

INGRID GONÇALVES CASEIRA

**A (IM)PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA:
DO RESUMO À TRADUÇÃO, OS MOVIMENTOS DA INTERPRETAÇÃO**

Porto Alegre
2012

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADES: TEORIA DO TEXTO E DO DISCURSO**

**A (IM)PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA:
DO RESUMO À TRADUÇÃO, OS MOVIMENTOS DA INTERPRETAÇÃO**

INGRID GONÇALVES CASEIRA

Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, na especialidade Teorias do Texto e do Discurso.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Freda Indursky

Porto Alegre
2012

INGRID GONÇALVES CASEIRA

A (IM)PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA:
do resumo à tradução, os movimentos da interpretação

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, na área de Estudos da Linguagem, especialidade Teorias do Texto e do Discurso.

Aprovada em maio de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Fabiele Stockmans de Nardi (UFPE)

Prof.^a Dr.^a Marilei Resmini Grantham (FURG)

Prof.^a Dr.^a Solange Mittmann (UFRGS)

Ao João Pedro e ao Gustavo

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Freda Indursky, que, mais do que orientadora, tem sido uma formadora em tempo integral em todos os âmbitos de minha vida. À Freda, agradeço a atenção carinhosa, cuidadosa e crítica dispensada ao longo deste trabalho.

À Marilei Grantham, por minha formação profissional, por minha escolha pela Análise do Discurso e pelos laços que ultrapassaram os muros da Universidade.

Às professoras Maria Cristina Leandro Ferreira, Solange Mittmann e Ana Zandwais, pela participação fundamental em minha formação. Os seminários, as leituras e discussões foram indispensáveis para todo o trabalho que construí nesta dissertação.

À Professora Clara Emília dos Santos (*in memoriam*), por todo o conhecimento compartilhado durante minha formação como professora de língua espanhola e em minha atuação como docente na Universidade Federal do Rio Grande, momento este em que surgiram as primeiras indagações que resultariam neste trabalho. À Clara, o meu profundo agradecimento por ser a maior apoiadora desta pesquisa.

À Paula Daniele Pavan, minha companheira nesta jornada na Análise do Discurso. À Paula, agradeço a parceria nas aulas, nos seminários e por dividir comigo sentimentos de ansiedade e alegria que nos acompanharam ao longo desses dois anos.

À Mauren Przybylski, amiga querida que tem sido minha companhia fiel em todos os momentos de meu dia. À Mauren, agradeço a força e o acompanhamento desde os primeiros passos dados para tentar entrar na UFRGS.

Às colegas e amigas, Andréia Daltoé e Carolina Fernandes, por tudo o que temos compartilhado nos últimos dois anos juntas e pela parceria que certamente se estenderá pelos caminhos da AD.

À colega e amiga Rossana Dutra Tasso, que, gentil e carinhosamente, fez a leitura de meu projeto quando resolvi tentar a seleção do Mestrado. À Rossana, agradeço pelo apoio inestimável no começo dessa caminhada.

Aos colegas de mestrado: Aline Juchem, Carolina Knack, Fábio Aresi, Sonia Dalpiaz e Luis Felipe Freitas, pela companhia alegre e descontraída durante as aulas e pelos momentos de brincadeira e lamentação no último ano de escrita da dissertação. O processo tornou-se muito mais leve na companhia de vocês.

À Capes e à UFRGS, pela bolsa de estudo recebida ao longo dos vinte e quatro meses de Mestrado. Sem essa ajuda, teria sido inviável a realização deste estudo.

Às universidades que, generosa e prontamente, concederam-me as provas de proficiência que me permitiram realizar esta pesquisa.

E, por fim, reservo este espaço para agradecer àqueles que são e seguirão sendo a minha base e a razão maior por tudo o que faço: meus pais, Nilda e Ledair, pelo eterno amor que sinto por vocês; meu irmão, Leandro, por existir em minha vida; meus sobrinhos, Gustavo e João Pedro, pela alegria e pelo amor que me fazem sentir; minha madrinha e maior incentivadora, Nilva, por apoiar sempre minhas decisões e por me dar suporte para concretizar todas elas; meus tios, Almir e Rejane, pela base enorme de carinho e proteção que me deram sempre; minhas primas, Lara e Natália, pela constante torcida e por serem as grandes irmãs com quem posso contar para tudo. Obrigada a cada um de vocês por compreender minhas ausências, por aguentar minhas tensões durante este trabalho e por me amarem, incondicionalmente.

A todos os que aqui foram citados e a muitos que não o foram, mas que se fazem presentes de outras formas, os meus mais sinceros agradecimentos.

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

Michel Foucault

RESUMO

A presente pesquisa investiga processos de leitura e interpretação produzidos no interior de provas de proficiência em espanhol como língua estrangeira. O objetivo deste estudo é compreender como o sujeito-leitor significa quando imerso no processo de leitura em língua estrangeira, mais especificamente, no espanhol como língua estrangeira, e qual o lugar que assume, enquanto leitor, no interior dessas provas. Para tanto, o primeiro capítulo está dedicado à apresentação da Análise do Discurso (AD), teoria na qual esta pesquisa está inserida. Nele, são apresentadas algumas das noções teóricas fundamentais para as questões trabalhadas no decorrer deste estudo, assim como introduz algumas considerações sobre as provas propriamente ditas. O segundo capítulo está dedicado a considerações a propósito da leitura vista tanto a partir de uma abordagem linguístico-textual, como também pensada a partir da AD. O terceiro capítulo apresenta, em sua subdivisão, movimentos de leitura investigados a partir das respostas dadas pelos candidatos à proficiência a questões que são solicitados a responder nessas provas. Tais movimentos são vistos a partir da relação entre *leitura, língua estrangeira e língua materna*, a partir da relação *leitura e tradução* e, ainda, a partir do *funcionamento discursivo do resumo*, produzido no interior dessas provas. Todos esses movimentos, quando analisados, permitem pensar o imaginário de leitura, de leitura em língua espanhola e de proficiência que atravessam a prática da leitura e da escrita nessas provas. Permite compreender também o lugar que este leitor assume no interior das provas de proficiência. Este lugar é um lugar de fronteira, que vem afirmar, mais uma vez, o espaço intermediário ocupado por este sujeito específico – o brasileiro – na língua espanhola, vem a confirmar o imaginário que se constrói entre as línguas espanhola e portuguesa.

Palavras-chave: leitura; língua espanhola; análise do discurso.

RESUMEN

La presente investigación tiene como objeto el estudio de los procesos de lectura e interpretación producidos en las pruebas de proficiencia en español como lengua extranjera. Su objetivo es comprender cómo el sujeto-lector significa cuando está inmerso en el proceso de lectura de una lengua extranjera, más concretamente, en el que tiene que ver con el español como lengua extranjera, y cuál el lugar que asume, como lector, dentro de estas pruebas. La forma en que se exponen los contenidos de este trabajo es la siguiente: el primer capítulo está dedicado a la presentación del Análisis del Discurso (AD), teoría en la que se inserta esta investigación. En él, se presentan las nociones teóricas fundamentales relacionadas con las cuestiones que serán tratadas en el transcurso de este estudio, así como la introducción de algunas consideraciones sobre las pruebas propiamente dichas. En el segundo capítulo se muestran las consideraciones acerca de la lectura vistas a partir de un abordaje lingüístico-textual y pensado a partir del Análisis del Discurso. El tercer capítulo presenta, en su subdivisión, los movimientos de lectura investigados a partir de las respuestas dadas por los candidatos en las cuestiones que se les proponen en esos exámenes. Estos movimientos se ven a partir de la relación entre *lectura, lengua extranjera y lengua materna*; la relación entre *lectura y traducción* y, además, a partir del *funcionamiento discursivo del resumen* producido en esos exámenes. Todos los movimientos que se analizan aquí nos permiten observar el imaginario de la lectura, de la lectura en lengua española y de proficiencia, que se surge en la práctica de la comprensión lectora y escrita en esas pruebas. Lo que nos permite comprender el lugar que este lector asume desde dentro de las pruebas de proficiencia. Hablamos de un lugar de frontera, que confirma, una vez más, el espacio de intermedio ocupado por este sujeto específico – el brasileño – en la lengua española, que confirma el imaginario que se construye entre la lengua española y la portuguesa.

Palabras-clave: lectura; lengua española, análisis del discurso.

SUMÁRIO

	PARA COMEÇAR.....	11
1	DE ONDE PARTIMOS.....	16
1.1	Análise do Discurso: breves considerações.....	16
1.1.2	Sujeito, ideologia e sentidos.....	20
1.1.3	Discurso e Texto.....	25
1.2	Provas de proficiência: ruídos e silenciamentos.....	27
2	CONSIDERAÇÕES A PROPÓSITO DA LEITURA.....	33
2.1	A leitura em uma abordagem linguístico-textual.....	33
2.2	Leitura e Análise do Discurso.....	39
3	O FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DA LEITURA NAS PROVAS DE PROFICIÊNCIA.....	54
3.1	Leitura, Língua Estrangeira e Língua Materna: uma questão de entremeio.....	54
3.1.1	Leitura, Língua Estrangeira e Língua Materna: uma questão de entremeio: algumas considerações.....	70
3.2	Leitura e Tradução.....	74
3.2.1	Leitura e Tradução: algumas considerações	87
3.3	Resumo e Leitura: repetição ou produção de sentidos?.....	88
3.3.1	Resumo e Leitura: repetição ou produção de sentidos?: algumas considerações.....	116
3.4	O funcionamento discursivo da leitura nas provas de proficiência: algumas considerações.....	118
	AMARRANDO OS FIOS	118
	REFERÊNCIAS.....	125
	ANEXOS.....	129

PARA COMEÇAR...

La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella deja dos pasos y el horizonte corre diez más allá. Jamás la alcanzaremos. Entonces, ¿para qué sirve la utopía? Sirve para eso, sirve para caminar.

Fernando Birri

Iniciar a escrita desta dissertação desperta-me um profundo desejo, quase paralisante, já que inalcançável: o desejo do dizer – completude, clareza, medida... – permeado pelas expectativas que afloram a cada leitura teórica, a cada análise, a cada conversa descompromissada com sujeitos que, de certa forma, representam minha causa neste trabalho: sujeitos-leitores que, em algum momento, tiveram, têm ou terão sua leitura avaliada, medida, aceita e/ou rechaçada por outros sujeitos; sujeitos-avaliadores, responsáveis por elaborar propostas de leitura, selecionar, incluir, excluir sentidos e, conseqüentemente, querendo ou não, excluir também sujeitos. Isto é: todos aqueles sujeitos que se veem de certa forma comprometidos com a prática social e institucional da leitura.

Gostaria, antes de tudo, de falar um pouco sobre os dois adjetivos usados para caracterizar este desejo, já que eles não foram escolhidos aleatoriamente. O primeiro deles representa minha resistência diante do começo desta escrita, já que, por mais que me esforce, por mais que tente buscar as palavras certas, elas não correspondem àquilo que quero/devo dizer, não da forma como gostaria que fosse dito.

O segundo, por sua vez, corresponde a esta limitação e a esta falta, a esta incompletude que me aflige e me desacomoda. Inalcançável, aqui, aponta para a representação de uma postura teórica à qual me filio, a qual entende a língua não em seus efeitos de homogeneidade e completude, como algo passível de ser atingido, descrito, normatizado, mas que, ao contrário, a concebe em seu caráter material. Ou seja, uma língua que, para significar, precisa ter seu dizer inscrito na história. Uma língua, portanto, sujeita ao equívoco, à falha, à falta. Estou me referindo a *la langue introuvable* da escola francesa da Análise do Discurso (doravante AD).

Esta expressão, que pode ser entendida como “a língua inatingível”, da qual falavam Michel Pêcheux e Françoise Gadet – ele, o principal representante da escola da Análise do

Discurso –, carrega consigo o caráter peculiar da língua da AD, já que, pensada em sua materialidade, é uma língua cuja transparência não se alcança e cujos sentidos sempre escapam.

Tecer estas considerações implica então, desde já, dar alguns indícios da região em que me situo e desde onde parto para pensar o *corpus* que constitui esta pesquisa: provas de proficiência em espanhol como língua estrangeira (E/LE). Provas estas que são uma das condições necessárias para o ingresso a cursos de Mestrado e Doutorado em nossas universidades e que têm por objetivo medir a capacidade de leitura em língua estrangeira de candidatos provenientes das mais diversas áreas do conhecimento.

Pensar as provas de proficiência – e, mais especificamente, a leitura produzida nessas provas –, sob o viés da AD, significa “construir” um observatório de análise diferente daquele em que elas vêm sendo observadas até então. Refiro-me a “construir” um observatório, porque, na AD, não há uma metodologia que indique os passos que devem ser seguidos na análise. É o olho do analista e seus objetivos que guiam seu trabalho, é a relação entre teoria e prática, funcionando simultaneamente, que constrói a análise.

A AD pode ser pensada, nestes termos, como um dispositivo teórico-analítico em que a análise se transforma em um gesto de compreensão, por parte do analista, de uma prática social produzida para/por sujeitos. Estes sujeitos têm seu dizer inscrito na história e é nesta relação – entre linguagem e exterioridade – que produzem discurso, ou seja, produzem “efeito de sentidos” (PÊCHEUX, 1969).

Sendo assim, conforme afirma Orlandi (1994), a AD pensa a compreensão do fato de linguagem e não sua descrição finalista e, desta forma, traz para o interior de suas questões a ideia de *funcionamento*. Pensar a língua e a linguagem enquanto funcionamento rompe com qualquer visão formal e objetiva de língua, rompendo então, também, com o mito da língua enquanto estrutura fechada e homogênea, passível de ser administrada e controlada pelo sujeito. A AD vai trabalhar com a opacidade do fato de linguagem, não com o objetivo de eliminá-la, mas com o propósito de compreendê-la.

Desta forma, é possível dizer que a AD lida não com os *produtos*, mas com os *processos*, ou seja, o que interessa são os movimentos de significação, os processos de constituição dos sentidos e não a sua clausura, a sua (de)limitação.

Trazendo esta questão para o interior deste trabalho, é possível dizer que o *corpus* a que me proponho analisar aqui – provas de proficiência já aplicadas, já avaliadas e, portanto, dadas como encerradas, prontas para serem descartadas, visto que cumpriram seu papel

social, o de selecionar aqueles que estão e aqueles que não estão aptos a ler em língua estrangeira – encontra-se até o momento inicial desta pesquisa como um *produto* acabado, concluído social e linguisticamente. Minha proposta, então, é a de buscar compreender os *processos* de constituição dos sentidos da leitura – avaliada – em língua estrangeira. Isto equivale a dizer que, neste trabalho, proponho-me a pensar a língua não enquanto estrutura utilizada para medir conhecimento, como instrumento que serve para transmitir uma informação suscetível de ser reduzida aos conceitos de certo ou errado, proficiente ou não-proficiente. Meu objetivo é investigar o *funcionamento* da leitura no interior dessas provas.

O que me leva a realizar um estudo como este é o fato de que, em experiência anterior, estive envolvida na elaboração e correção de provas de proficiência em espanhol como língua estrangeira e, naquele momento, algumas inquietações começaram a surgir: quando corrigimos os textos produzidos pelos candidatos, o que realmente vemos ser testado, o conhecimento em língua estrangeira ou a capacidade de leitura do leitor?¹ E mais: o que faz com que não se alcancem os sentidos previstos pela banca avaliadora se, nessas provas, a leitura é quase uma atividade mecânica de identificação de parágrafos do texto lido? Quais são as dificuldades que se apresentam aí, os desvios, os deslizamentos que fazem com que a leitura dirija-se para caminhos não aceitos e/ou não esperados? Quais são os limites que se apresentam diante do sujeito-leitor em relação ao texto que é chamado a significar? A tradição da prática de leitura em língua materna praticada durante anos a fio na escola pode ter seus reflexos na Universidade? Ou seja, a prática de leitura que vê o texto como transparente, os sentidos como evidentes e que vê a interpretação como possibilidade única e/ou fechada de leitura pode ter seus efeitos também em uma prova que mede o nível de leitura em língua estrangeira em nível de Pós-Graduação? As consequências dessa prática podem aparecer também neste lugar?

Outro fator a respeito dessas provas que me gerou inquietação e que considero importante ressaltar aqui é o fato de que estes exames são, em sua maioria, corrigidos por uma equipe de professores que, após chegar a um consenso sobre as respostas possíveis para as questões apresentadas, corrigem individualmente um determinado número de provas. Penso que, embora não esteja questionando a seriedade com que este trabalho é realizado, é fundamental levar isso em conta, já que cada professor avaliador parte de uma determinada

¹ É preciso frisar, no entanto, que entendemos que os dois processos andam juntos, neste caso, já que o objetivo dessas provas é testar a capacidade de *leitura* do leitor *em língua estrangeira*, e isso envolveria, portanto, tanto a língua estrangeira como a leitura. Porém, não eliminamos a possibilidade de que as maiores dificuldades encontradas aí não decorram da língua estrangeira em si, mas que podem ser, em sua maioria, dificuldades de leitura.

concepção de língua que pode não ser a mesma para todos os avaliadores. Sendo assim, algumas respostas podem ser válidas para alguns, mas não tão válidas para outros. Há um lugar teórico que estes sujeitos-avaliadores ocupam, desde onde aceitam e rejeitam determinados sentidos, determinados gestos de leitura e de interpretação. É no lugar, também, desses avaliadores que me proponho a compreender os processos de significação nessa leitura.

Foi pensando, então, na leitura e nos sujeitos, nos gestos de significação na leitura, que optei pelo tema deste trabalho. Foi pensando nessa relação que decidi, ainda, pela Análise do Discurso. Pensar a leitura sob o dispositivo teórico da AD significa, conforme nos lembra Orlandi (1994), apreender e analisar os gestos de leitura, isto é, significa observar os processos de significação que constituem o texto, a forma como o texto, através de seus mecanismos de funcionamento, produz sentidos.

Pensar a leitura por este viés significa levar em conta não só o autor de um texto determinado e os sentidos por ele “estabelecidos”, mas, de forma simultânea, significa pensar o leitor, entendendo-o como elemento constitutivo do processo de produção da leitura. Significa considerar, assim, o entrelaçamento autor-texto-leitor na trama constitutiva dos sentidos construídos pela prática da leitura.

É preciso lembrar, no entanto, que o leitor, nessa concepção teórica, não se limita à mera função de identificar os sentidos pretendidos/esperados para um determinado texto, ele é um sujeito social, inserido em um contexto histórico, político e econômico e, sendo assim, tem sua leitura atravessada pelas relações que estabelece com a exterioridade. São essas relações que fazem com que, em AD, não se considere a leitura como produto, ou seja, como resultado final de uma atividade de identificação de sentidos já previstos e determinados de antemão, mas, sim, como um processo em que se costuram diversos fios provenientes da exterioridade com a qual um sujeito mantém filiações.

Neste caso, valem ainda mais alguns questionamentos: ao responder as questões propostas na prova, o leitor produz sentidos ou ele apenas repete aqueles que já estão lá? E mais: ao responder, ele apenas traduz ou há também espaço para a interpretação? Qual seria o imaginário de tradução que perpassa essas provas? A tradução é também uma forma de interpretação? E sendo assim, ainda: todos os leitores leem e/ou traduzem da mesma forma? O que muda? O que se repete?

Tendo em vista estas questões, são objetivos deste trabalho:

1. Compreender em que consiste a proficiência de leitura em língua estrangeira;

2. Examinar os gestos de leitura produzidos em provas de proficiência em espanhol como língua estrangeira;
3. Buscar compreender os objetivos destas provas e as propostas que nelas se apresentam;
4. Examinar a noção de leitura e interpretação e sua relação com o sujeito em uma perspectiva discursiva;
5. Analisar gestos de interpretação a partir de práticas de leitura como resumo e tradução;
6. Identificar as marcas linguísticas, no nível do intradiscurso, que apontem para diferentes efeitos de sentidos ou diferentes posições-sujeito daquelas assumidas pelo sujeito-autor dos textos, no nível do interdiscurso;
7. Buscar compreender, através da análise das respostas dos candidatos, qual é o imaginário de leitura, de leitura em língua estrangeira e de tradução que perpassam essas provas;
8. Oferecer aos profissionais responsáveis pela elaboração de tais exames uma reflexão acerca do tema em questão.

