Japanese

Neste caso, NEVER indica que a ação nunca foi realizada ("Nunca estudei japonês").

MODALIZAÇÃO DE VERBOS

Os verbos modais são usados para acrescentar alguma significação aos verbos que os acompanham, ou seja, para marcar a forma do seu acontecimento. Alguns exemplos:

A) MUST

Usado para expressar obrigatoriedade.

Exemplos: You must study English in the philosophy course at ISI.

B) SHOULD / OUGHT TO

Usado para expressar recomendação, conselho.

Exemplos: She should / ought to stop smoking.

C) MAY / MIGHT / COULD

Usados para indicar possibilidade de ocorrência no futuro, ocorrência incerta no futuro.

Exemplos: I may/might/could study English next semester, but I'm not sure.

D) CAN

Usado para expressar habilidade ou ação considerada passível de ser feita.

Exemplos: She can play tennis.
You can use the library at ISI.

E) WILL

Usado para expressar ação/estado futuro cuja/o ocorrência é dada como certa.

Exemplos: He will be our next president.

Obs.: WILL NOT pode ser usado na forma contraída WON'T.

F) WOULD

Usado para expressar hipóteses, ações/estados que podem ocorrer em situações hipotéticas; é o verbo modal que possibilita a expressão de ações/estados que, em português, seriam expressos no "futuro do pretérito".

Exemplos: If I was rich, I would travel around the world.
If I was rich, I'd travel around the world.

VOZ PASSIVA

Veja a seguinte sentença:

Shakespeare wrote "Romeo and Juliet".

Pode-se dizer que nesta sentença o interesse do falante encontra-se no sujeito Shakespeare (freqüentemente, o sujeito é o foco de interesse). Se o foco de interesse muda, por exemplo, de Shakespeare para "Romeo and Juliet", seria possível obter uma sentença diferente:

"Romeo and Juliet" was written by Shakespeare.

A primeira sentença encontra-se na voz ativa. Na voz ativa, o sujeito normalmente é a origem da ação ou estado em questão (foi Shakespeare que escreveu "Romeo and Juliet"). Quando o interesse do falante se encontra no objeto de uma sentença na voz ativa, usa-se a voz passiva. Na segunda sentença, o objeto da primeira sentença tornou-se o sujeito (sujeito este que "sofre" a ação ou estado; "Romeo and Juliet" seria o sujeito da passiva).

Vejamos mais alguns exemplos:

- 1- Graham Bell invented the telephone.
The telephone was invented by Bell.
- 2- People drink Coca-Cola all over the world.
Coca-cola is drunk all over the world.
- 3- They have sold the picture.
The picture has been sold.
- 4- The police will catch the robbers.
The robbers will be caught.

Nota-se que todas as sentenças na voz passiva têm o verbo TO BE (em diferentes tempos) e o particípio passado do verbo principal. Dessa forma, pode-se dizer que os 3 principais elementos que constituem a voz passiva são:

- 1- O sujeito (que é o objeto na voz ativa; que, na passiva, constitui-se como foco de interesse).
- 2- O verbo TO BE (que, na passiva, vem no mesmo tempo que o verbo principal da voz ativa).
3. O verbo principal no particípio passado.

Ex.: Shakespeare wrote "Hamlet"

Hamlet was written by Shakespeare
1 2 3

Se quisermos mencionar o agente da voz passiva (o sujeito da ativa), usa-se "BY". Entretanto, o agente da passiva é muitas vezes omitido, devido ao fato de que não interessa (visto que, na voz passiva, o foco de interesse é o objeto da voz ativa) ou ao fato de que é óbvio.

Outros exemplos:

--

AFIXOS

Em inglês, existem numerosos afixos (prefixos e sufixos) que acrescentam alguma significação à palavra a qual foram adicionados. Alguns destes afixos são os seguintes:

A) -LESS: transforma um substantivo em um adjetivo (que indica "ausência de").

Exemplos: homeless (sem casa...)
careless (descuidado(a)...)

B) -FUL : transforma um substantivo em um adjetivo (que indica "presença de"; "-ful" teria a significação oposta de "-less").

Exemplos: painful (doloroso(a)...)
careful (cuidadoso(a)...)
thoughtful (pensativo(a)...)

C) -NESS: transforma um adjetivo no substantivo correspondente.

Exemplos: sadness (tristeza...)
kindness (gentileza...)
carelessness (descuido...)
happiness (felicidade...)

D) -SHIP: transforma um substantivo em outro, relacionado ao primeiro.

Exemplos: friendship (amizade...)
partnership (parceria...)

E) -MENT: transforma um verbo em um substantivo correspondente.

Exemplos: development (desenvolvimento...)
government (governo...)
fulfilment (realização ...)

F) MIS-: transforma um verbo ou um substantivo acrescentando a idéia de "mal", "ruim", "errôneo".

Exemplos: misunderstand (compreender mal...)
misconception (concepção errônea...)

G) -LY: transforma um adjetivo no advérbio correspondente.

Exemplos: quickly (rapidamente...)
carefully (cuidadosamente ...)

MARCADORES DE ARGUMENTAÇÃO

A compreensão de alguns destes marcadores possibilita fazer previsões a respeito da direção argumentativa de um texto. Vejamos o seguinte exemplo:

"Peter studied a lot **but** ..."

Graças ao marcador "but" é possível fazer previsões a respeito da significação da sentença, mesmo que não se conheça o significado "preciso" de todas as palavras.

Segue uma lista de marcadores de argumentação e as respectivas noções às quais eles se referem.

- A) Exemplificação: for example, for instance, namely, that is (to say), i.e., e.g., such as, in other words, in particular etc.
- B) Contraste: but, however, in spite of, despite, on the contrary, unlike, on the other hand, yet, instead, although, though, nevertheless etc.
- C) Comparação: in the same way, in like manner, like, likewise, similarly, correspondingly etc.
- D) Acréscimo, complementação de idéias: and, also, too, in addition to, besides, moreover, furthermore etc.
- E) Enumeração: first ou firstly, second ou secondly etc.
one, two, three etc.
and, next, to begin, first of all, to conclude, thus, finally etc.
- F) Consequência e resultado: so, therefore, thus, consequently, then, hence, accordingly, as a result, for this reason etc.
- G) Ênfase: indeed, in fact, certainly, actually, as a matter of fact, do, does, etc.
- H) Causa: because (because of this, that), for that reason, for etc.
- I) Resumo ou generalização: thus, to sum up, summing up, in summary, briefly, shortly, in short, to conclude, in a word etc.
- J) Condição ou levantamento de hipótese: if, unless, whether etc.
- K) Tempo: when, in 1980, since the beginning of the century etc.