A partir destes objetivos, damos início, então, às reflexões que conduzirão esta proposta.

1. DE ONDE PARTIMOS

Este primeiro capítulo será dedicado à apresentação da teoria da Análise do Discurso e das questões iniciais que norteiam nossa pesquisa. Nele, procuraremos abordar alguns dos principais conceitos que serão mobilizados no decorrer deste estudo e que servirão, portanto, como eixos norteadores para todas as reflexões que serão feitas aqui.

1.1 A Análise do Discurso: breves considerações

Para construir este trabalho – que se propõe um estudo sobre **proficiência em língua estrangeira** e, por conseguinte, um estudo da **leitura** enquanto prática produzida/avaliada por sujeitos determinados, sob condições de produção específicas – a partir do dispositivo teórico da Análise do Discurso, é preciso, em primeiro lugar, apresentar o terreno sobre o qual a teoria se constrói, procurando expor alguns dos principais conceitos que a caracterizam e que serão de fundamental importância no decorrer deste trabalho.

Começamos apresentando, então, o quadro epistemológico que alicerça a teoria e que tem em sua raiz a articulação entre três diferentes regiões do conhecimento científico: o Materialismo Histórico, tal como pensado por Althusser a partir da leitura de Marx; a Psicanálise, revista por Lacan a partir de Freud; e a Linguística, a partir de alguns aspectos do Estruturalismo.

No entanto, a AD se propõe não uma mera soma dessas regiões, ela busca elementos em cada uma dessas áreas para construir o seu objeto de investigação: o discurso. Ao propor o discurso como objeto de reflexão, Pêcheux acaba por estabelecer uma ruptura com o que vinha sendo pensado até então (década de 60, na França) em termos de linguagem e de leitura, em termos de significação. Desta forma, Pêcheux rechaça toda e qualquer visão reducionista da linguagem, abolindo, por exemplo, a ideia de normalidade dos enunciados, a crença na neutralidade do locutor e a possibilidade de se considerar o texto como fonte única de informação a ser decodificada/compreendida no momento da leitura.

Neste caso, conforme destaca Orlandi (1987), a AD surge como uma forma de conhecimento *cisionista* na história da reflexão sobre a linguagem, pois ela se constrói não como alternativa para a Linguística – região em que vai produzir rupturas mais significativas

–, mas como proposta crítica, que procura problematizar as formas de reflexão já estabelecidas.

A AD pressupõe assim o legado do materialismo histórico, entendendo que há um real presente na história – e este real é a própria contradição, a luta de classes que lhe é inerente –, que faz com que se veja a história como não transparente e com que se pense não só a reprodução da história e da ideologia, mas também, e principalmente, a possibilidade de sua transformação. Assim, de acordo com Orlandi, “conjugando a língua com a história na produção dos sentidos, esses estudos do discurso trabalham o que vai-se chamar forma material (não abstrata como a da Linguística) que é a forma encarnada na história para produzir sentidos” (2010, p. 19).

Da Linguística, então, o que vai interessar para a AD é a ideia de não-transparência da linguagem, já que, para ambas as teorias, a relação linguagem, pensamento e mundo não é unívoca, como tampouco se faz termo a termo. No entanto, coloca questões para a Linguística, interpelando-a pela historicidade que ela desconsidera.

Podemos dizer, então, que o objeto da Análise do Discurso, ainda que esta possa ser considerada como uma teoria da linguagem e dos processos semânticos, deixa de ser a língua, tal como encarada pela Linguística, e passa a ser o discurso, objeto sócio-histórico em que o linguístico intervém como pressuposto.

De acordo com Orlandi, “a Análise do Discurso critica a prática das Ciências Sociais e a da Linguística, refletindo sobre a maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua” (ibid., p.16).

Neste caso, pensar a ideologia nos leva a pensar também o sujeito como parte fundamental deste processo, já que, conforme Pêcheux (1975), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. Assim, para Orlandi: “... o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos” (2010, p. 17).

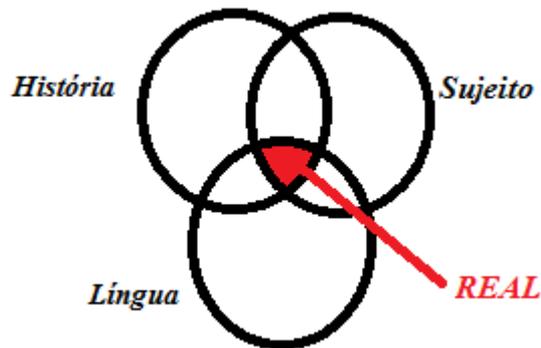
Podemos dizer que é neste ponto, então, que a AD é tocada de modo especial pela psicanálise. Pensar o sujeito sob o viés psicanalítico significa entendê-lo como um sujeito descentrado, dividido, clivado, um sujeito que não é mais dono de si, mas que é afetado pelo inconsciente. Esse inconsciente, segundo nos lembra Leandro Ferreira (2005), é o mesmo que aparece quando tropeçamos na língua ao cometermos atos falhos, lapsos, quando produzimos chistes.

No entanto, conforme lembra a autora, “... o sujeito da análise do discurso não é só o do inconsciente; é também [...] o da ideologia, ambos são revestidos pela linguagem e nela se materializam” (ibid. p. 19). Por esta razão é que o sujeito é duplamente determinado, por um lado, pelo inconsciente, por outro, pela ideologia. Ele não tem controle absoluto sob o modo como é afetado por eles e é neste espaço intervalar de “controle” e não-controle que os sentidos deslizam, derivam e que a ambiguidade e o equívoco se revelam e apresentam, assim, a falha constitutiva da língua e também do sujeito.

Deste modo, assim como acontece com os demais “objetos” das teorias que estão conjugadas na formação da AD – a contradição, proveniente do materialismo histórico e a língua, proveniente do estruturalismo – o sujeito tampouco é entendido a partir do simples transporte da Psicanálise para a Análise do Discurso. A proposta de Pêcheux está centrada em uma teoria não-subjetiva da subjetividade. Isto é, Pêcheux entende o sujeito como descentrado, já que ele não é pensado nem como indivíduo empírico, nem em sua particularidade subjetiva – e aqui ele se afasta, de fato, do sujeito da psicanálise. O sujeito é um lugar social, interpelado pela ideologia e, ao mesmo tempo, inconsciente do processo que o constituiu como tal.

A partir do que foi dito até aqui, é possível dizer, então, que a Análise do Discurso constrói-se a partir de um tripé fundador, que é articulado a partir da concepção de sujeito, de história e de língua. Cada uma dessas noções é pensada não em seu efeito de completude, em sua positividade, mas sim enquanto atravessada pela falta, pela falha que lhes é constitutiva. Ou seja, tanto o sujeito, como a história e a língua são constitutivamente atravessados pelo real. Assim, temos o real do sujeito, visto a partir do inconsciente; o real da história, visto a partir da contradição; e o real da língua, visto a partir do equívoco.

Neste sentido, temos a seguinte figura construída a partir do nó borromeano pensado por Lacan para representar o aparato psíquico do sujeito. O nó, pensado por Lacan, constitui-se a partir da tríade Real, Simbólico e Imaginário. Deslocando para a AD, temos a seguinte representação:



O furo do sujeito, o furo da história e o furo da língua é o que há em comum, portanto, no tripé fundador da AD, o que nos permite dizer que nenhum desses elementos, no interior desta teoria, será entendido como acabado, fechado em si mesmo, pois eles são permeados pela incompletude que os atravessa, pelo real que aí faz furo.

O furo do sujeito, conforme já afirmamos, é o inconsciente, que nos leva a entender o sujeito, então, como um sujeito cindido, fragmentado, já que é um sujeito interpelado pela ideologia e dela se torna efeito. O furo da história é a contradição presente na luta de classes, sendo esta o próprio motor da história, o que permite que a história permaneça, mas também que ela mude, se transforme, afastando-se, assim, de uma espécie de determinismo que afetaria a história, já que esta permaneceria sempre a mesma e, também, de um determinismo do sujeito, ao qual restaria uma pura e simples submissão. É porque há falha, porque há real, que a história pode ser outra, ainda que nem sempre o seja.

Por fim, temos ainda o furo da língua, que se refere à equivocidade, isto é, à possibilidade de o sentido sempre vir a ser outro, de deslizar para tornar-se um outro. Assim, o sistema da língua não é um sistema homogêneo, ele é atravessado por falhas que atestam, pois, a presença do real.

Todas as questões levantadas até aqui podem ser entendidas, então, conforme falávamos no começo desta seção, como o alicerce a partir do qual a teoria da Análise do Discurso se constrói. Esta base epistemológica tem consequências definitivas para o modo de se pensar, por exemplo, a língua, os sentidos, o texto, a leitura, que são alguns dos principais pontos que serão trabalhados no decorrer desta pesquisa. Iremos, portanto, a partir da seção seguinte, procurar precisar um pouco mais estas noções, a fim de que possamos percorrer um caminho que nos leve a tocar, ainda que levemente, algumas das respostas para os questionamentos que nos movem neste estudo.

1.1.1 Sujeito, Ideologia e Sentidos

Falávamos, na seção anterior, que o sujeito, tal como concebido pela AD, é um sujeito cindido, duplamente determinado, pelo inconsciente e pela ideologia, e, deste modo, portanto, afasta-se da ideia de indivíduo empírico, psicológico, capaz de reger e controlar os sentidos que produz. Dizíamos, ainda, que o sujeito é uma posição, um lugar social que ocupa para ser sujeito do que diz, o que pode ser entendido também da seguinte forma: o sujeito do discurso se constitui no/pelo discurso e, para se constituir, insere-se em determinados domínios de saber, ou seja, tem seu dizer inscrito na história e na ideologia para que possa (se) significar.

Neste momento, então, é preciso apresentar os mecanismos aí imbricados que produzem este funcionamento do sujeito, da ideologia e a sua relação com a língua na construção dos sentidos.

Iniciamos este percurso fazendo referência a Althusser, para quem a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos e só existe ideologia pelo sujeito e para o sujeito. O que significa dizer que somos *sempre já* sujeitos e que, enquanto sujeitos, praticamos constantemente os rituais do reconhecimento ideológico. Assim, conforme o autor:

[...] é uma peculiaridade da ideologia impor (sem aparentar fazê-lo, já que se trata de “evidências”) as evidências como evidências, que *não podemos deixar de reconhecer* e diante das quais temos a inevitável e natural reação de exclamar (em voz alta ou no “silêncio da consciência”): “É evidente! É isso mesmo! É verdade!” (1996. p.132)

Este é o efeito do *reconhecimento* produzido pela ideologia, é uma de suas funções: produzir o apagamento de seu funcionamento através do efeito de evidência. O sujeito se identifica tanto com efeitos de sentido produzidos pela ideologia, que não os questiona, aceita-os como verdade e os dá como evidentes. Pratica-os. Neste caso, reproduz a ideologia dominante presente, principalmente, no que Althusser vai denominar Aparelhos Ideológicos de Estado - AIE.

Os AIE, segundo o autor, correspondem a um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato como instituições distintas e especializadas. Algumas delas são a religião, a escola, a família, o sistema jurídico, etc. Por outro lado, há também os Aparelhos Repressores de Estado – já pensados por Marx como Aparelhos de Estado –, constituídos, principalmente, pelo governo, pela polícia, pelos tribunais, exército, etc.

Assim, segundo Althusser, enquanto os Aparelhos Repressivos de Estado funcionam maciça e predominantemente pela repressão, ainda que funcionem secundariamente pela

ideologia, os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam maciça e predominantemente pela ideologia, embora funcionem secundariamente pela repressão.

Para o autor, a unidade dos diferentes AIE é garantida, sob formas contraditórias, em geral, pela ideologia dominante, isto é, a ideologia da classe dominante, e são eles que garantem, em grande parte, a reprodução das relações de produção. “Sob formas contraditórias” é usado, neste caso, no sentido de que, embora seja a ideologia da classe dominante que prevaleça nos aparelhos ideológicos de Estado, eles abrigam também, em seu interior, a contradição presente na luta de classes.

Por outro lado, Pêcheux (1975), ao tratar das condições ideológicas de reprodução/*transformação* das relações de produção, vai dizer que, na área da ideologia, as lutas de classe passam por aquilo que L. Althusser vai denominar Aparelhos Ideológicos de Estado, isso porque a luta de classes atravessa o modo de produção em seu conjunto. Portanto, os AIE são não a expressão da ideologia da classe dominante, mas sim o lugar e o meio de sua realização.

Assim, segundo Pêcheux, os aparelhos ideológicos de Estado não são puros instrumentos da classe dominante, “máquinas ideológicas” que simplesmente reproduzem as relações de produção existentes, mas eles constituem, simultânea e contraditoriamente, o lugar e as condições ideológicas da *transformação* das relações de produção. E aqui, ao pensar a transformação das relações de produção, e não somente sua reprodução, Pêcheux produz um importante deslocamento em relação a Althusser.

Para Pêcheux, então, as condições ideológicas da reprodução/*transformação* das relações de produção são constituídas, em um momento histórico dado e para uma formação social dada, pelo *conjunto complexo dos aparelhos ideológicos de estado*. O uso do termo “complexo” se justifica, neste caso, para fazer entender que esse conjunto é assim entendido por abarcar relações de contradição-desigualdade-subordinação entre seus “elementos”, e não uma simples lista desses elementos. Em outras palavras, os aparelhos ideológicos de Estado não podem ser pensados como funcionando de forma igual para a reprodução e transformação das relações de produção, pois, em seu interior, suas propriedades regionais condicionam sua importância relativa, em função do estado da luta de classes correspondente a uma determinada formação social.

Ao falar em propriedades “regionais” dos AIE, Pêcheux está entendendo que a instância ideológica existe sob a forma de *formações ideológicas*. Estas, segundo ele,

possuem um caráter regional e, simultaneamente, comportam posições de classe. O que equivale a dizer, segundo o autor, que:

[...] não há, na luta ideológica (bem como nas outras formas de luta de classes), “posições de classe” *que existam de modo abstrato e que sejam tão aplicadas* aos diferentes “objetos” ideológicos regionais das situações concretas, na Escola, na Família, etc. É aí, na verdade, que o vínculo contraditório entre reprodução e transformação das relações de produção se liga ao nível ideológico, na medida em que não são “objetos” ideológicos regionais tomados um a um, mas sim o próprio desmembramento em regiões (Deus, a Moral, a Lei, a Justiça, a Família, o Saber, etc.) e as relações de desigualdade-subordinação entre essas regiões que constituem a cena da *luta ideológica de classes*. (ibid., p.132)

Portanto, dentro de uma mesma região ideológica, há conflitos, contradição, relações de desigualdade-subordinação, já que essas regiões abrigam, em seu interior, a cena da luta ideológica de classes. A luta de classes é, assim, o “motor da história”, nas palavras de Althusser, pois é ela que permite não só a sua manutenção, mas também, conforme vimos em Pêcheux, a sua transformação.

Assim, para Pêcheux, a tese central de Althusser, apresentada na figura da interpelação, abrange, então, tanto a constituição do sujeito quanto a constituição do sentido.

Por esta razão é que, segundo Orlandi (2010), o sentido não existe em si mesmo, ele é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. O que significa dizer que as palavras não significam por si sós, o sentido se faz por filiação histórica, em sua relação com a ideologia. O sentido é um efeito ideológico, portanto.

Conforme destaca Pêcheux:

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem” aquilo que chamaremos *o caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados. (1975, p. 146)

Neste caso, o caráter material do sentido é mascarado para o sujeito como puro efeito de evidência e consiste, segundo o autor, na sua dependência constitutiva ao “... todo complexo com dominante das formações ideológicas” (ibid. p. 146). Ou seja, conforme dizíamos anteriormente, os sentidos não existem em si mesmos, eles são determinados pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras, expressões e proposições são produzidas.

Pensando, portanto, no caráter contraditório dos sentidos e levando em conta o próprio processo, interno à ideologia, da luta de classes, é que Pêcheux vai pensar também em um outro ponto fundamental para se pensar o caráter material do sentido: a noção de formação discursiva (FD). Pêcheux vai dizer então que “chamaremos formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, *determina o que pode e deve ser dito*” (ibid, p. 147).

Para Pêcheux, a formação discursiva pode ser entendida como o ponto específico em que se observa a materialidade do discurso e a própria materialidade do sentido. Sendo assim, as formações discursivas representam, na linguagem, as formações ideológicas que lhe são correspondentes.

Conforme lembra o autor, dizer que as palavras recebem seu sentido de acordo com a formação discursiva em que se inscrevem significa pensar, então, que uma mesma palavra, expressão, proposição, etc. podem receber sentidos diferentes conforme a formação discursiva que as afetam, portanto, não há literalidade dos sentidos. Isso leva a entender também que palavras diferentes podem ter o mesmo significado quando inseridas em uma mesma formação discursiva. Aqui é que se encontra, portanto, a ligação entre base linguística e processo discursivo, para Pêcheux. E atesta, uma vez mais, o caráter material dos sentidos, tal como entende o autor.

É interessante destacar ainda, junto a Indursky, o fato de que, se a ideologia não é idêntica em si mesma, a formação discursiva também não o é. Ela é ao mesmo tempo idêntica e dividida. Para a autora, isto significa dizer que “seu domínio de saber comporta igualdade, mas também abriga a *diferença* e a *divergência*, resultando daí a *contradição* que impede a instauração da homogeneidade e da unicidade dos saberes da formação discursiva” (2008, p. 75).

Estas questões vão ser pensadas por Pêcheux para dizer que a Formação Discursiva comporta, em seu interior, a heterogeneidade, a contradição, a falha. Como dizíamos há pouco, e no sentido do que nos lembra Indursky, Pêcheux propôs um deslocamento para pensar a ideologia no interior da AD, e esse deslocamento se coloca principalmente ao pensarmos a ideologia como não idêntica, não homogênea, enfim, como lugar que comporta a falha, a contradição inerente à luta de classes e que garante não só a reprodução, mas também a transformação das relações de produção, portanto, a transformação dos sentidos.

A partir desse modo de conceber a ideologia, Pêcheux vai dizer, então, que esta deve ser pensada em seu caráter regional, já que abriga posições de classe. Isto é, há formas diferentes de se relacionar com a ideologia e, diremos também, com a formação discursiva, posições diferentes que o sujeito assume em relação a esses saberes. Portanto, conforme nos lembra Indursky, “... é através da relação do sujeito com a formação discursiva que se chega ao funcionamento do sujeito do discurso” (ibid, p. 71).

Há, portanto, diferentes formas de o sujeito se relacionar com a formação discursiva, ele pode tanto identificar-se com os saberes aí produzidos, como pode também opor-se a eles, questioná-los, chegando até mesmo a romper com eles e derivar para outra formação discursiva. Tudo isso porque, frisamos mais uma vez, para Pêcheux, o caráter da ideologia é contraditório. Assim, nos termos do autor:

[...] o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de que “algo fala” (ça parle) sempre “antes, em outro lugar, independentemente”, isto é, sob o complexo das formações ideológicas. (1975, p. 149)

Pêcheux traz aqui mais uma noção fundamental para pensarmos o funcionamento das formações ideológicas e das formações discursivas: o interdiscurso. Segundo o autor, o interdiscurso abriga o complexo das formações discursivas, o que significa dizer que é no interdiscurso que estão todos os dizeres possíveis e imagináveis, todos os já-ditos e todos aqueles que estão ainda por dizer.

Ao inserir-se em determinadas regiões do interdiscurso e não em outras, o sujeito assume determinadas posições e não outras (tal como dizíamos acima ao falarmos da relação que o sujeito estabelece com a formação discursiva), filia-se a determinadas formações ideológicas e a determinadas formações discursivas e não outras, acreditando ser este o único espaço possível para seu dizer, já que, identificando-se com ele, sofre os efeitos de apagamento produzidos pela ideologia.

Neste sentido, para Leandro Ferreira, “o interdiscurso determina materialmente o efeito de encadeamento e articulação de tal modo que aparece como puro ‘já dito’” (2005, p. 17).

O interdiscurso pode ser entendido, assim, como a exterioridade, o *Outro*, nos termos de Orlandi. Segundo a autora, “ele representa o domínio do “saber”, da memória da FD. É no interdiscurso que se *constitui* o dizer” (1990, p.39). Ou seja, nossas palavras já significam em

outro lugar, são sempre em um *já-lá* que, ao serem trazidas para a instância do discurso, são atualizadas e ressignificam, (re)vestindo-se de sentido.

Dito isto, passamos à seção seguinte, procurando entender, então, de que modo podemos pensar a relação texto e discurso levando em conta as questões apresentadas até aqui.

1.1.2 Discurso e Texto

Se dissemos, até então, que o equívoco é o real da língua, já que esta é constituída por faltas, por falhas que atestam o caráter de incompletude que lhe é próprio, então isso terá consequências também na forma como vamos entender o texto e, neste caso, o discurso, já que nos inserimos em uma perspectiva teórica que tem o discurso como objeto de investigação.

Conforme já tivemos oportunidade de afirmar, a língua é a forma material através da qual se tem acesso ao discurso. Portanto, a língua funciona em sua conjugação com a história e é nesta relação que ela significa. Isto nos leva a dizer também que a língua significa pelo sujeito e para o sujeito, em sua ligação com a ideologia.

Por esta razão é que Pêcheux (1969) vai dizer que o discurso é, antes de tudo, “efeito de sentidos” entre locutores, sendo estes últimos entendidos como lugares determinados na estrutura de uma formação social. Deste modo, Pêcheux afasta-se do esquema elementar da comunicação, proposto por Roman Jakobson, por exemplo, no qual a língua é entendida como um código que serve para informar. Neste caso, havendo um código comum entre destinador e destinatário, ou, ainda, entre codificador e decodificador, para a transmissão de uma mensagem, é possível estabelecer e manter a comunicação entre ambos.

Poderíamos imaginar, então, que um texto², visto a partir da perspectiva acima descrita, bastaria ser bem escrito para que fosse bem compreendido. Ao leitor, caberia o conhecimento do código linguístico para que pudesse decodificar as informações que nele se apresentam. O texto seria, assim, portador de uma informação que é transmitida, sem qualquer interferência, entre destinador e destinatário.

No entanto, ao entendermos que o discurso é “efeito de sentidos”, estamos entendendo também que não há um sentido único que possa ser “decodificado” por parte do interlocutor, o sentido é um “efeito” produzido pela ideologia. Portanto, se é um efeito produzido pela

² Falaremos melhor sobre esta questão no capítulo seguinte.

ideologia, este efeito muda conforme mudem os sujeitos nele inscritos e muda também conforme mudem os lugares ocupados por esses sujeitos.

O texto, por sua vez, vai materializar essa relação do sujeito com a exterioridade, vale dizer, com a discursividade. Por esta razão é que Orlandi (2008a) vai dizer que há, no texto, um movimento contínuo entre unidade e dispersão, pois enquanto o texto se apresenta para o leitor, e também para o autor, como unidade empírica, dotada de completude, com começo, meio, progressão e fim, enquanto unidade discursiva ele é uma unidade aberta. Assim, segundo Orlandi:

[...] o texto mostra como se organiza a discursividade, isto é, como o sujeito está posto, como ele está significando sua posição, como a partir de suas condições (circunstâncias da enunciação e memória) ele está praticando a relação do mundo com o simbólico, materializando sentidos, textualizando, formulando, breve, “falando”. E a leitura percorre esse percurso. (ibid., p. 67)

Ainda segundo a autora, o texto é constituído por “gestos de interpretação que tomam forma na textualização do discurso” (ibid., p. 35). Isto é, a materialidade textual traz em si as marcas que atestam a inscrição do sujeito na história e o modo como ele se relaciona com ela. A textualidade, para Orlandi, é, pois, feita desses gestos, que coloca o sujeito em uma posição determinada frente a outras possíveis, indicando, desta forma, pontos de subjetivação.

Já em Indursky (2001), vamos encontrar que o *efeito de textualidade* está ligado a uma qualidade discursiva derivada da inserção e textualização de recortes discursivos provenientes da exterioridade. Deste modo, a textualidade seria a responsável por produzir o apagamento das marcas da heterogeneidade que compõem o texto. Para a autora, o sujeito-autor, ao reunir e organizar os recortes heterogêneos e dispersos provenientes da exterioridade, produz a textualização desses elementos e, desta forma, exerce a função enunciativa de autor.

Sendo assim, se em Orlandi a textualização pode ser entendida como a prática do sujeito na relação do mundo com o simbólico, isto é, como um gesto de interpretação que produz a materialização dos sentidos, em Indursky, esse gesto de interpretação, próprio de um sujeito determinado, que estabelece determinadas relações com a exterioridade, vai ser entendido como exercício de uma função discursiva do sujeito, ou seja, vai ser uma atividade da função-autor.

Sendo assim, a função-autor, ao reunir e organizar os recortes provenientes da exterioridade, atesta um gesto de interpretação do sujeito. A textualização é, portanto, fruto do trabalho do sujeito em sua relação com a exterioridade, com a memória discursiva, com a ideologia. Ela pode ser entendida como o efeito de unidade produzido através da costura dos

recortes provenientes da exterioridade que configuram a posição-sujeito do sujeito-autor diante do texto que produz. O sujeito-autor é o responsável pela tessitura desses recortes, produzindo, assim, o efeito de homogeneidade, fechamento e completude do texto.

Assim, para Orlandi, “uma das maneiras de compreender a interpretação é observar a relação do sujeito-autor com a textualização do discurso” (2008a, p. 64). Ao que acrescentaríamos: e uma das formas de entender a leitura é observar a relação do sujeito-leitor com a textualidade produzida pelo sujeito-autor.

A leitura, conforme vimos em Orlandi, percorre esse percurso que o texto apresenta, percurso este que é constituído a partir dos gestos de interpretação do sujeito-autor em sua relação com a exterioridade e que é apagado, conforme vimos em Indursky, através do trabalho de textualização do discurso, praticado pelo sujeito-autor.

Para Indursky (2001), a produção da leitura vai-se dar, então, sobre o *efeito-texto*. O efeito-texto resulta da ilusão de que tudo o que deveria ser dito foi dito, nada faltando, nada sobrando. O texto, constitui-se, assim, conforme a autora, como um espaço discursivo simbólico, pois seu fechamento é simbólico e sua completude também o é.

Feitas estas considerações, resta dizer que o que interessa, para a AD, é a forma como o texto – “objeto” a ser lido, materialidade linguística através da qual se tem acesso ao discurso – organiza essas relações com a exterioridade e o modo como organiza internamente esses elementos para que produzam o efeito de um texto homogêneo.

Assim, nos termos de Orlandi: “explicitar os mecanismos de produção de sentidos inscritos no texto é uma maneira de tornar visível o modo como a exterioridade (sujeito, história) está presente nele, é trabalhar sua historicidade” (2008a, p. 64).

1.2 Provas de proficiência: ruídos e silenciamentos

Julgamos necessário, antes de começarmos nossas reflexões sobre leitura e, mais especificamente, sobre a leitura vista a partir dos pressupostos da Análise do Discurso, abrir um espaço para tecermos algumas considerações a respeito do *corpus* de nosso trabalho. Os pontos que serão levantados aqui estão diretamente ligados às inquietações que nos motivaram (e nos motivam) a realizar este estudo, assim como são, desde nossa perspectiva, aspectos importantes a serem considerados por todos aqueles que se veem envolvidos com provas de proficiência, assim como por todos aqueles que se interessam por questões de leitura.

Em primeiro lugar, justificamos o título desta seção – provas de proficiência: ruídos e silenciamentos. Ruído é o termo que, neste momento, grita, perturba, ecoa fortemente para nós ao começarmos a refletir sobre a questão da leitura. Ruído remete-nos aqui ao entrecruzamento de sentidos que se chocam tanto no momento da escrita de um texto, como no de sua desconstrução/reconstrução, isto é, no momento em que o leitor se encontra/enfrenta com o texto, no momento em que produz sua leitura.

Ruído remete-nos, assim, ao atravessamento de vozes, sons e sentidos que gritam em tom muitas vezes perturbador quando nos deparamos com a leitura de um texto, quando nos vemos impelidos a ler e, em alguns casos, como o que acontece no *corpus* desta pesquisa, quando nos vemos impelidos a alcançar os sentidos pretendidos/aceitos/determinados para um texto – também determinado. Estamos falando dessas vozes sons e sentidos dos quais não podemos nos desvencilhar e que interferem no ritmo daqueles – outros – que são esperados, previstos, admitidos.

Deste modo, estamos pensando no ruído que produz deslocamentos, deslizamentos e interferências com relação à utópica leitura homogênea e transparente que visa a padronizar leituras possíveis para um texto, que visa a estabelecer limites (im)possíveis que representariam leituras proficientes e/ou não proficientes de um texto, neste caso, especificamente, escrito em língua estrangeira.

Dito isto, vale dizer ainda que, desde nossa perspectiva, o ruído corresponde, aqui, como o próprio impossível da proficiência. Isto é: a proficiência, tal como pensada em termos tradicionais de língua, de leitura, de texto é, para nós, da ordem do impossível, do inatingível, do inalcançável. Não há completude de leitura, tal como se pretende nessas provas, dado que o caráter da leitura é o da própria incompletude. É esta incompletude que vai permitir a um determinado sujeito ler de determinada maneira e a outro de forma bastante diversa, contrária. A incompletude é o lugar da movimentação do sujeito, é o espaço da subjetividade, onde se dão os efeitos da ideologia, da memória, do interdiscurso. É lugar de filiação do sujeito e de construção dos sentidos. Portanto, não há um único sentido a ser alcançado, há sentidos que se constroem no ato da leitura.

O impossível da proficiência, conforme o entendemos, é esse espaço impreenchível que faz eco, já que é permeado de outras vozes que se atravessam aí o tempo todo.

Tentar calar este ruído, forçar uma leitura surda, significa, para nós, um forte gesto de interdição ao dizer, como interdição à leitura, à interpretação. Significa, ainda, um gesto de interdição ao poder/não poder ingressar em um curso de pós-graduação, pois é o

entrecruzamento de sentidos – sons, ruídos – próprio da leitura e do sujeito, que faz com que o leitor-candidato afaste-se dos limites estipulados para a leitura prevista nestas provas.

Sendo assim, por outro lado, também perturba-nos fortemente o som gritante do silêncio que envolve essas provas, em vários aspectos. O primeiro deles no que se refere à obrigatoriedade de atestar a capacidade de leitura em uma determinada língua estrangeira para que se possa aceder a um curso de Pós-Graduação e a pouca necessidade que parece existir sobre discutir em que consiste, de fato, essa prova, quais são seus objetivos e sua finalidade, qual a sua relação com as reais necessidades que o pós-graduando terá no decorrer do curso que realizará. É preciso fazer uma prova de leitura em língua estrangeira para que se possa fazer Mestrado e Doutorado. Sim. Mas por quê?

Neste sentido, é que nos perguntamos: a língua estrangeira que o candidato escolhe para atestar sua capacidade de leitura é a mesma língua que lhe será necessária/exigida no decorrer do curso? Sempre? Algumas vezes, apenas? Neste caso, então, a língua estrangeira aqui pode ser entendida como a simbolização de um *status* que possibilita o acesso dos sujeitos a determinados espaços sociais, neste caso, a cursos de Pós-Graduação, mesmo não tendo qualquer relação entre o conhecimento dessa língua com as reais necessidades de leitura desses candidatos nos estudos que irão realizar?

E existem, ainda, outras questões a serem consideradas sobre estas provas. As provas de proficiência são geralmente realizadas de uma a duas vezes no ano. Os candidatos-leitores sabem que terão de realizar uma prova de leitura em língua estrangeira na qual serão considerados alguns aspectos específicos propostos por cada universidade – embora estes nem sempre sejam explicitados por muitas delas. É preciso saber ler em uma determinada língua estrangeira, é preciso conhecer alguns dos mecanismos próprios de determinada língua, é preciso conhecer alguns dos principais *falsos amigos*, entre, por exemplo, o espanhol e o português, já que eles podem ser a chave-mestra para determinadas questões de interpretação. E, finalmente, é preciso esperar o resultado dessa leitura publicado através do conceito “proficiente” apresentado ao lado do nome e/ou número do candidato (ou na ausência deles, indicando a não-proficiência...).

A resposta a essas provas é, portanto, o conceito *proficiente*. A ausência dele indica a não proficiência. A não capacidade de leitura. A não possibilidade (capacidade?) de realizar um curso de Pós-Graduação – independentemente do papel que a língua estrangeira vai exercer na formação deste sujeito no decorrer do curso que realizará.

Após a avaliação das questões, pela banca avaliadora, essas provas viram um arquivo morto, que, em ausência de qualquer questionamento sobre seus resultados, e após um período curto de arquivamento, será eliminado como um material pronto para ser descartado. A **leitura** vira um **produto**, sem que suscite qualquer reflexão sobre seu processo. Há um silenciamento, portanto, sobre os processos dessas leituras, sobre a avaliação desses processos e sobre os processos dessa avaliação.

Mas nossas inquietações ainda não param por aqui. Há ainda outros pontos a serem levantados sobre a questão: a forma como, em geral, essas provas são corrigidas, conforme dizíamos na introdução deste capítulo. Em geral, as provas de proficiência são elaboradas por um ou dois professores da área de determinada língua estrangeira e, posteriormente, são corrigidas pela equipe que compõe o quadro de professores da área ou, ainda, por uma equipe desses professores responsáveis por tal função. Os avaliadores reúnem-se para discutir as respostas possíveis para cada uma das questões apresentadas na prova e cada um fica responsável por um número X de provas, as quais serão corrigidas individualmente por cada professor, em um tempo estipulado entre eles. Vencido este prazo, os avaliadores reúnem-se e, em caso de não haver nenhuma dúvida ou questionamento a respeito das questões corrigidas, ou, ainda, esclarecidas algumas questões que possam surgir, selecionam-se as provas proficientes e descartam-se as não-proficientes.

Onde queremos chegar ao trazermos essas considerações? Estamos questionando o lugar que estes sujeitos ocupam não enquanto sujeitos empíricos, com nome, sobrenome, formação, mas sim enquanto sujeitos do discurso, sujeitos que assumem uma posição social, enquanto leitores-avaliadores de leitura – já que são eles que vão estabelecer os limites da leitura nessas provas –, lugar este a partir do qual aceitam e rejeitam leituras, sentidos e sujeitos.

Neste sentido, chamamos a atenção para o fato de que temos diferentes professores, diferentes sujeitos, portanto, possivelmente identificados com diferentes formações discursivas, relacionadas a diferentes domínios de saber e a diferentes linhas epistemológicas, corrigindo essas provas. Isso, de certa forma, determina diferentes gestos de avaliação. Em outras palavras: temos diferentes posturas teóricas e, conseqüentemente, diferentes posições-sujeito frente à avaliação da leitura.

É preciso levar em conta também – e isso em todo e qualquer processo de avaliação de leitura – que temos um texto³ produzido por um sujeito-autor determinado, que assume determinada(s) posição(ões)-sujeito para ser sujeito do que diz, isto é, estabelece determinadas relações com a exterioridade, com a FD com a qual se identifica, com o interdiscurso, etc. Por outro lado, temos também um sujeito-leitor (vários, neste caso) que também é um sujeito interpelado ideologicamente e que vai assumir, portanto, uma posição-sujeito frente à posição-sujeito assumida pelo sujeito-autor, podendo com ela se identificar, como também opor-se a ela, questioná-la.

E, no processo da avaliação da leitura, temos ainda um outro sujeito intermediando esse processo: o sujeito-avaliador. Neste caso, é preciso considerar, ainda, o fato de que o sujeito-avaliador é também um sujeito-leitor e que, como sujeito, também está afetado pelas CP citadas acima e é a partir dessas CP que vai ler/avaliar as provas de proficiência, é ele que vai determinar os limites das leituras produzidas nessas provas. Mais uma vez, entra em jogo a posição teórica que este sujeito-avaliador assume e desde onde aceita e recusa sentidos.

Enfim, temos diferentes olhares para a leitura que é produzida nessas provas, que vão desde as diferentes posições-sujeito assumidas pelos responsáveis pela correção até a relação com a concepção de texto e de leitura que cada um possui.

Neste sentido, acreditamos que todas essas questões devem ser levadas em conta no processo de avaliação dessas provas e devem ser consideradas também por nós, neste estudo.

Orlandi (2008c), na introdução da obra *O discurso: estrutura ou acontecimento*, de Michel Pêcheux, vai dizer que a Análise do Discurso trabalha menos no acúmulo de conhecimentos positivos das ciências e mais nos efeitos de certeza que seus conhecimentos produzem. Deste modo, segundo a autora, a AD trabalha sobre o “aparentar” da história, criando um espaço teórico que produz o “descolamento” dessa relação, desterritorializando-a.

Ao trabalharmos com provas de proficiência inseridos na perspectiva da Análise do Discurso, portanto, também pretendemos trabalhar a partir dos efeitos de certeza e de aparência – da leitura, dos sentidos, do não-sentido, da avaliação – dessas provas, a fim de questioná-los, deslocá-los, ir além deles. É esta a razão de nossa escolha pela AD, pelas questões do discurso, da leitura e do sujeito.

O *corpus* que nos chega para esta pesquisa é o resultado final de um produto que encerra seus objetivos a partir dos conceitos proficiente/não-proficiente. Interessa-nos

³ Estas questões são discutidas por Indursky (2001) em *Da Heterogeneidade do texto à heterogeneidade do discurso e suas implicações no processo da leitura* e serão retomadas no decorrer deste trabalho.

trabalhar aqui a partir de seu processo, rompendo barreiras que nos permitam ir além do que foi com/provado.

É este deslocamento que nos propomos a realizar nesta pesquisa.

2. CONSIDERAÇÕES A PROPÓSITO DA LEITURA

No presente capítulo, conforme o próprio título indica, abordaremos algumas questões relacionadas à leitura, ao modo como ela é concebida em diferentes perspectivas teóricas. Em um primeiro momento, nosso foco estará dirigido para o modo como a linguística textual pensa a leitura e, conseqüentemente, o texto. Ainda, procuraremos compreender qual o papel que é dado ao leitor, neste contexto.

Em seguida, trataremos da leitura conforme a entende a análise do discurso e, a partir daí, procuraremos pensá-la em seu funcionamento no interior das provas de proficiência.

2.1 A leitura em uma abordagem linguístico-textual

Pensar a concepção de leitura significa, antes de qualquer coisa, pensar na concepção de texto que a sustenta. Isto é, a forma como se concebe o texto vai determinar o modo como se entende/pratica a leitura. Neste caso, conforme foi exposto na introdução deste capítulo, iniciaremos este breve percurso teórico buscando compreender o modo como a leitura – e, por conseguinte, o texto – é encarada a partir de uma perspectiva linguístico-textual, isto é, onde a busca pelos sentidos começam e terminam no texto, ou, no máximo, se estende para o contexto imediato de produção. Perspectiva essa que difere, portanto, da adotada neste trabalho.

Segundo Koch (1995), uma das autoras mais representativas da Linguística Textual (LT) no Brasil, um mesmo objeto, dependendo da perspectiva teórica que se adote, será entendido de maneiras diversas – posição esta que nos remete a Saussure quando, no *Curso de Linguística Geral*, vai dizer que é o ponto de vista que define o objeto. Assim acontece também com o conceito de texto que, segundo a autora, mesmo dentro da própria LT, que tem o texto como seu objeto de estudo, o conceito varia de acordo com o autor e/ou orientação teórica adotada.

Para a autora, o texto pode ser entendido como:

[...] uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos intencionalmente selecionados e ordenados em sequência, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão dos conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos estratégicos de

ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais. (ibid., p.20)

De acordo com esta perspectiva, então, o texto é uma atividade verbal realizada por indivíduos atuantes e conscientes de suas ações, que selecionam os elementos linguísticos intencionalmente para alcançar os objetivos que pretendem em sua comunicação. A atividade verbal é uma atividade criativa, cognitiva e estratégica, cujo fim é dar a entender ao destinatário os propósitos do falante. Por conseguinte, o papel do destinatário é depreender esses propósitos e interagir a partir deles.

Koch lembra-nos também de que três grandes sistemas de conhecimento são ativados durante o processamento textual, seriam eles: 1) o conhecimento linguístico, que compreenderia o sistema gramatical e lexical; 2) o conhecimento enciclopédico, que poderia ser parafraseado como o conhecimento de mundo que o indivíduo tem e que se encontra armazenado em sua memória e 3) o conhecimento interacional, que seria o conhecimento sobre as ações verbais, sobre as formas de *inter-ação* através da linguagem e que se subdividiria, por sua vez, em mais quatro conhecimentos: ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural. Esses sistemas de conhecimento, segundo a autora, se atualizam no processo textual.

A informação semântica contida no texto se distribui, de acordo com Koch, em dois grandes blocos, que seriam o da informação dada e o da informação nova, e a forma como estes blocos se dispõem e são dosados no texto interfere na construção do sentido. Assim, a informação dada estabelece os pontos de ancoragem para a informação nova. A retomada a estas informações se faz por meio de remissão ou referência textual (KOCH, 1989), formando assim as cadeias coesivas, que, segundo a autora, “... têm papel importante na organização textual, contribuindo para a produção do sentido pretendido pelo produtor do texto” (1995, p.23).

As remissões são feitas mais frequentemente a conteúdos de consciência e não a referentes expressos textualmente. Os conteúdos de consciência são referentes “estocados” na memória dos interlocutores e são reativados por inferência através das pistas encontradas na superfície do texto. As inferências são, assim, poderosas estratégias cognitivas que permitem estabelecer um elo entre os elementos linguísticos da superfície textual e os conhecimentos prévios e/ou partilhados entre os indivíduos na comunicação.

Com base na informação dada, opera-se a progressão textual, que vai acontecer por meio da introdução da informação nova, estabelecendo-se relações de sentido entre: “a)

segmentos textuais de extensões variadas; b) segmentos textuais e conhecimentos prévios; c) segmentos textuais e conhecimentos e/ou práticas socioculturalmente partilhados” (ibid, p.23). Neste sentido, a relação entre a informação textualmente expressa e os conhecimentos prévios e/ou partilhados podem estabelecer-se através da intertextualidade, da situação comunicativa e de todo o contexto sociocultural.

Todos estes conhecimentos necessitam estar, portanto, armazenados no cérebro dos indivíduos, para que eles, consciente e estrategicamente, possam produzir e identificar os sentidos explícitos e implícitos do texto.

Neste sentido, para a autora:

Um texto passa a existir no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido. (ibid., p.23).

O sentido, assim, se constrói a partir do texto, no curso de uma interação: “Para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido, fazem-se necessários o recurso aos vários sistemas de conhecimento e a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais” (ibid., p. 24).

Koch, em *A construção de objetos-de-discurso*, ao tratar da noção de referencia, diz afastar-se da concepção tradicional de representação extensional de referentes do mundo extra-mental e a define como “... o resultado da atividade que realizamos quando, para designar, representar ou sugerir algo, usamos uma expressão linguística ou criamos uma situação discursiva referencial com essa finalidade.” (2002, p.9). Desta maneira, para a autora, os referentes textuais não são, portanto, objetos-do-mundo, mas sim objetos-de-discurso.

A interpretação de uma expressão referencial anafórica, nominal ou pronominal, neste sentido, não consiste em localizar um elemento linguístico ou um objeto do mundo, mas sim um objeto ou uma informação introduzida anteriormente na memória discursiva.

É interessante destacar aqui que a memória discursiva de que fala a autora é uma memória psíquica, que em nada se aproxima da memória discursiva da Análise do Discurso. A memória discursiva na LT envolve três operações básicas, que seriam: *ativação*, em que um referente textual até então não mencionado é introduzido; *reativação*, quando um elemento já introduzido é novamente ativado na memória operacional; e *de-ativação*, quando um referente que estava em foco é desativado e outro é ativado. Sendo assim, é pela repetição constante

desses procedimentos que, por um lado, estabiliza-se o modelo textual e, por outro lado, ele é continuamente elaborado e modificado através das novas referências.

O processamento textual acontece em uma oscilação constante entre dois movimentos, um projetivo (para a frente) e outro retrospectivo (para trás). Através deste encadeamento textual, em que os elementos são repetidos e apresentados, dá-se a progressão textual.

Em Beaugrande & Dressler (1981), encontramos que um texto só faz sentido porque há uma *continuidade de sentidos* ativada pelas expressões que o próprio texto oferece. Assim, segundo os autores, um texto ‘sem sentido’ é aquele em que o receptor não consegue descobrir sua continuidade, isso normalmente se dá porque há um sério desencontro entre a configuração de conceitos e relações expressadas e o conhecimento prévio de mundo do receptor. Para os autores, essa *continuidade* seria a base da coerência.

Texto, então, segundo esta perspectiva, assim como vimos em Koch, é entendido como um recurso que serve para ativar conceitos pré-fabricados, que estariam relacionados com o conhecimento de mundo armazenado na memória do falante, e que seriam organizados em redes.

Como podemos ver, portanto, a base da LT são os recursos linguísticos presentes na superfície textual que fazem com que o texto apresente progressão e os conteúdos presentes na memória cognitiva do falante, que fazem com que ele seja capaz de interpretar os sentidos do texto.

Em Guimarães, para quem o texto “Concretiza-se, pois, numa cadeia sintagmática de extensão muito variável, podendo circunscrever-se tanto a um enunciado único ou a uma lexia quanto a um segmento de grandes proporções” (2010, p.14). Sendo assim, dadas suas proporções, podemos dizer, a partir das considerações da autora, que o texto constitui-se como uma unidade, cuja organização se faz através da relação – sintagmática – entre seus elementos. Desta colocação, é possível depreender, portanto, que há um funcionamento interno, linear, ao texto que faz com que ele signifique.

Segundo a autora, ainda:

Em relação ao tema do texto, tema entendido aqui como núcleo informativo fundamental ou elemento em torno do qual se estrutura a mensagem, sua identificação permitirá ao receptor considerar “entendido” o texto; daí poderá partir para a elaboração de *resumos* do texto, ou para exercícios de *recriação* sob diversas formas (paráfrases, comentários, resenhas, resenhas, resenhas, etc.) (ibid., p. 17)

Neste caso, é possível afirmar também que a função do leitor, ou melhor, do receptor, é identificar a mensagem presente no texto, tal como a produziu o autor/emissor. A partir da

plena identificação do tema/mensagem/informação, o receptor estará apto a reproduzir o texto sob diversas formas (resumindo-o, parafraseando-o, resenhando-o, etc.).

Encontramos uma concepção semelhante em Fávero e Koch, para quem “Qualquer falante é capaz de parafrasear um texto, de resumi-lo, de perceber se está completo ou incompleto, de atribuir-lhe um título ou, ainda, de produzir um texto a partir de um título dado” (2008, p. 14). Mais uma vez, vemos funcionando aqui uma concepção de texto visto como unidade organizada, informativa e pensado em seu caráter de completude. A incompletude, aqui, seria uma falha na estrutura, um problema a ser resolvido ou por quem o escreve ou por quem o lê.

Estas colocações permitem-nos entender que, sendo o texto portador de uma mensagem, cuja garantia se faz através do caráter de completude do texto, a leitura consiste, conforme vimos nos excertos acima citados, na identificação desses elementos e na sua perfeita retomada/reprodução. O papel do leitor consiste nesse rastreamento das informações presentes no texto, sendo, portanto, passivo em relação ao papel do autor.

Neste sentido, conforme destaca Guimarães:

O processo seguido pelo receptor é, de certo modo, oposto ao utilizado pelo emissor. Se este procede desenvolvendo o tema, o receptor deverá, reduzindo as informações que lhe são transmitidas, limitar-se ao fundamental, até chegar a esse *núcleo informativo*. (2010, p. 17)

Ao dizer, então, que o receptor deverá *limitar-se ao fundamental, até chegar a esse núcleo informativo*, a autora, em primeiro lugar, define o lugar do leitor, na leitura, reduzindo-o, neste caso, ao mero exercício de captação das informações que o emissor/autor transmitiu em seu texto. Ao leitor/receptor não cabe dizer, cabe apenas repetir o dito.

Este lugar dado ao receptor/leitor define também, conseqüentemente, a concepção de leitura que subjaz esta proposta. A leitura, aqui, é vista como puro exercício de identificação, de decodificação de sentidos. Ela consiste em um mecanismo de retomada, no texto, das informações que nele circulam, segundo as intenções de quem o escreveu. Nesta perspectiva, a leitura se caracteriza como um processo de espelhamento do texto, pois ela reflete o modelo, repetindo-o.

Podemos dizer, assim, que a leitura vista a partir do que foi exposto é uma questão de tudo ou nada, de certo ou errado, ou de, pensando nosso *corpus* nesta pesquisa, proficiente ou não-proficiente. Ela é medida através de seu resultado, o que interessa é o produto resultante

desta atividade e não o seu processo. Os sentidos estão lá, no texto, prontos para serem captados e reproduzidos, sem que possam ser questionados.

Em obra anterior, Guimarães vai dizer ainda que a ligação entre a microestrutura, a macroestrutura e a superestrutura do texto resulta no processo de textualização e que, aproximando-se da reflexão proposta por Halliday e Hasan, que concebem “... o fenômeno da textualidade como uma rede de relações que fazem com que o texto não se reduza a um simples somatório de frases; antes, revela uma conexão entre as intenções, as ideias e as unidades linguísticas que o compõem” (2009, p. 148).

O texto define-se assim como este espaço de encadeamento de ideias, intenções e dos elementos linguísticos que o constituem. Neste caso, diferentemente do que vimos na seção 1.1.3, em que, para Orlandi, a textualização é entendida como um gesto de interpretação que produz a materialização dos sentidos e, para Indursky, ela pode ser entendida como uma qualidade discursiva derivada da função enunciativa de autor, o fenômeno da textualidade, em Guimarães, faz-se através dessa articulação entre os elementos acima citados, presos à superfície linguística e ligados à intencionalidade do enunciador. Os sentidos, nesta concepção, nascem, portanto, no enunciador, que os controla e os organiza, de acordo com a sua intenção, na superfície textual.

A leitura, neste caso, é concebida em seu caráter de transparência, pois todos os sentidos/informações (e eles têm sua hierarquia dentro do texto, alguns são mais importantes que outros e essa hierarquia precisa ser identificada pelo leitor) estão no texto, cabendo ao leitor a sua identificação. Não há ruídos na concepção de leitura aqui apresentada e, se houver, eles vêm unicamente do leitor. É isso que faz com que um leitor possa ser considerado melhor do que o outro, é esse modo de encarar o texto e, portanto, os sentidos que ele veicula que permite que se estabeleça – ou se tente estabelecer – limites rígidos à leitura, que se meça a leitura através dos já citados conceitos certo/errado, proficiente/não-proficiente, por exemplo.

Podemos dizer ainda que, na perspectiva acima descrita, a incompletude é entendida como um problema na leitura, como um problema do leitor. Ao pensarmos a leitura sob a perspectiva da análise do discurso, no entanto, propomos um deslocamento de *problema* para *sintoma* e entendemos, então, a incompletude como algo inerente à língua, ao texto, à leitura. A incompletude, desde nossa perspectiva, é a própria condição do dizer e dos sentidos.

Feitas estas considerações, então, passamos às questões de leitura pensadas à luz da AD.

2.2 Leitura e Análise do Discurso

“...um real constitutivamente estranho à univocidade lógica, e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos.”

Michel Pêcheux, 1983

A epígrafe que escolhemos para apresentar esta seção faz eco às questões que trazemos – e que nos trazem – para este estudo a propósito da leitura. É em relação ao real de que nos fala Pêcheux, este impossível que se presentifica e que ao mesmo tempo é inapreensível, que pensamos também a leitura enquanto prática produzida pelo sujeito.

Logo, se dizemos que entendemos a leitura enquanto *prática* produzida pelo *sujeito*, estamos entendendo que a leitura é da ordem da falta, da falha, da possibilidade do *vir a ser* outra coisa. A leitura, desde nossa perspectiva, assim como o real de Pêcheux, é este saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina e que, no entanto, existe produzindo efeitos, produzindo sentidos – outros –, deslocando, rompendo, desorganizando/reorganizando, desordenando/reordenando.

Para Pêcheux, pensar o real e a sua inserção no campo das disciplinas de interpretação significa entender o não logicamente estabilizado não como um defeito, “um simples furo no real”, mas como constitutivo da língua. Isto nos permite entender então que pensar o real significa pensar no caráter de incompletude da língua, no furo que faz falha e nos leva a considerar, conforme nos lembra o autor, “... o fato linguístico do equívoco como fato estrutural implicado pela ordem do simbólico” (1983a, p. 51).

Neste sentido, Leandro Ferreira vai dizer que “... a falta é, então, tanto para o sujeito quanto para a língua, o lugar do possível e do impossível (real da língua); impossível de não dizer de uma certa maneira – o não-todo, o não-representável no representado.” (2010, p.24). Assim, segundo a autora, se não houvesse a falta, se a língua fosse completa, fechada, estável e, ainda, se o discurso fosse homogêneo, não haveria possibilidade de o sentido transbordar, deslizar, ficar à deriva.

Isto nos permite dizer, então, que a língua é, *sempre-já*, sujeita ao equívoco. O equívoco é, assim, o ponto em que cessa a consistência da representação lógica inscrita em um “mundo aparentemente normal”, isto é, um mundo não-contraditório, sem falhas, possível de ser descrito e entendido em sua completude.

É por esta razão que, para Pêcheux, toda descrição está intrinsecamente exposta ao equívoco. Segundo o autor:

[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente) (1983a, p.53).

Isto é, todo enunciado é passível de interpretação, já que o equívoco é constitutivo da língua e, por esta razão, há sempre a possibilidade de o sentido vir a ser outro. Sendo assim, o equívoco, que causa desestabilidade, que faz com que os sentidos deslizem, tropecem, se transformem, não é um defeito da língua ou uma falha do sujeito. Ele faz parte da constituição dos sentidos.

Por outro lado, a proibição da interpretação de que fala Pêcheux significa a própria negação do real, do equívoco como fator estruturante da língua. Os sentidos não estão na língua, presos à literalidade das formas, eles funcionam na conjugação da língua com a história, por essa razão, sempre haverá possibilidade de deslizamentos e até mesmo de transformação. A proibição da interpretação está ligada, assim, à tentativa de controle e administração dos sentidos, conseqüentemente, também, ao controle e à administração do sujeito.

Proibir a interpretação significa manter o sujeito no nível da repetição, da mera descrição linguística, no nível da pura identificação e reprodução dos “sentidos”. Nestes espaços, não há lugar para a falha, para a contradição. Estes movimentos, próprios do sujeito e da ideologia, não cabem no olhar “previsto” pelo professor/avaliador. No roteiro previsto/determinado para a leitura, não cabe ao leitor nenhum desvio, o destino é único: alcançar os sentidos pretendidos, aceitos, esperados.

Negar a interpretação, assim, significa negar ao sujeito a sua inscrição às redes de sentido, isto é, significa castrar o gesto que liga o sujeito à formação discursiva, à memória, ao interdiscurso. Dito de outro modo, significa negar ao sujeito o que ele é, limitando-o, conduzindo-o ao que ele “deve” ser.

A interpretação, tal como a estamos entendendo aqui, acontece, portanto, conforme já dissemos, por filiações. Neste sentido, segundo Orlandi: “... filiamo-nos a redes de sentidos em um gesto de interpretação, na relação com a língua e a história, em que trabalham ideologia e inconsciente” (2008a, p. 59).

Podemos dizer, neste sentido, que a interpretação é um gesto, uma ancoragem que liga o sujeito à história, à ideologia, à memória discursiva. Para Courtine:

[...] o termo “memória discursiva” é distinto de toda memorização psicológica do tipo daquela cuja medida cronométrica os psicolinguistas se dedicam a produzir. (...) A noção de memória discursiva diz respeito à *existência histórica do*

enunciado no interior de práticas discursivas regradas por aparelhos ideológicos; ela visa o que Foucault (1971, p.24) levanta a propósito dos textos religiosos, jurídicos, literários, científicos, “discursos que originam um certo número de novos atos, de palavras que os retomam, os transformam ou falam deles, enfim, os discursos que indefinidamente, para além de sua formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda a dizer. (2009, p 105-106)

Neste sentido, a noção de memória em AD, conforme elucida Courtine, distancia-se completamente de uma concepção de memória cognitiva e assume aqui um caráter sócio-histórico do dizer. O que nos permite entender que as palavras, os enunciados falam antes, em outro lugar, constituindo-se, portanto, como uma espécie de arquivo social dos dizeres que, ao serem retomados, adquirem novas configurações e passam a ser ressignificados.

Segundo Orlandi, “... a memória é feita de esquecimentos, de silêncios, de sentidos não ditos, de sentidos a não dizer, de silêncios e de silenciamentos” (2007, p.59). A memória, para a autora, é o saber discursivo que faz com que as palavras signifiquem, é ela que possibilita todo dizer, sob a forma de esquecimento.

A partir disso, podemos dizer também que a memória não só faz com que as palavras signifiquem, mas faz também com que o silêncio signifique. O não-dizer, o silenciar também faz com que os sentidos se presentifiquem, se instaurem, pois, ao não dizer algo, o sujeito nega, recusa aquilo que não pode e/ou não pode ser dito, ou que não precisa ser dito, mas que ainda assim, ou, talvez, por esta razão, está inscrito no dizer. O silenciamento pode justamente trazer esse outro “esquecido”, apagado.

O que estamos dizendo com isso é que o não-todo é constitutivo da língua, há sempre algo mais por dizer, há sempre algo mais significando. Neste sentido, segundo Pêcheux:

[...] a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (1983b: p.52)

Portanto, é a memória que possibilita que haja – sempre – produção de sentidos, pois ao serem repetidas, as palavras são atualizadas, recontextualizadas, reformuladas, já que são pronunciadas por sujeitos diferentes e em condições específicas de produção. Ou seja, ela é a própria possibilidade para que se dê a interpretação.

Podemos dizer que, por estar relacionada, conforme vimos em Courtine (2009), a práticas discursivas regradas por aparelhos ideológicos, há sempre um jogo de forças funcionando na memória discursiva e, por consequência, na produção dos sentidos. Há

conflitos para que os sentidos se estabeleçam, porque vai depender da inscrição do sujeito no interior dessas práticas para que o sentido signifique de determinada maneira e não de outra.

É por esta razão que Pêcheux vai dizer também que “... as filiações históricas nas quais se inscrevem os indivíduos não são máquinas de aprender” (1983a, p. 54). O que significa dizer que a leitura não é baseada em fórmulas, não se aprende a ler seguindo um modelo. A leitura significa inscrição do sujeito na história. A forma como o sujeito se relaciona com esse saber, presente na história, na memória discursiva, é que vai determinar a forma como esse sujeito vai significar e a forma como os sentidos vão significar pra ele.

Neste sentido, conforme destaca Orlandi, “... pretendendo-se ensinar leitura, sua aprendizagem deve fazer funcionar a inscrição do sujeito nas redes de significantes” (2008a, p. 60). É o funcionamento histórico dos enunciados que está em jogo no processo de produção dos sentidos e é o acesso a esse saber que garante a sua construção, por parte do sujeito.

Neste sentido, trazemos mais uma vez Pêcheux, para quem:

[...] é porque há o *outro* nas sociedades e na história, esse outro próprio ao linguageiro discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar. E é porque há essa ligação que as filiações históricas podem-se organizar em memórias, as relações sociais em redes de significantes. (1983a, p. 54)

Sendo assim, é através das relações que o sujeito mantém com o *outro*, isto é, com a memória, com o interdiscurso, com a formação discursiva, que ele produz significação. A produção dos sentidos está, assim, diretamente ligada com a relação que o sujeito estabelece com a exterioridade, vale dizer, com a discursividade.

Neste ponto, faz-se necessário retomar algumas questões já abordadas aqui (seção 1.1.2) sobre a relação do sujeito com a formação discursiva, com os saberes que nela se apresentam. Dizíamos, em momento anterior, que o sujeito, ao relacionar-se com a FD, no momento em que produz seu discurso – em nosso *corpus*, podemos referir-nos ao discurso como produção de leitura –, estabelece diferentes relações com os saberes produzidos na formação discursiva, podendo com eles se identificar completamente, mas podendo também opor-se a eles, questioná-los, ou até mesmo romper com os saberes ali inscritos. Não chegamos, no entanto, a desenvolver estas questões tal como foram pensadas por Pêcheux, e é esta tarefa que nos cabe neste momento.

Em primeiro lugar, é preciso dizer que, para Pêcheux, a interpelação do indivíduo em sujeito se dá pela identificação do sujeito com a FD que o domina. Isto é, há uma relação imaginária do sujeito com a realidade e esta relação imaginária é um efeito da ideologia. Esta

identificação imaginária do sujeito com os saberes de uma formação discursiva ocorre pela identificação com a forma-sujeito da FD. Assim, nos termos de Indursky, a forma-sujeito é “... responsável pela organização dos saberes que se inscrevem na Formação Discursiva” (2007, p. 166-167).

Para pensar a relação do sujeito com o discurso, isto é, a tomada de posição do sujeito em relação à FD, Pêcheux estabelece três diferentes modalidades de inscrição do sujeito. A primeira delas é denominada por Pêcheux como “superposição”, entendendo-a como um recobrimento entre o sujeito da enunciação e o “sujeito universal” da FD. Nesta modalidade, a tomada de posição do sujeito apresenta plena identificação do sujeito com os saberes da FD à qual se filia, compreendendo, assim, o discurso do “bom sujeito”.

A segunda modalidade caracteriza o discurso do que Pêcheux vai chamar “mau sujeito”, isto é, o sujeito apresenta uma tomada de posição que consiste em uma separação, um distanciamento do sujeito com os saberes que constituem a FD na qual se inscreve. Nesta modalidade, o sujeito contesta, questiona, revolta-se com os saberes que o “sujeito-universal” lhe dá a pensar. Nos termos de Pêcheux, o mau-sujeito “*se contra-identifica*”⁴ com a formação discursiva que lhe é imposta pelo ‘interdiscurso’” (1975, p. 200).

Neste caso, conforme lembra Indursky, “... esta segunda modalidade traz para o interior da FD o discurso-outro, a alteridade, e isto resulta em uma FD heterogênea” (2007, p. 168). Desta forma, temos, mais uma vez, a atestação da contradição presente na história, que faz com que os sentidos falhem, deslizem, derivem para um outro. Mas a intensidade com que isso acontece pode ser ainda maior e levar à ruptura com esses saberes presentes na FD. É o que veremos na terceira modalidade, apresentada a seguir.

A terceira modalidade pensada pelo autor consiste, então, na “desidentificação” do sujeito com a forma-sujeito dominante da FD. Essa terceira modalidade constitui, nos termos de Pêcheux, um trabalho de deslocamento-transformação da forma-sujeito.

Para Indursky, tecer estas considerações, em especial com a segunda modalidade, a do “mau sujeito”, significa entender que “... a forma-sujeito que a organiza também é heterogênea em relação a si mesma, o que significa afirmar que a forma-sujeito abriga a diferença e a ambiguidade em seu interior” (2007, p. 169).

Uma vez mais, portanto, temos a contradição como elemento fundador da história e também do discurso e dos sentidos, e isso será decisivo para pensarmos o caráter discursivo da leitura.

⁴ Grifos do autor

Neste sentido, trazemos mais uma vez as considerações de Indursky (2001) quando a autora, ao pensar o processo discursivo da leitura, vai deslocar um pouco estas questões para pensá-las em sua relação com a prática discursiva produzida pelos sujeitos envolvidos no processo de leitura, isto é, para pensar a relação do sujeito-leitor com o texto e, portanto, com a posição-sujeito assumida pelo seu sujeito-autor. Neste sentido, conforme nos lembra a autora, para pensarmos a leitura é preciso considerar, em primeiro lugar, que o leitor, tal como o autor, é um sujeito interpelado ideologicamente e identificado com uma formação discursiva. Portanto, ele vai ocupar uma posição-sujeito em relação à posição ocupada pelo sujeito-autor, podendo com ela identificar-se ou não.

Isto é, o sujeito-leitor produz sua leitura desde seu lugar social e este lugar pode coincidir ou não com o lugar social do sujeito-autor do texto, o que pode ser entendido, então, da mesma forma como falávamos acima em relação às modalidades de tomada de posição assumidas pelo sujeito em sua relação com a FD.

Em um primeiro momento, portanto, conforme ressalta a autora, a leitura mobiliza essas duas posições-sujeito. Sujeito-autor e sujeito-leitor estabelecem entre si um processo de interlocução que é travado no interior do espaço simbólico configurado pelo efeito-texto. Neste caso, entender que o sujeito-leitor entra em interlocução com o sujeito-autor pelo *efeito-texto* significa entender também que o sujeito-leitor vai entrar em contato com uma *heterogeneidade estruturada* pelo sujeito-autor para com ela interagir.

Ou seja: o sujeito-leitor, ao dialogar com o *efeito-texto*, vai-se relacionar com as outras vozes que fazem parte de sua constituição, mas que estão naturalizadas, apagadas pelo efeito de homogeneidade produzido pelo sujeito-autor. O efeito-texto oculta, assim, através do trabalho de textualização produzido pelo sujeito-autor, a heterogeneidade constitutiva do texto. Reconhecer esta discursividade vai depender das condições de produção da leitura de cada leitor. Assim, conforme lembra Indursky:

[...] cada sujeito-leitor tem um domínio maior ou menor do contexto em que foi produzido o texto. Acrescente-se a isso que cada sujeito-leitor tem sua história de leituras, podendo ou não identificar o(s) texto(s) ou os recortes textuais que, conscientemente ou não, o sujeito-autor mobilizou. [...] E essa história de leituras pessoal do leitor vai determinar sua maior ou menor interação com a interdiscursividade constitutiva do *efeito-texto* a ser lido. (ibid., p. 36)

Deste modo, é a interação do sujeito-leitor com a discursividade veiculada pelo texto que vai determinar o modo como o sujeito-leitor vai produzir sentidos, que vai determinar sua leitura. Ou seja, é a história de leitura do leitor, a sua relação com a exterioridade, com a

memória discursiva, com o interdiscurso que vão determinar seu maior ou menor envolvimento com as relações interdiscursivas que tecem o texto, que vão determinar o seu reconhecimento, determinando também, portanto, a sua interpretação, os sentidos que produz.

Assim, na prática discursiva da leitura, o sujeito-leitor interage com o efeito-texto, com ele discutindo, questionando, argumentando e, ao fazê-lo, promove, nos termos de Indursky, a “desconstrução” do efeito-texto. Isto é, o texto, que se apresenta em seus efeitos de completude, homogeneidade e estruturação, se desestrutura através da prática discursiva da leitura, pelo trabalho do sujeito-leitor.

Nas palavras da autora: “... esse é o resultado do trabalho discursivo da produção de leitura: desestabilizar sentidos que parecem estabilizados, podendo mesmo levá-los ao deslocamento, à deriva, à ruptura” (ibid. p. 38).

As considerações de Indursky a propósito da leitura enquanto processo de desconstrução, desestabilização dos sentidos levam-nos a pensar também nas considerações de Birman, quando o autor, ao pensar a leitura pelo viés psicanalítico, afirma que:

[...] o leitor é desconcertado pela leitura, que o desarruma nos seus sistemas de referência. Um certo livro não passa em branco por um leitor determinado, quando uma experiência desconcertante desta ordem se realiza. Somente, então, as páginas plenas de sinais gráficos passam a ser escritas com palavras ressoantes. Algo da ordem da provocação aconteceu, pois o desejo do leitor é colocado em movimento mediante um fragmento do texto. Com isso, o leitor se descobre como um sujeito desejante pela experiência da leitura, de forma que essa possibilita ao leitor uma intuição e até mesmo um conhecimento de si mesmo que eram inexistentes antes da leitura. (1996, p. 54)

Temos aqui, portanto, mais uma vez, a leitura ligada à ideia de desconstrução, desestabilização. Em Birman, o leitor é desconcertado pela leitura. Isto é, algo da ordem do desejo é provocado e produz a identificação do leitor com o texto. Ao haver esta identificação, o que até então eram “páginas plenas de sinais gráficos” passam a ser lidas como “palavras ressoantes” para o sujeito.

Assim, de acordo com Birman, “... após a leitura de um texto que nos ressoa, o leitor não é mais o mesmo, já que algo fundamental a respeito do seu ser e do seu desejo foi revelado e provocado pela leitura” (ibid., p. 55). Não é o sujeito que desconstrói os sentidos do texto, neste caso, são os sentidos presentes na tessitura do texto que o desconcertam, desarrumando-o em seus sistemas de referência.

Para o autor, então, o que está em jogo é a subjetividade do leitor e esta subjetividade, diferentemente do modo como a entendemos em AD, está diretamente ligada à intimidade do

leitor. A leitura é, assim, uma forma de revelação dessa intimidade, ela é movimento que provoca desejo.

Segundo Leandro Ferreira (2005), o desejo, conforme entendido pela psicanálise, é o que move o sujeito, o desejo é a busca pela completude, a busca incessante de tentar fechar os furos em nossa estrutura psíquica e estaria relacionado, portanto, ao inconsciente, isto é, ao real do sujeito. Entendemos assim que é esta a relação estabelecida por Birman quando o autor afirma que a leitura estaria ligada ao desejo e que esse desejo só é tocado quando há relação do leitor com o texto.

Deste modo, o leitor precisa ser tocado pela leitura, não cabendo a ele, então, somente a leitura dos sentidos, mas os sentidos produzidos no texto precisam re/significar o sujeito.

Este é o caráter transgressivo da leitura, segundo Birman, pois o texto se torna a fonte de revelação dos fantasmas do sujeito, daí o seu caráter subjetivo. O sujeito é desconcertado pela leitura e, assim, é levado a produzir outros sentidos que não necessariamente estavam no texto. Conforme destaca o autor:

[...] o leitor é levado a produzir com o texto um sentido até então inexistente, que rompe com as codificações instituídas. Dessa maneira, a leitura tem uma dimensão irruptiva, pois desarticula os sentidos instituídos e codificados, entreabrindo a possibilidade para a produção de outros sentidos. (1996, p. 56)

Por esta razão é que Birman vai dizer que a leitura é o outro da escritura, porque o sentido não está exclusivamente no texto nem está sob domínio do autor, ele passa a existir em sua interação com o leitor, quando o leitor, ao identificar-se com o texto, apropria-se dele, no sentido de que é tocado pela leitura, descoberto por ela. Nas palavras do autor:

[...] a leitura é o outro da escritura, condição de possibilidade de sua materialidade na ordem do sentido. A produção do sentido implica a apropriação do texto pelo leitor, que imprime a sua *singularidade* na experiência da leitura (ibid., p 54).

Os sentidos só se produzem na/pela leitura, através da identificação do sujeito.

Podemos dizer então que, para Birman, assim como para a AD, a leitura é de uma ordem *outra*. Porém, enquanto que, para Birman, ela é da ordem da subjetividade, do desejo, do inconsciente, para a AD, a leitura é da ordem “não-subjetiva da subjetividade”, isto é, ela é da ordem do sujeito, do inconsciente e é também da ordem da ideologia.

Desenvolveremos melhor estas questões mais adiante. Antes, é preciso retomar novamente Indursky e dizer que, para a autora, o ciclo discursivo da leitura não se fecha com a desconstrução do *efeito-texto* produzido pela função-autor. Para que a leitura cumpra seu

ciclo, é preciso que o texto seja ainda recomposto pelo sujeito-leitor. Assim, conforme a autora, “... ao preencher as “brechas” produzidas por sua prática discursiva de leitura, o sujeito-leitor reconstrói o texto, dá-lhe uma nova estruturação, igualmente heterogênea e provisória” (2001, p. 39).

Por esta razão é que, para Indursky, a heterogeneidade está presente não só no texto, mas ela é também constitutiva da prática discursiva da leitura. A leitura produz-se pelo atravessamento da interdiscursividade, é a historicidade do texto e a historicidade da leitura que se entrecruzam e produzem sentidos – *outros* – para o sujeito.

O texto constitui-se, assim, para Indursky, como uma *heterogeneidade provisoriamente estruturada*, já que a leitura promove a *desconstrução* dessa estrutura para que uma nova estruturação seja produzida, ou seja, um novo *efeito-texto* seja apresentado, a partir da prática discursiva da leitura.

Novamente encontramos em Birman algumas questões que fazem eco às questões levantadas por Indursky a respeito deste, diríamos, “último estágio” em que consiste o ciclo da leitura. Para Birman, a leitura enquanto experiência do sujeito passa por duas operações fundamentais, as quais, segundo ele, foram denominadas por Barthes e Compagnon como *reconhecimento e compreensão*.

No reconhecimento, o leitor é surpreendido e desarticulado pelo impacto da leitura, o que estaria assim relacionado com o que vimos em Indursky a propósito da desconstrução do *efeito-texto* na prática discursiva da leitura. Na compreensão, no entanto, o leitor se reordena através da elaboração do sentido impactante. Assim, nos termos do autor: “... enquanto no reconhecimento o leitor é desconstruído momentaneamente pela leitura, na compreensão, o leitor se reconstrói nos seus sistemas de referencia” (1996, p. 56-57).

Birman propõe, no entanto, um deslocamento para pensar essas duas operações, tais como entendidas por Barthes e em Compagnon. Enquanto, para os autores, essas noções podem ser entendidas formalmente como a forma de o leitor reconhecer algo no texto que lhe surpreende, para Birman, se levamos em conta o ponto de vista do desejo e do sujeito do inconsciente, então podemos entender que “... é o texto que realiza insofismavelmente o reconhecimento do leitor. Por isso mesmo, este efeito de leitura é de desconstrução do eu leitor, mas revela simultaneamente a positividade do seu desejo” (ibid., p. 57).

O leitor, segundo Birman, entra em suspensão após a experiência desconcertante da leitura, para só então poder refletir sobre o que aconteceu e retomar sua leitura. Nesta retomada, o eu do leitor se recompõe novamente. Assim, segundo o autor, enquanto que, na

operação de reconhecimento/interpretação, o sujeito insere-se em uma posição passiva na cena da leitura, deixando ao texto a posição de atividade, na operação de compreensão/construção, as posições se invertem. Neste caso, o leitor assume a posição de atividade diante do texto, através da produção de sentido que constrói junto ao texto. Esses dois pólos não são excludentes, qualquer leitura implica a “presença oscilante” destas duas operações.

Não nos estenderemos nestas questões trazidas por Birman, visto que não é nosso objetivo, neste trabalho, abordar a leitura sob o viés da Psicanálise, pois não é deste lugar que estamos falando. O que nos interessa é chamar a atenção para o fato de que, tanto para a Psicanálise como para a AD, a leitura não é, nos termos psicanalíticos, uma atividade passiva, ou nos termos discursivos, uma mera atividade de reprodução. Ela não se faz pelo simples trabalho de identificação e transposição dos sentidos.

Assim, enquanto que, para Birman:

[...] é evidente que o leitor não lê apenas com a sua razão e o seu entendimento, o que seria uma concepção iluminista de leitura. Vale dizer, o leitor empreende a leitura com o seu corpo erógeno, corpo esse permeado pelo desejo. O trabalho da razão e do entendimento é o ponto de chegada de um longo percurso, que se inicia nas entranhas do leitor e que esse não se dá conta inteiramente dos complexos processos receptivos que estão em jogo na experiência da leitura. (ibid., p. 62)

para Indursky, “... a produção da leitura entrelaça inextricavelmente memória e esquecimento. Esquecimento que, frequentemente, fica ressoando à distância e que, por vezes, faz retornos” (2001, p. 40).

São pontos de vista diferentes sobre a leitura que temos em cada caso, mas o que fica para nós é o fato de que a leitura, considerada a partir de uma concepção não tradicional de língua, não se confunde com uma mera atividade de decodificação, não pode ser entendida como simples garimpagem informacional, em que caberia ao leitor a pura identificação de sentidos previstos, previamente codificados pelo autor. Para nós, a leitura vai muito além disso.

Em nossa perspectiva, a leitura é um processo sócio-histórico de interlocução subjetiva, que é atravessado pelos efeitos da ideologia. Diríamos ainda que o próprio gesto de leitura é um gesto ideológico e este gesto vai ser, como vimos, diferente para cada sujeito-leitor – estamos pensando aqui no gesto de leitura que a escrita envolve e no gesto de interpretação realizado pelo do sujeito-leitor no momento da leitura de um texto.

Assim, trazendo estas questões para pensarmos o *corpus* desta pesquisa, surgem alguns pontos que, acreditamos, devem ser considerados. O primeiro deles refere-se ao fato de que a leitura⁵ exigida nas provas de proficiência tem um caráter bastante preciso, já que é uma leitura institucional, de caráter bastante técnico, cuja especificidade consiste em avaliar se o leitor-candidato é capaz de ler em uma determinada língua estrangeira para que possa, no decorrer dos cursos de mestrado e/ou doutorado, realizar pesquisas em língua estrangeira.

Por outro lado, entendemos também que, como em qualquer proposta de leitura, é a concepção de língua e, por conseguinte, de texto e de leitura que vai determinar a forma como esta será trabalhada/exigida. Se vista a partir de uma perspectiva teórica que entenda o texto como fonte única dos sentidos a serem identificados e repetidos na leitura, conforme vimos na seção 2.2, a incompletude é entendida como um problema a ser resolvido, é um problema de leitura e é um problema do leitor. O que se busca, nesse caso, é não deixar nada por dizer, é a retomada exaustiva das “informações” que o texto – ilusoriamente – apresenta. No entanto, se vista a partir de uma perspectiva discursiva, como a que estamos adotando neste estudo, a incompletude passa a ser vista como um sintoma da leitura, como constitutiva de todo e qualquer texto, de todo e qualquer discurso e, portanto, como inerente – e necessária – ao processo discursivo que a leitura envolve.

Sendo assim, para nós, não há um único modelo de leitura que cabe nessas provas, há diferentes concepções de língua e de leitura que guiam o trabalho com a leitura, que direcionam sua prática. Veremos como isso acontece nos exemplos que apresentaremos em breve.

Antes disso, destacamos ainda um outro aspecto a ser considerado aqui e chamamos atenção para o fato de que o imaginário que tem esse leitor, candidato à proficiência, sobre leitura, e particularmente sobre leitura em língua estrangeira, e, ainda, o imaginário que tem sobre a prova que está realizando é que vão determinar a forma como ele vai produzir sua leitura. Esse imaginário vai apresentar-se materialmente nas respostas dadas por esses leitores às questões que devem responder. Se, por exemplo, para alguns, a leitura é uma atividade de cópia e colagem, ou seja, é uma atividade de identificação de parágrafos correspondentes a determinadas perguntas, como vimos acontecer na maioria das provas observadas, veremos que é desta forma que sua leitura vai se materializar.

⁵ Procuraremos ser breves nesta descrição, visto que, em capítulo posterior, falaremos mais especificamente sobre as provas de proficiência e sobre as características que compõem este tipo de prova e este tipo de leitura, isto é, a leitura em língua estrangeira.

É o objetivo que vai guiar a prática, neste caso. Se o objetivo é demonstrar proficiência em língua estrangeira, é o imaginário sobre o que seja demonstrar proficiência em espanhol como língua estrangeira (E/LE) que vai ser posto em prática.

Neste sentido, lembramos Orlandi (1987), quando a autora, ao trabalhar as *formas do discurso*, vai propor uma questão interessante para pensarmos neste ponto, que é o modo de funcionamento do discurso pedagógico. Trazemos esta questão para pensarmos, a partir do que foi dito acima, na forma como a leitura é ensinada e aprendida, na forma como é treinada e repetida.

Para Orlandi, o discurso pedagógico aparece como discurso do poder, ou seja, o discurso que cria a noção de erro e o sentimento de culpa. Destaca a autora que “... a estratégia, a posição final, aparece como o esmagamento do outro. Nesse sentido, poderíamos dizer que *A ensina B = A influencia B.*” (ibid., p.17), onde que A seria a imagem do professor e B corresponderia à imagem do aluno.

Segundo a autora, há, portanto, uma relação assimétrica entre os pontos A e B – professor e aluno, respectivamente – e uma relação de domínio. Isso se dá pelo poder que A exerce sobre B. Aquilo que é dito por A deve ser aceito como verdadeiro, porque este é o lugar do poder, do conhecimento, do institucionalmente reconhecido.

Assim, a fim de pensar o percurso estrito da comunicação pedagógica, a autora propõe o seguinte esquema:

Quem	Ensina	O quê	Para quem	Onde
Imagem do professor	Inculca	Imagem do referente	Imagem do aluno	Escola
(A)		↓	(B)	↓
		Metalinguagem		Aparelho
		(Ciência/Fato)		Ideológico
		(R)		(X)

Então: A ensina R a B em X

Estas questões tratadas por Orlandi têm a ver com o que foi pensado por Michel Pêcheux (1969) a propósito das *formações imaginárias* que estão em jogo no processo discursivo, ou seja, em relação ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto do

discurso, a imagem que um faz de si, a imagem que cada um faz do lugar do outro e, ainda, daquilo do que se fala.

Trazendo estas questões para o nosso trabalho e, portanto, para a questão da leitura em língua estrangeira, poderíamos entender essas formações da seguinte maneira:

- “A” seria o lugar ocupado pela banca que elabora e avalia as provas de proficiência em E/LE;

- “R” seria a imagem do referente, ou seja, a imagem referente às questões propostas na prova e à própria concepção de leitura (a ser) produzida nas provas de proficiência;

- e “B” seria a representação, então, da imagem do leitor, candidato à proficiência em língua espanhola.

Tudo isso, dentro do espaço da Universidade.

Assim:

- “A” elabora uma prova de leitura em língua estrangeira (R) para “B”, (provável) leitor de E/LE em nível de pós-graduação;

- “B” realiza a prova elaborada por “A” e projeta em “R” as respostas que acredita estarem de acordo com o que “A” espera de “B”.

- “A” espera de “B” aquilo que foi previamente pensado para/sobre “R”.

Sendo assim, o espaço para a prática da leitura neste contexto das provas de proficiência é um espaço em que os sentidos são controlados, administrados, é um lugar onde a interpretação não se dá de forma livre, não pode ser qualquer uma – e de fato nunca o é. Ela percorre um imaginário, já que é produzida em um contexto institucional, por leitores determinados, em condições de produção específicas.

Isto significa pensar que há um imaginário de B com relação à língua estrangeira, mais propriamente com relação ao espanhol como língua estrangeira, em que vemos funcionando a ilusão de língua fácil, língua que se assemelha muito ao português, e significa pensar também, então, e é este ponto que nos interessa neste momento, no imaginário que B tem sobre leitura, sobre interpretação, pois este imaginário terá consequências diretas na forma como os candidatos realizarão suas leituras.

Acreditamos que o exemplo que trazemos a seguir – altamente representativo dos gestos de apreensão de sentidos encontrados em nosso *corpus* – é bastante interessante para pensarmos este imaginário de leitura, do qual falávamos acima. Este exemplo é uma reprodução de parte de uma das provas em que o sujeito-leitor/candidato identifica, nas margens, as respostas correspondentes às questões 1 e 2.

comparación con las características propias de las profesiones nobles. Pero, según Eliot Freidson, se debería abandonar la idea de establecer categorías diferenciales entre unas profesiones y otras, y seguir, en cambio, el camino de la comprensión de los procesos por los cuales las ocupaciones acceden al *status* de profesión, es decir, poner el énfasis sobre los procesos de profesionalización. (1)

Sin embargo, el posible avance en el conocimiento de lo que hoy se entiende y estudia como periodismo, pareciera depender más bien de una investigación empírica sobre el mercado y las transformaciones surgidas en los puestos ocupacionales que de una redefinición del rol ideal del periodista o del comunicador. (2) ?

Esta discrepancia en materia de contenidos repercute en una caracterización concreta de las temáticas impartidas en las escuelas de periodismo, alejando aún más la posibilidad de establecer un parámetro válido de perfil profesional. Además, se hace más difícil la tarea de consensuar si las competencias adquiridas en la formación académica tienen concordancia con las constantes transformaciones del mercado laboral, directamente vinculables con el campo ocupacional al que se verán enfrentados, y la efectiva adaptabilidad de los profesionales a dichos cambios. Asimismo, pone en duda la relación entre lo ofertado por las entidades universitarias y el desarrollo propio del (2)

Conforme podemos observar, nesses movimentos que se fazem à margem do texto, fora do espaço em que a leitura é avaliada, há o funcionamento de um imaginário de leitura e de interpretação que constitui alguns desses sujeitos enquanto leitores. Este sujeito marca, nas margens do texto, o espaço correspondente às respostas para as perguntas que deve responder e que vão atestar, quando corretamente respondidas, a sua proficiência na língua estrangeira.

Estas marcas presentes nas bordas do texto nos permitem pensar em um tipo de leitura que chamaremos *leitura-identificação*. O leitor, provavelmente, ao realizar a leitura das questões da prova, identifica no texto a correspondência exata para sua resposta, como uma espécie de efeito de encaixe que cabe perfeitamente no espaço que lhe está sendo solicitado “preencher”. A tarefa mínima deste leitor, para que seja considerado proficiente, é identificar estes espaços textuais e reproduzi-los, em língua materna (traduzindo-os corretamente, portanto), nas respostas às questões correspondentes. É este movimento de busca/identificação de parágrafos específicos, que se encaixam como respostas – já previstas – às questões de compreensão de texto propostas nestas provas, que estamos denominando de *leitura-identificação*.

Há pontos precisos no texto que correspondem à resposta exata que se espera nas questões propostas. É nessas margens, também, que esse leitor deixa registrada a sua dúvida, como podemos ver no parágrafo marcado pelo sujeito com uma interrogação para a resposta à questão 2. Este sujeito-leitor, em dúvida sobre qual seria o parágrafo correspondente para a questão que precisa responder, neste espaço, pode materializar suas dúvidas e incertezas. Ele está fazendo isso em um espaço não-avaliado, um espaço que é dele e não do avaliador.

Frisamos uma vez mais, portanto, que este gesto produzido pelos sujeitos-leitores revela um imaginário de leitura onde só há espaço para a identificação e reprodução. A

interpretação, aqui, está ligada à pura identificação de segmentos, cabendo ao leitor reproduzi-los na sua língua materna.

Vale retomar, então, algumas questões sobre as quais falávamos há pouco. Embora não seja nosso objetivo, neste momento, nos aprofundarmos a respeito das provas de proficiência, é preciso lembrar, no entanto, que a leitura trabalhada nessas provas é uma leitura de caráter bastante técnico, que visa à busca de informações precisas no texto. Será esta leitura, segundo o imaginário de leitura em língua estrangeira de quem propõe estas provas e também de muitos que a realizam, que o aluno de pós-graduação necessitará no decorrer de seu curso.

Sendo assim, nos perguntamos: é possível haver uma leitura de caráter estritamente técnico, ainda que tenhamos em conta os objetivos dessas provas? E perguntamos também: não há nenhuma relação entre o que vimos nos exemplos aqui apresentados com a leitura praticada em língua materna? Seria esta uma particularidade da leitura proposta nas provas de proficiência, ou a leitura-identificação, tal como acabamos de ver materializada neste *corpus*, é bastante praticada no decorrer de nossa formação enquanto leitores?

Neste caso, qual o espaço dado para a leitura enquanto filiação, enquanto prática discursiva na qual estão envolvidos não só autor-texto-leitor, mas enquanto processo sócio-histórico, em que a ideologia é a própria condição dos sentidos? Há lugares por onde os sentidos possam deslizar neste universo de leitura pré-definida e onde o sujeito possa se colocar na leitura que produz? São respostas que só as análises poderão nos dizer.

Mas, para nós, ainda que este tipo de prova ateste uma leitura de caráter bastante técnico, ela ainda assim é uma prática discursiva, é uma prática do sujeito e é, portanto, um trabalho em que estão costuradas, estão imbricadas a língua e a ideologia na produção dos sentidos e na prática dos sujeitos.

3. O FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DA LEITURA NAS PROVAS DE PROFICIÊNCIA

Neste capítulo, nosso objetivo é analisar diferentes movimentos de leitura produzidos nas provas de proficiência, pensando-os em sua relação com a prática da tradução. Com este objetivo, abordaremos, inicialmente, algumas questões relacionadas à relação leitura/língua estrangeira/língua materna, procurando, através da análise dos processos de leitura encontrados no interior das provas de proficiência, compreender como se dá essa relação. Em seguida, procuraremos pensar acerca do processo tradutório, visto a partir de uma perspectiva discursiva, conforme a que estamos adotando aqui e, em seguida, passaremos, então, à análise dos diferentes gestos de materialização dessa leitura.

3.1 Leitura, Língua Estrangeira e Língua Materna: uma questão de entremeio

“O que se estilhaça ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa.”

Authier Revuz, 2006

Dizíamos, na seção anterior, e apoiados em Pêcheux, que o equívoco é constitutivo da língua e que, portanto, todo enunciado é passível de tornar-se outro, diferente de si, de se deslocar discursivamente para um outro. Deste modo, a equivocidade constitui-se, para nós, em um fenômeno que acontece na língua, ou melhor, nas línguas, conseqüentemente, é um fenômeno que acontece na escrita, no texto e também na leitura. Poderíamos dizer ainda que a equivocidade é um fenômeno que acontece pelo/para o sujeito, em sua relação com a língua e com a história, com o inconsciente e com a ideologia.

Portanto, ao pensarmos a leitura em língua estrangeira, de modo geral, pelo viés da AD, estamos considerando que essa leitura também é atravessada pelo equívoco. O que nos interessa investigar, neste caso, é como ele acontece na leitura produzida nas provas de proficiência em espanhol como língua estrangeira, de modo específico. Mais específico ainda por entendermos que, nessas leituras, funciona o imaginário de espanhol como língua fácil, ainda mais intensificado por se tratar de uma prova de leitura em espanhol realizada na região sul do Brasil, onde sabemos que, devido à proximidade geográfica, esta ilusão de transparência é ainda maior.

Nessas provas, temos um texto escrito em língua estrangeira e uma posterior produção escrita de sua(s) (várias) leitura(s) em língua materna⁶. Portanto, há um processo tradutório que é indissociável do processo de produção da leitura. Mais do que isso, há um triplo processo de deslocamento entre línguas, neste caso: a) ao ler, o leitor ativa os conhecimentos prévios da própria língua materna para entender a língua estrangeira. Poderíamos dizer ainda, neste caso, que o leitor lê desde o seu lugar social, desde as suas condições de produção (CP) de leitura, que não são as mesmas CP em que o texto foi produzido; b) logo, esse mesmo leitor necessita penetrar nesse universo estranho, que é o da língua estrangeira, para compreender os sentidos que estão funcionando no texto. Ele precisa, então, fazer com que o texto se ressignifique a partir das condições de produção de sua leitura, sem que se apaguem completamente as CP próprias à língua estrangeira em que foi produzido; c) e, por fim, ele precisa fazer o movimento inverso e retornar para a língua materna, a fim de realizar, então, o processo de escrita de sua leitura, isto é, a fim de materializar, através da escrita (objeto de avaliação dessa leitura) a leitura que produziu.

Sendo assim, nesses três diferentes momentos, o sujeito-leitor será inserido em diferentes historicidades – a historicidade do texto e a própria historicidade da leitura, por exemplo; será inserido também no trabalho de textualização – construído em língua estrangeira – que o texto apresenta, tal como produzido pelo sujeito-autor; e, por outro lado, produzirá um outro processo de textualização desses elementos, um outro trabalho com a discursividade, que é o trabalho de produção de sua leitura e da escrita dessa leitura, desta vez em língua materna.

Entendemos que há um espaço lacunar – que se faz através desses diferentes processos citados acima – a ser preenchido pelo sujeito-leitor, que é, portanto, não só o espaço que lhe é dado para a interpretação, para a produção dos sentidos, mas também um espaço lacunar entre as línguas estrangeira e materna, um espaço que o sujeito-leitor, obrigatoriamente, necessita preencher para comprovar a sua proficiência de leitura na língua espanhola. Esse é também o espaço em que vai atuar o avaliador, em que a leitura será medida, um espaço que o sujeito-leitor precisa preencher satisfatoriamente para comprovar a sua proficiência na língua estrangeira.

Sabemos, no entanto, que esse preenchimento não se dá de forma automática, conforme vimos ocorrer, na seção anterior, através dos exemplos em que destacávamos a construção do imaginário de uma possível leitura-identificação, produzida através da técnica

⁶ Estamos partindo do princípio de que o português é a língua materna desses sujeitos-leitores, ou, pelo menos, da maioria deles.

de cópia e colagem do texto. Ainda que pensássemos na possibilidade de transposição entre as línguas – o que sabemos não ser possível, já que não há uma relação direta entre a palavra e a coisa, entre uma língua e outra –, ainda assim seríamos obrigados a considerar que a simples transposição já apresenta um movimento de leitura e de interpretação. Neste caso, ainda mais acentuado pela leitura em língua estrangeira, em que temos funcionando diferentes historicidades, distintas formas de textualização.

Portanto, esse preenchimento, desde nossa perspectiva, vai-se dar através do processo discursivo que a leitura promove, ou seja, ele vai ser afetado por aquilo que constitui o sujeito e também os sentidos. Em outras palavras, ele vai ser atravessado pelos efeitos da ideologia, vai ser afetado pela exterioridade e também pelo espaço lacunar, que representa o impossível do dizer. Por esta razão, somos levados a dizer que ele vai ser também passível de falhas, vai ser passível de equívoco, justamente porque, mais do que mero preenchimento, tal como ocorre na leitura-identificação, ele é um gesto de leitura, é um gesto de interpretação, é um movimento do sujeito. E é ainda, conforme falávamos acima, atravessado pelo impossível do dizer na língua estrangeira e na língua materna.

Neste sentido, é preciso considerar as seguintes questões: o equívoco, a falha na leitura e na interpretação, pode ter um caráter específico, derivado da língua estrangeira? Neste caso, o equívoco seria de uma ordem *outra*, diferente do modo como se manifesta na leitura em língua materna?

Ao estabelecermos a relação português/espanhol, e ao considerarmos o imaginário que se constrói a partir dela, poderíamos ser levados a dizer que essas duas línguas possuem um elevado grau de semelhança, isto é, são línguas que se aproximam em sua forma de significar, que possuem léxicos bastante próximos e também uma considerável semelhança sintática e que, devido a essa proximidade, portanto, é possível ler (?) em qualquer uma dessas línguas, ainda que não se possua um vasto conhecimento sobre elas.

No entanto, sabemos que não é dessa forma que essas coisas acontecem, pois a proximidade entre as línguas não garante a eficiência de leitura, já que esta não se faz pelo simples mecanismo de transferência entre elas, nem mesmo como uma prática de “captação” dos sentidos do texto. Se assim fosse, o êxito da leitura em língua materna estaria garantido.

Neste caso, é preciso considerar a presença do equívoco como elemento constitutivo da língua e, portanto, como passível de irromper na interpretação. Ainda, é preciso considerar que o equívoco, na relação língua materna x língua estrangeira, não acontece apenas em

pontos precisos entre essas duas línguas, pontos⁷ esses que poderiam ser previstos devido à frequência com que aparecem. Ele se faz também no próprio “interior” da língua materna. E a leitura, conforme dizíamos na seção anterior, é reveladora desse processo.

Coracini, ao trabalhar a hipótese da imbricação língua materna/língua estrangeira na constituição da subjetividade, vai dizer que:

[...] se a língua materna não fosse também o lugar do equívoco, se ela constituísse um domínio bem definido, que permitisse a expressão espontânea do que se deseja e nada mais, se os sentidos daí decorrentes jorrassem transparentes e serenos, como explicar os “mal-entendidos”, as diversas interpretações de um mesmo enunciado numa mesma situação de enunciação? Como explicar, enfim, os casos ou os momentos em que, mesmo na LM, sentimo-nos aliviados, interditados, não conseguimos nos expressar, faltam-nos palavras, sentimo-nos tomados por um mal-estar? (2007, p. 119)

As considerações da autora ratificam, então, o que vínhamos dizendo a propósito da possibilidade de deslizamento causado pelo equívoco e atestam, ainda, a falta como uma presença constitutiva na própria língua materna, como uma espécie de interdição ao dizer, como algo que impossibilita o alcance dos sentidos pretendidos, esperados. A falta gera um mal-estar justamente porque o sujeito está constantemente em busca dos sentidos, é preciso significar, é preciso fazer significar, é preciso fazer sentido para que se possa suprir essa ausência, esse lugar a dizer.

Sendo assim, retomando as questões sobre as quais falávamos mais acima, entendemos que o equívoco, a falta, por serem fatores que fazem parte de toda e qualquer língua, são também fatores intermediários da leitura, da interpretação, da produção dos sentidos. Eles acontecem tanto na língua materna quanto na língua estrangeira e é a forma como ele acontece na imbricação entre as línguas – aqui, o português e o espanhol – que nos interessa compreender.

Há, ainda, um outro processo discursivo fundamental para ser pensado com relação a essa leitura, que é a noção de historicidade, tal como entendida em AD. A historicidade, vista pelo viés da análise do discurso, está ligada à relação que a língua estabelece com a história. Nos termos de Orlandi (1995), a historicidade é o trabalho dos sentidos no texto, entender a historicidade significa compreender como a matéria textual produz sentidos.

Sendo assim, duas línguas diferentes significam diferentemente não somente por possuírem um léxico diferente, uma sintaxe distinta, mas devido, principalmente, ao grau de

⁷ Parece que, nessas provas, há uma tentativa de captura do leitor por esses pontos, isto é, centraliza-se uma questão em torno de um ponto-chave em que consistiria uma das diferenças entre as línguas portuguesa e espanhola. Retomaremos esta questão mais adiante

diferença da historicidade que as atravessa – o que não significa dizer que uma mesma língua signifique sempre da mesma forma por ter a “mesma” historicidade, a historicidade varia de acordo com a mudança das condições de produção em que o discurso é produzido.

Por outro lado, já mencionamos, aqui, o fato de que o texto é constituído por gestos de interpretação (relação do sujeito com a historicidade) e que a textualidade é feita desses gestos, que atestam o trabalho do sujeito no simbólico, a sua inscrição em uma dada formação ideológica, sua relação com uma determinada formação discursiva. Assim, nos termos de Orlandi (1995), as palavras não significam em si, elas significam porque apresentam textualidade, isto é, elas significam porque sua interpretação provém de um discurso que as sustenta.

Dizíamos ainda, neste sentido, que uma das formas de entender a leitura, então, é observar a relação que o sujeito-leitor estabelece com a textualidade produzida pelo sujeito-autor.

Vimos, em Indursky (2001), que a leitura se produz a partir de um texto aparentemente homogêneo, fechado, e que, através dela, essa aparente homogeneidade se desconstrói para ser posteriormente *reconstruída* pelo sujeito-leitor, que o faz a partir de seu lugar social, em relação com a posição-sujeito assumida pelo sujeito-autor do texto, estabelecendo, com ela, diferentes relações.

Neste momento, é chegada a hora de compreendermos, então, como isso se dá em nosso *corpus*. Isto é, é preciso compreender como se dá a relação do sujeito-leitor com a leitura dos sentidos produzidos em língua estrangeira e sua posterior inscrição na língua materna. Para isso, é preciso levar em conta o processo tradutório⁸, entendendo-o, como já dissemos, como um processo intermediário da leitura que aí se produz. Por outra parte, é necessário compreender também o processo de *desconstrução/reconstrução* do efeito-texto e, ainda, a diferença de historicidade que aí se processa, que se atravessa nessa intermediação língua estrangeira/língua materna.

Neste sentido, vale destacar a epígrafe que escolhemos para abrir esta seção, retirada de Revuz (2006), em que a autora fala da ilusão de uma possível tradução termo a termo que se estilhaça ao contato com a língua estrangeira. Esse estilhaço que, acreditamos, se faz na relação do sujeito com a língua e, mais do que isso, se faz na relação do sujeito com a história, essa quebra de uma possível relação harmônica entre línguas, entre texto, sentidos e sujeitos, é o foco de nosso interesse. Justamente pelo fato de a língua não ser um simples instrumento

⁸ Trabalharemos mais detidamente esta questão em capítulo posterior, dedicado exclusivamente à relação leitura e tradução.

de comunicação, um todo organizado, pronto para ser decifrado, é que a ilusão de fidelidade entre as línguas se estilhaça, se esvazia.

Ainda em Revuz, encontramos, a este propósito, a seguinte questão:

É justamente porque a língua não é em princípio, e nunca, só um “instrumento”, que o encontro com uma outra língua é tão problemático, e que ela suscita reações tão vivas, diversificadas e enigmáticas. (ibid, p. 217)

Assim, podemos concluir que, para Revuz, o encontro entre as línguas é um encontro problemático e suscita reações adversas devido ao fato de que a língua não é um instrumento ao dispor do sujeito, ela não é um código que começa e acaba em si mesmo. Não há, conforme vimos na epígrafe desta seção, um ponto de vista único sobre as coisas, portanto, tampouco há a possibilidade de uma tradução termo a termo. Entre uma língua e outra, existe historicidade, existem sujeitos, existe interpretação abrindo a possibilidade de o sentido deslizar, vir a se outro.

Em nosso *corpus*, conforme mostraremos em breve, não é só a presença da língua materna – língua entendida geralmente como a língua de conforto, a língua em que o sujeito faz a sua morada –, no interior do que deveria ser próprio da língua estrangeira – língua estranha –, que suscita no sujeito essas reações tão vivas, diversificadas e enigmáticas de que fala Revuz. Mas vemos acontecer também, neste caso, o processo inverso: é a língua estrangeira que gera desconforto no interior da língua materna. Ao ler o texto em língua estrangeira e ao produzir a sua interpretação, o sujeito-leitor leva os resquícios da língua estrangeira para a sua leitura, esses resquícios são os responsáveis pela fuga dos sentidos possíveis entre as duas línguas, produzem deslizamentos, falhas na leitura. Por conseguinte, produzem o equívoco e a falta.

A fim de que possamos observar esses movimentos de leitura e de produção de sentidos, passemos, então, a seguir, à apresentação dos procedimentos metodológicos que possibilitarão nossas análises.

Procedimentos de análise

Inicialmente, é preciso dizer que, em AD, não há uma metodologia aplicável a todo e qualquer discurso. São os objetivos do analista que vão guiar a sua prática de análise. Sendo assim, cada recorte apresentado no decorrer deste estudo será construído a partir dos objetivos que guiam cada caso específico. Ou seja, cada recorte será construído de acordo com os

processos discursivos analisados em cada seção, com os movimentos de leitura que buscamos analisar em cada caso.

Antes de apresentarmos, então, o recorte discursivo que será analisado nesta seção, faremos alguns apontamentos sobre os princípios metodológicos que serão adotados, no decorrer deste estudo, na construção de todos os recortes que compõem o *corpus* discursivo de nossa pesquisa.

Observamos em primeiro lugar que, em **negrito**, serão destacados, quando necessário, os pontos em que ocorrem, nas SDs, os fenômenos discursivos analisados em cada recorte, a fim de que eles possam ser melhor visualizados e, assim, nosso leitor possa melhor acompanhar nossas reflexões.

Por outro lado, os itens que se apresentam em *itálico* correspondem às formas linguísticas, tal como utilizadas pelos sujeitos-leitores, que se afastam do uso padrão da língua. Decidimos manter estas formas para que pudéssemos preservar, ao máximo, a escrita dos candidatos nessas provas.

Utilizaremos também, em uma determinada SD, símbolo do vazio – \emptyset – para marcar o não-preenchimento de um espaço que é deixado em aberto pelo sujeito-leitor na construção de sua resposta a uma determinada questão. Entendemos este vazio como significativo e, para não correremos o risco de este espaço em branco ser interpretado, pelo nosso leitor, como problemas de digitação, resolvemos sinalizá-lo através deste símbolo.

Por outro lado, destacamos que, nesta pesquisa, serão analisadas leituras produzidas a partir de duas⁹ provas de proficiência distintas, ambas ofertadas no ano de 2010, na região metropolitana de Porto Alegre, e que nos foram generosamente concedidas por duas das mais importantes universidades desta região: a primeira delas – que chamaremos prova de proficiência 1 (PP1) – aplicada por uma universidade da Rede Pública Federal e a segunda – prova de proficiência 2 (PP2) – aplicada na Rede Privada.

Denominaremos, respectivamente, texto-base 1 (TB1), o texto que foi oferecido para leitura e interpretação na prova de proficiência 1, e texto-base 2 (TB2), o texto que foi apresentado na prova de proficiência 2. No entanto, isso será feito somente quando for necessária esta distinção, caso contrário, será mantida a denominação texto-base, ou simplesmente TB, para distinguir o texto apresentado na prova do texto produzido pelos

⁹ Ambas as provas encontram-se em anexo, digitadas, no fim deste documento. Por não contarmos com uma versão original das provas, isto é, sem a produção escrita dos candidatos, decidimos digitar somente os textos e as questões que as constituíam. Desta forma, evitamos qualquer tipo de identificação, tanto das instituições quanto dos próprios candidatos.

sujeitos-leitores nas questões que são solicitados a responder, visto que nosso propósito não é estabelecer esta distinção entre as provas, o que nos interessa são os movimentos de interpretação realizados a partir delas.

Por fim, cabe dizer que cada recorte discursivo será constituído de três ou cinco sequências discursivas. Este número variará de acordo com a necessidade e com os objetivos de cada recorte, de acordo com os movimentos de leitura que serão observados em cada SD, em cada grupo de SDs que compõe determinado recorte.

Vale lembrar, neste caso, que nem todas as questões da prova e suas respectivas respostas serão mobilizadas em nossos recortes. Isso será feito somente quando os movimentos de leitura nelas observados vierem ao encontro dos objetivos de nossas análises. É este o critério que adotamos ao tomar apenas algumas questões da prova e não todas.

Feitas estas considerações, passamos a expor, então, a metodologia adotada em nosso primeiro recorte.

Nesta seção, nosso objetivo é analisar sequências discursivas que apresentam movimentos de leitura em que a falta e o equívoco, produzidos através do contato entre as línguas estrangeira e materna, se revelam e acabam por provocar deslizamentos de sentido em relação àqueles produzidos no texto-base 1. Para isso, selecionamos cinco SDs que julgamos representativas desse processo.

É interessante notar, neste recorte, que há uma correspondência direta entre parágrafos/trechos determinados do texto que se “encaixam” perfeitamente como resposta às questões de leitura propostas na prova – lembrando sempre que esta correspondência se faz através do atravessamento da língua estrangeira e que, portanto, o processo tradutório é, aí, intermediador desta escrita.

Este é um dos aspectos característicos deste tipo de leitura, ou melhor, da leitura proposta nessas provas, o que nos leva a dizer que o objetivo destas questões é que o leitor seja capaz de identificar, no texto-base, os pontos precisos que correspondem às respostas previstas para cada questão. A forma como reproduz estes trechos é que vai comprovar o seu desempenho na língua estrangeira, seu maior ou menor domínio linguístico.

Mas, voltando à descrição do recorte, cada SD que o constitui corresponde a diferentes questões da PP1 e representam, portanto, a retomada de diferentes pontos de TB1. Neste caso, é importante salientar que não analisaremos as SDs pertencentes a TB, visto que o faremos, sempre que necessário, no decorrer das próprias análises das sequências de leitura.

As questões que dão origem, então, às leituras que serão analisadas em breve (trechos de TB correspondentes a essas perguntas e respostas previstas) são:

Questão 1: *Segundo Freidson, como deveriam ser conduzidos os debates sobre o jornalismo?*

Resposta correspondente de TB: “...según Eliot Freidson, se debería abandonar la idea de establecer categorías diferenciales de unas profesiones y otras, y seguir, en cambio, el camino de la comprensión de los procesos por los cuales las ocupaciones acceden al *status* de profesión, es decir, poner el énfasis sobre los procesos de profesionalización.”

Questão 3: *Como a comunicação conseguirá espaço entre as ciências sociais?*

Resposta correspondente de TB: “... para que la comunicación como campo académico realmente deje de ser postergada dentro de las ciencias sociales, es necesario reconocerla como objeto de estudio, madurar el quehacer y posicionarla en relación a las demás disciplinas. En primer lugar, porque los programas de formación en periodismo y el propio gremio que agrupa a los profesionales, no pueden seguir desconociendo las competencias y destrezas que a los futuros periodistas, y a los que ya lo son, les requiere el mercado laboral.”

Questão 4: *Qual seria o papel dos cursos de jornalismo na inclusão dos seus alunos no mercado de trabalho?*

Resposta correspondente de TB: “... es una función de la universidad capacitar a sus Estudiantes para ese mercado, y no condenarlos a la obsolescencia intelectual y profesional, y de esta forma, a la cercana o lejana cesantía. Finalmente, es responsabilidad de estas instituciones estudiar, cuestionar, prevenir e incluso, reinventar el mercado laboral mediante acciones concretas y sistemáticas.”

Questão 6: *Como reage o mercado diante da quantidade de jornalistas que se formam a cada ano?*

Resposta correspondente de TB: “El mercado laboral, ante la avalancha de periodistas graduados por año en las Universidades, critica la concepción funcional e instrumental de la comunicación que se enseña, la limitada formación práctica y la poca visión que se tiene sobre el rol y el aporte de los comunicadores en la construcción social de la realidad. No se puede formar sólo para las lógicas del mercado, pero tampoco se puede obviar.”

Estes são, pois, os pontos de retomada/tradução identificados nas respostas que os sujeitos-leitores dão a cada uma das perguntas apresentadas acima. Uma vez destacadas essas sequências, retiradas de TB, passemos, então, à construção dos recortes construídos a partir da leitura produzida pelos sujeitos-leitores/candidatos.

RECORTE 1: LEITURA E LÍNGUA ESTRANGEIRA: ENTRE A FALTA E O EQUÍVOCO

SD1: Deveria abandonar a idéia de estabelecer categorias diferenciais de umas profissões e outras, e seguir, em troca, o caminho da compreensão dos processos pelos quais as ocupações **augmentam o *estatus*** da profissão e [Ø] ênfase sobre os processos de profissionalização.

SD2: Segundo Eliot Freidson se deveria abandonar a ideia de estabelecer categorias diferentes entre as profissões e **promover uma mudança nos processos** pelos quais as ocupações passam até *alcansarem* o status de profissão, **bem como**, dar mais ênfase nos processos de *proficionalização*.

SD3: Sendo reconhecida como objeto de estudo, **madurando a responsabilidade** e posicioná-la em relação *as* demais disciplinas.

SD4: Reivindicar para que a comunicação tenha mais reconhecimento como objeto de estudo no meio acadêmico. E **responsabilizar ou atribuir** *as* universidades que capacitem profissionais para o mercado, com ações concretas e eficazes.

SD5: Com grandes críticas em relação às concepções funcionais e instrumentais da comunicação que são ensinadas, a limitada formação prática e a pouca visão que se tem sobre o aporte dos comunicadores e a própria construção da realidade. Não se pode, pois, formar somente tendo em vista a lógica do mercado e nem tão somente **um profissional óbvio**.

Todas as sequências discursivas acima destacadas, conforme já dissemos, apresentam movimentos de leitura em que a falta e o equívoco estão materialmente expostos, atestando, assim, a sua presença no processo de produção da leitura em língua estrangeira.

Além disso, essas sequências apresentam deslizamentos de sentido em relação aos sentidos produzidos em TB. As faltas e os equívocos que aí se apresentam fazem com que os sentidos se desloquem, chegando até mesmo a produzir o non-sense, a ausência mesma de sentido.

Tais deslizamentos, produzidos, por exemplo, através da falta materialmente expressa, conforme podemos observar na sd1, marcada através do sinal do vazio, ou do equívoco, produzido pelos deslizamentos de sentido entre TB e sua retomada nas SDs que constituem o presente recorte, são vistos, no interior do processo de avaliação dessas provas, como erros,

eles indicam a não-proficiência do leitor, são pontos em que a leitura do candidato vai sendo medida, pontuada, descontada. Temos, neste caso, duas possibilidades: uma leitura que se encaixa ou não se encaixa no modelo previsto para ela. Temos o acerto ou o erro. Temos a leitura medida em níveis: mais proficiente, menos proficiente.

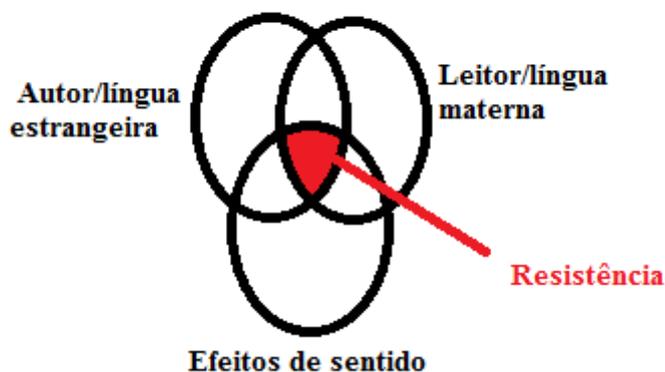
No entanto, entendemos que esses deslizamentos e essa falta, não significam o nada, o vazio de significação; em nossa concepção, eles são reveladores do próprio processo de produção da leitura em língua estrangeira e, mais do que isso, são reveladores do próprio estatuto de equívocidade da língua. Assim, nos termos de Leandro Ferreira:

O equívoco, entre os fatos difíceis de explicar, estaria demarcando aqueles pontos de fuga que representam modos de resistência próprios da ordem da língua. A língua não seria então um sistema dedutivo fechado ao abrigo de mal-entendidos, lacunas e excessos, mas comportaria em si a possibilidade de rupturas. (2000, p. 10)

O equívoco, para nós, visto no interior dessas provas, representa estes pontos de fuga de que fala a autora, são modos de resistência a essa leitura que comporta em si a relação língua estrangeira/língua materna, é uma resistência da língua e uma resistência do sujeito em não deixar de significar, em não deixar de dizer, mesmo que este dizer não corresponda ao que deveria ser dito, ao modo como poderia/deveria ser dito. Isto é, são pontos em que essa relação falha, em que a leitura falha e onde os sentidos ficam à deriva. Por meio da leitura, os mal-entendidos, as lacunas e os excessos se revelam.

A resistência, tal como a estamos entendendo neste contexto específico das provas de proficiência, faz-se a partir da interface autor/leitor e efeitos de sentido, por meio da relação língua materna/língua estrangeira. É no ponto de encontro entre esses elementos que a língua resiste e que o sujeito também resiste ao tentar preencher o impreenchível para ele, o impossível da tradução para este sujeito.

Temos, então, assim como vimos acontecer com os três principais conceitos fundadores da AD – língua, história, sujeito – um tripé que caracteriza a leitura em língua estrangeira e, mais precisamente, a leitura nas provas de proficiência, que se constrói da seguinte maneira:



Sendo assim, podemos verificar, na primeira SD que constitui este recorte, a presença dos dois processos linguístico-discursivos aqui analisados: o equívoco e a falta. O equívoco, neste caso, acontece devido ao deslizamento de sentidos produzido entre o verbo da língua espanhola *acceder*, que pode ser entendido, neste caso, como alcançar, e o verbo da língua portuguesa *aumentar*. O uso do verbo *aumentar*, neste caso, produz um deslizamento de sentidos em relação aos sentidos produzidos em TB, já que alcançar o status de profissão não é o mesmo que *aumentar* um status já existente.

Porém, esse deslizamento revela, de certa forma, a inscrição do sujeito na leitura que produz, já que, neste caso, o leitor pode estar perseguindo o próprio da língua estrangeira, isto é, esta impossibilidade de traduzir que se apresenta para ele e que, paralelamente, revela que houve interpretação, que houve inscrição do sujeito na leitura produzida – ou que tenta produzir.

É possível pensar, neste sentido, que, para este sujeito-leitor, *acceder al status de profesión* pode ser lido como aumentar o status da profissão, ou seja: aumentar o status até que este possa ser reconhecido e, conseqüentemente então, a profissão seja reconhecida enquanto tal. É uma forma diferente de significar, mas, ainda assim, há inscrição do sujeito na leitura, há relação do sujeito com o dito, há busca pelos sentidos, ainda que a tradução falhe ou se afaste daquilo que seria previsto para ela.

Abrimos aqui uma observação, antes de seguirmos adiante nesta análise, para ressaltar o fato de que, ao tecermos esta afirmação – e as demais que surgirão neste trabalho – não estamos, de forma alguma, estabelecendo limites à interpretação, fixando um sentido único possível para a tradução. Mas, ao verificarmos, na produção escrita destas leituras, a repetição do texto-base 1, entendemos que este deslizamento aí presente acontece pelo equívoco produzido nesta leitura, que se faz através do não funcionamento do próprio processo

tradutório. A leitura produzida nesta SD apresenta uma total relação entre aquilo que foi dito pelo sujeito-autor de TB e aquilo que foi lido/repetido/traduzido pelo sujeito-leitor, apresentando, assim, um desvio pontual de tradução e, portanto, de leitura, entre os verbos *acceder* e *aumentar*. Dito isso, voltemos às análises.

O verbo *acceder*, neste caso, é um dos pontos que estamos considerando como pontos de captura do leitor, neste trabalho, que testam o conhecimento do leitor em língua estrangeira e que, assim, comprovam seu maior ou menor grau de proficiência.

Conforme verificamos na leitura produzida nessas provas, busca-se sempre, quando possível, a literalidade da forma, ou seja, tem-se a ilusão de uma possível tradução literal entre as línguas, busca-se essa possível aproximação. Devido a isso, a esse imaginário e a essa tentativa de correspondência, é que vimos acontecer, em grande parte das respostas dadas pelos sujeitos-leitores, a tradução de *acceder* como *acessar*, por exemplo, que não seria um uso muito frequente nesse contexto quando produzido em língua materna.

O que se espera nestas provas, por parte do avaliador, então, é que o leitor seja capaz de fazer uma tradução considerada “adequada” para este item lexical, por esta razão é que entendemos que ele é um ponto de captura do leitor, uma brecha que precisa ser preenchida para comprovar um maior ou menor grau de proficiência na língua espanhola.

Retomando, pois, a SD em questão, podemos dizer que, nela, temos também a “presença da falta” que, embora constitutiva de todo e qualquer texto, de todo e qualquer discurso, tem, neste caso, a sua “marca” materializada, o seu vazio materialmente exposto nesta leitura – lembramos novamente que o símbolo do vazio – \emptyset –, nesta SD, representa o espaço deixado em branco pelo leitor em sua resposta. O símbolo foi usado por nós para demarcar este espaço deixado vazio, o impreenchível da tradução – : “processos pelos quais as ocupações aumentam o *estatus* da profissão e [Ø] ênfase sobre os processos de profissionalização”.

No trecho correspondente à resposta a essa questão em TB1¹⁰, podemos observar que esta falta corresponde na língua estrangeira ao verbo “poner” que, em português, equivaleria a “pôr”. No entanto, antes dele, temos também a expressão “es decir”, que pode ser entendida em português como “quer dizer”/”ou seja”/”isto é”, etc. Este sujeito-leitor “pula” estes termos e acaba produzindo uma falta não só na leitura da língua estrangeira, mas uma falta no interior da própria língua materna, nos sentidos (não) produzidos na LM. Esta falta produz uma lacuna de fato não preenchida no enunciado aí construído, o sujeito-leitor não alcança os

¹⁰ Para visualizá-lo, ir a *procedimientos metodológicos*, no começo desta seção.

sentidos possíveis entre as línguas estrangeira e materna. Há uma falha na leitura, portanto, e na proficiência, conseqüentemente, já que o que se espera desse leitor para ser considerado proficiente é que ele seja capaz de completar estes espaços que precisam ser preenchidos entre uma língua e outra.

Esta falha e esta falta são características do modo de este sujeito-leitor estar “entre as línguas”. Há algo que lhe escapa, que foge ao seu – ilusório – domínio. Ocorre, neste caso, um lapso na escrita da leitura deste sujeito e este lapso nos permite compreender que as brechas – do texto e da relação língua materna/língua estrangeira – que deveriam ser preenchidas nesta leitura, conforme vimos em Indursky (2001) – não se fecham. O preenchimento das lacunas, neste caso, não acontece, e este (não) movimento é revelador da própria falta deste sujeito neste lugar que ocupa enquanto leitor na língua espanhola.

Maia, ao analisar “Relatórios de estudo de caso” produzidos em uma instituição de internação para adolescentes em conflito com a lei, sendo estes, segundo a autora, instrumentos a partir do qual o juiz avalia a permanência ou não do jovem na instituição, vai trabalhar com enunciados que trazem, em sua materialidade, lapsos de escrita, com o objetivo de trabalhar o equívoco na língua e a irrupção do ato falho. Nesse trabalho, a autora vai dizer que, para compreender os lapsos de escrita, é preciso trabalhar com a ideia de desejo inconsciente e, a seguir, vai tecer a seguinte consideração:

[...] esses supostos “erros”¹¹, só terão o valor de erro para aqueles que não trabalhem com o conceito de inconsciente; para os outros, essas formações languageiras do inconsciente são irrupções dessa instância por conta da ação do recalçamento de um desejo inconsciente que faz inaceitável pelo eu, só podendo aparecer como um lapso revelador dessa verdade. (2006, p. 34-35)

Portanto, para nós, assim como para a autora, os lapsos de escrita presentes na leitura produzida nas provas de proficiência também se afastam da concepção de erro, tal como entendida no interior de outras teorias linguísticas e no próprio processo de avaliação dessas provas, no interior do processo de avaliação dessas leituras. Mas, em nosso ponto de vista, não se trata de entender esses lapsos simplesmente como irrupções do inconsciente, o equívoco aí produzido é também revelador da ideologia, que abriga em si o imaginário de língua e de leitura, que faz com que esse leitor preocupe-se em dizer, em repetir, na medida do possível, o que está dito em TB, mas que, por outro lado, não se preocupe com o modo como esse dizer significa.

¹¹ Os lapsos.

Neste imaginário de língua, está fortemente arraigado o imaginário do espanhol como língua fácil que os brasileiros projetam sobre o espanhol. Há, neste imaginário, uma forte ilusão de transparência entre as línguas, mas esta ilusão se estilhaça quando este encontro/desencontro entre as línguas acontece na prática da leitura.

Passando à SD seguinte – SD2 –, também relativa à questão 1, podemos dizer que o equívoco, neste caso, acontece devido à falha na interpretação da expressão “en cambio”, que poderia ser entendida em português como “no entanto”, “ao contrário”, etc. Este equívoco, assim como vimos acontecer na SD anterior, produz um deslizamento dos sentidos nesta leitura. O sujeito-leitor, neste caso, fala em “promover **uma mudança** nos processos” pelos quais as ocupações alcançam o *status* de profissão, mas este não é um sentido possível para TB. Em TB, o que é dito é que é preciso *compreender* os processos pelos quais as ocupações alcançam o *status* de profissão, o que é, então, diferente de dizer que é preciso mudar esses processos. Há deslizamento de sentidos, portanto.

Novamente, podemos observar que o equívoco faz-se a partir da resistência que se constrói na interface autor/leitor/efeitos de sentido produzidos a partir da relação (ou não relação?) Língua estrangeira/língua materna, a partir do tripé que caracteriza esta leitura, conforme vimos mais acima. É no ponto de encontro entre esses diferentes pontos que os sentidos resistem, que a língua resiste e que o sujeito resiste a deixar de significar. É o próprio da leitura em língua estrangeira e o próprio da tradução – o seu impossível, para este leitor – que vemos funcionando neste processo discursivo de leitura.

Também, nesta SD, verificamos um outro equívoco gerado pela relação LE/LM, na interface autor/leitor/efeitos de sentido produzida nessa relação, desta vez causado pelo uso, em português, da expressão *bem como* como tradução de *es decir*, da língua espanhola. Neste caso, “bem como” não chega a gerar um não-sentido na língua materna, já que temos esta locução na língua portuguesa, geralmente utilizada como um recurso comparativo. Mas é interessante notar que, embora esta expressão produza um sentido possível na LM, ela aparece, na SD em questão, entre vírgulas, exatamente como a locução em espanhol *es decir*, cujos sentidos em português poderiam ser entendidos como “ou seja”, “quer dizer”, “isto é”, etc.

Há, neste caso, então, uma tentativa de tradução de *es decir* por *bem como*. Sendo assim, o sujeito-leitor, da mesma forma como foi verificado anteriormente, desloca os sentidos produzidos pelo sujeito-autor de TB, e isso acontece sob o efeito produzido pela

leitura feita em língua estrangeira, pela diferença de historicidade, pela diferença na discursividade, pelo estilhaço da ilusão de transparência.

Já na SD3, o equívoco acontece pelo estranhamento produzido no interior da própria língua materna. Ao tentar traduzir a expressão *madurar el quehacer* por *madurando a responsabilidade*, o sujeito produz o non-sense, isto é, o não-sentido, já que, mais do que um desvio de leitura ocasionado pela diferença de historicidade entre as línguas, o sujeito-leitor produz uma expressão que não significa na LM.

Neste ponto, vale lembrar as considerações de Aiub, para quem “... o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira possibilita um distanciamento de uma posição de conforto que a língua materna geralmente proporciona”. (2011., p. 20).

Na leitura da SD que estamos analisando aqui, a língua materna deixa de ser este lugar de conforto, do qual nos fala Aiub, para ser o lugar que, ao contato com a língua estrangeira, passa a ser também o lugar do estranho, do incômodo. É na língua materna que este sujeito-leitor precisa tocar os sentidos produzidos na língua estrangeira, a fim de que possa, de fato, comprovar a sua proficiência de leitura. No entanto, isso não acontece completamente. O sujeito-leitor, nestas SDs, força o preenchimento desse espaço entre as línguas, ele resiste a não significar, a submeter-se a uma visão de improficiente.

Este preenchimento forçado pode ser entendido como da ordem do “chute”, sob a ilusão de que o examinador vai perceber que houve uma tentativa de aproximação geral do sentido, mesmo não havendo exatidão.

Vemos novamente, neste caso, então, a prática de leitura sendo significativamente guiada pelo imaginário de leitura produzido nessas provas. É a IB(IA(R)) – expressão esta que pode ser lida como: a imagem que o sujeito-leitor/candidato faz da imagem que o avaliador faz de sua leitura – que faz com que esses leitores se preocupem mais com a forma do que com os sentidos. Que se preocupem mais em preencher as lacunas que precisam ser preenchidas do que com o que dizem neste espaço.

Na SD4, mais uma vez ocorre a ausência de sentidos na LM, e esta ausência acontece através da construção do seguinte enunciado: [...] E responsabilizar ou atribuir *as* universidades que capacitem profissionais[...]. Note-se que o uso dos verbos *responsabilizar* e *atribuir* encontra-se deslocado neste contexto e não corresponde ao uso que o caracteriza na no texto-base. Aqui, conforme visto na SD anterior, a preocupação com o preenchimento dos dizeres produzidos em TB é tão forte que a significação na língua materna escapa, foge a este

sujeito. É como se fosse mais importante manter os sentidos do texto do que interpretá-los de fato, entendê-los, para que possam significar na leitura que dele se faz.

Por fim, destacamos a última SD que compõe este recorte e entendemos, então, que o equívoco aí gerado acontece também por uma diferença de historicidade entre o verbo *obviar*, que, dentre os sentidos possíveis na língua espanhola, pode significar “evitar”, “opor-se”, etc. e o adjetivo “óbvio”, do português. Ou seja, em TB, é possível dizer que não se pode formar para as lógicas do mercado, mas tampouco se pode evitá-las, já que são necessárias na formação do jornalista para sua futura atuação profissional. Na leitura presente na SD4, o sentido que se constrói é outro, o sujeito-leitor atribui *obviar* a “profissional” e diz que não se pode formar somente tendo em vista um profissional óbvio.

Este modo de significar, assim como vimos ocorrer na sd1, também indica a relação do sujeito com o dito, isto é, indica a inscrição do sujeito na leitura que produz, já que óbvio, para ele, provavelmente foi lido como aquele profissional que não apresenta nenhum diferencial: *não é o profissional formado apenas para a lógica do mercado e também não é um profissional óbvio.*

É uma outra forma de significar, uma outra maneira de ler TB que se apresenta nesta SD, mas que revela a relação do sujeito com a leitura que produz. Ou que tenta produzir.

Neste caso, é a ilusão de transparência entre as línguas que produz o deslizamento dos sentidos nessa leitura. Mantêm-se a forma, mas os sentidos se transformam, deslizam.

3.1.1 Leitura e Língua Estrangeira e Língua Materna: uma questão de entremeio: algumas considerações

O objetivo desta seção foi o de investigar como se dá o processo de produção da leitura em língua estrangeira e sua posterior escrita em LM, com o objetivo de verificar como essa leitura se processa, como o sujeito significa no interior desse processo que leva a LE à LM, quais os desvios que aí se apresentam e a forma como eles acontecem.

Desta leitura, destacamos algumas particularidades que, desde nossa perspectiva, deveriam ser consideradas ao tentarmos compreender o processo de leitura em língua estrangeira. Assim, chamamos a atenção para o processo tradutório que lhe é intermediário; ainda, dissemos que era necessário compreender o próprio processo de produção dessa leitura, enquanto *desconstrução/reconstrução* do efeito-texto, tendo em vista que o texto a ser lido, neste caso, é construído em espanhol e sua reconstrução, no processo de escrita da leitura produzida a partir dele, é feita em português como língua materna; e, por fim, chamamos a

atenção para a diferença de historicidade entre as línguas, que poderia causar, nessa leitura, desvios de sentidos, falhas na interpretação, equívocos gerados a partir da relação língua estrangeira/língua materna. Comprovamos, por meio das análises, esta hipótese.

Vimos, nas análises das SDs que constituíram esse nosso primeiro recorte, movimentos diversos de leitura que apresentavam o equívoco e a falta como elementos que atravessam essa leitura, procurando compreendê-los pelo viés da AD. Desta forma, afastamos de uma concepção simplista de erro, isto é, do puro rótulo determinista acerto/erro, proficiência/não-proficiência.

Neste momento, então, é preciso tecer, ainda, algumas considerações a propósito da leitura presente neste primeiro recorte.

Em primeiro lugar, queremos destacar o fato de que, diferente da maioria dos estudos que têm a relação língua materna/língua estrangeira como objeto de investigação, nossa pesquisa, embora trabalhe com esta relação, não visa a tratar do processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, não são os processos de aquisição da língua espanhola – e seu conseqüente desprendimento do português como língua materna – que nos interessa investigar aqui. Isto porque os sujeitos que fazem parte de nossa pesquisa não necessariamente têm uma relação de identificação com o espanhol como língua estrangeira. Ou seja, não necessariamente possuem o espanhol como segunda/terceira língua, por exemplo – a primeira, entendemos ser a língua materna.

Eles optaram pelo espanhol para comprovar a sua habilidade de leitura em língua estrangeira por diversas razões, uma delas, provavelmente, devido ao mito do espanhol língua fácil – ilusão de semelhança entre as línguas –, mito que se constrói pelo alto grau de proximidade entre o idioma espanhol e a língua portuguesa.

Sendo assim, é muito fácil ler em espanhol, a diferença se constrói basicamente na oposição de alguns itens lexicais específicos que podem ser estudados através de uma lista de “falsos amigos” – lugar de embate com a língua materna, o português – entre uma língua e outra. Nas provas de proficiência, disponibiliza-se o uso do dicionário aos leitores, o que torna ainda mais “fácil” esta tarefa.

No entanto, vimos que, na prática, não é desta forma que esta leitura funciona. O modo de dizer na língua estrangeira se atravessa na produção da leitura em língua materna, comprovando, assim, a heterogeneidade constitutiva das línguas. Neste caso, tanto a língua estrangeira é afetada pela língua materna, como também a língua materna é afetada pela

língua estrangeira. Esta é uma das características da leitura produzida neste *corpus*: o modo de dizer, no interior mesmo da língua materna, se torna estranho, estrangeiro.

Levar em conta esta heterogeneidade significa entender, então, que não há transparência na língua, não há evidência de sentidos. Há uma espessura histórica na língua que produz efeitos de sentido, sentidos possíveis, sentidos prováveis, mas jamais sentidos únicos, terminantemente fixados. A leitura é uma forma de atestar essa heterogeneidade, a presença do outro naquilo que parece uno.

A este cruzamento entre as línguas estrangeira e materna denominaremos *processo de transversalidade* entre as línguas. Por transversalidade, estamos entendendo este processo em que uma língua irrompe na outra e acaba por produzir esses deslizamentos de sentido, as falhas no processo da leitura, no processo de significação.

Este termo que estamos utilizando aqui tem sua origem na noção de *discurso transverso*, encontrada em Pêcheux, que consiste, basicamente, no cruzamento do interdiscurso no intradiscurso, isto é, no eixo da linearização, sintagmatização do discurso. Segundo Pêcheux, o discurso transverso pode ser entendido como:

[...] o funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que eu digo agora, com relação ao que eu disse *antes* e ao que eu direi *depois*; portanto, o conjunto dos fenômenos de “co-referência” que garantem aquilo que se pode chamar “o fio do discurso”, enquanto discurso de um sujeito). (1975., p. 153)

Ao pensarmos a transversalidade neste estudo, estamos pensando nesta retomada de TB, que deve ser feita na língua materna, e nesse processo de cruzamento entre as línguas na materialidade escrita dessa leitura, cruzamento este que produz o non-sense, o equívoco, o lapso, que observamos nas leituras que constituíram nosso recorte.

Sendo assim, considerando o *processo discursivo* que a leitura envolve, podemos dizer que é no ciclo da *reconstrução* da leitura que a proficiência falha, neste caso. Isto é: ao tentar preencher as brechas que constituiriam um novo *efeito-texto* em relação ao texto que foi lido em língua estrangeira, a leitura falha e os sentidos falham, se deslocam, faltam.

Na tentativa de traduzir o texto, o sujeito-leitor vai deixando brechas a serem preenchidas nesta leitura, brechas estas em que os sentidos da língua estrangeira não são tocados, não são atingidos, assim como (ou, provavelmente, por esta razão) não são atingidos no interior da própria língua materna.

Leandro Ferreira (2000), ao trabalhar com fenômenos como o equívoco e a ambiguidade no interior da sintaxe, vai chamar a atenção para o termo *resistência*, entendendo-o como ligado à ideia de opacidade da língua, isto é, como uma espécie de

densidade histórico-social que faz com que os sentidos nunca possam ser administrados, controlados, regidos. O equívoco, a falha, o impossível – ligado à noção de real da língua –, seriam, assim, segundo a autora, uma espécie de endosso à tese da resistência.

Entendemos, então, que a ideia de resistência perpassa essa leitura presente nas provas de proficiência. Há uma resistência ao sentido que se materializa nessa leitura. Há resistência na interpretação. Há resistência no sujeito em significar e em fazer com que os sentidos signifiquem para ele. Os equívocos, os lapsos, as falhas que vimos ocorrer nas SDs analisadas são exemplos dessa resistência, resistência dos sentidos, aos sentidos, tanto da língua estrangeira como da língua materna, e resistência do sujeito.

Pêcheux, em *Delimitações, inversões, deslocamentos*, vai falar em resistência ao tratar do discurso político. Sobre esta questão, o autor vai nos dizer que:

Resistências: não entender ou entender errado; não "escutar" as ordens; não repetir as litâneas ou repeti-las de modo errôneo, falar quando se exige silêncio; falar sua língua como uma língua estrangeira que se domina mal; mudar, desviar, alterar o sentido das palavras e das frases; tomar os enunciados ao pé da letra; deslocar as regras na sintaxe e desestruturar o léxico jogando com as palavras. (1982, p. 19)

Acreditamos que estas colocações de Pêcheux possam ser trazidas também para o interior deste trabalho. Nas leituras que analisamos em nosso *corpus*, vimos acontecer essa não-escuta de que fala Pêcheux, o sujeito-leitor não “escuta” os sentidos do texto ou, ainda, não procura entendê-los, fazê-los significar para ele, ele apenas os repete. Esta repetição, diferente do que normalmente vemos acontecer na leitura, não necessariamente precisa significar, ou significar na outra língua. Ela pode ser apenas uma repetição avessa, estrangeira, deslocada.

Nosso sujeito-leitor – também político –, assim como o sujeito-político de Pêcheux, fala a sua língua como uma língua estrangeira que domina mal; ele também muda, altera, inverte os sentidos das palavras e produz o “não-sentido”, um “modo de estar fronteiroço” entre as línguas, pois ele não ocupa propriamente um lugar em nenhuma delas, não ocupa um lugar no interior da leitura que produz, ele não se insere em sua leitura, não a administra.

Esse sujeito-leitor resiste às línguas e resiste a não significar, ao mesmo tempo, ele resiste aos sentidos, já que força o preenchimento da escrita da sua leitura, ele joga ao examinador a responsabilidade pela aceitação ou não dos sentidos que produz, ou que tenta produzir.

Este “lugar fronteiroço” entre as línguas, este “lugar fronteiroço” de estar na leitura indica o tipo de lugar que este sujeito (não?) ocupa no interior dessas provas de proficiência.

Essa leitura, que vínhamos denominando *leitura-identificação*, não deixa espaço para a inserção do sujeito, para a produção dos sentidos. Este sujeito-leitor não se coloca nesta leitura.

Portanto, se as provas de proficiência têm como fim uma leitura técnica, que permita ao leitor – apenas – ler em língua estrangeira, com fins bastante específicos, fica a pergunta: existe – apenas – leitura? E alguns casos que vimos podem ser entendidos como leitura? Retomaremos esta questão ao final desta pesquisa.

Vejamos, na seção seguinte, o funcionamento da leitura nas provas de proficiência quando encaradas, mais propriamente, pelo viés da tradução.

3.2 Leitura e Tradução

“...inventa por lo tanto en *tu* lengua si puedes o quieres entender la mía, inventa si puedes o quieres hacer entender mi lengua como la tuya”

Jacques Derrida

No capítulo anterior, refletíamos acerca de questões ligadas à leitura e procurávamos compreender algumas especificidades da leitura em espanhol como língua estrangeira. Vimos que essa leitura é afetada por equívocos e faltas provenientes da relação língua materna/língua estrangeira e que esses fenômenos acontecem na relação um tanto conflituosa entre língua/sujeito/ideologia.

Dizíamos, ainda, que pensar a leitura em língua estrangeira nos levava, por consequência, a pensar também a tradução, entendendo esta como um processo indissociável da leitura praticada em uma prova de proficiência. Neste momento, faz-se necessário, então, pensarmos mais detidamente sobre a tradução a partir do modo como entendemos que ela acontece no *corpus* de nossa pesquisa. Sendo assim, queremos ressaltar desde já o fato de que a tradução, aqui, não deve ser encarada do mesmo modo como ela é normalmente entendida, isto é, como uma forma de conhecimento especializado, como produzida por um sujeito que possui habilidades específicas enquanto tradutor.

Nas provas de proficiência, não temos tradutores, temos sujeitos-leitores – universitários provenientes das mais diversas áreas do conhecimento – que necessitam atestar sua capacidade de leitura na língua estrangeira, que necessitam provar que são capazes de ler um texto em espanhol e que são capazes de produzir sentidos a partir dele, de significá-lo em sua língua materna.

No entanto, o modo como o farão não fica restrito a uma maior ou menor fidelidade em relação ao texto-base, não se prende ao compromisso com a “forma original” do texto, como aconteceria com o tradutor comum. Pelo menos, esta não é uma exigência neste tipo de prova. Nossos leitores são sujeitos que, ao lerem na língua estrangeira e produzirem a escrita dessa leitura em língua materna, têm sua leitura intermediada pelo processo da tradução, mas isso não faz deles tradutores.

Esta questão nos remete ainda a outra, discutida por Nunes, quando a autora, ao tratar da relação tradutor/bilíngue, vai dizer que “[...] todo falante, seja ele bilíngüe ou não, tem a capacidade de traduzir” (2011. p. 4), porém, ainda segundo a autora, nem todo o falante bilíngue é tradutor. Sendo assim, é preciso levar em conta também, em nosso caso, o fato de que os sujeitos-leitores das provas de proficiência não são tradutores, como tampouco são, necessariamente, sujeitos bilíngues em língua espanhola. Esses sujeitos-leitores julgam-se capazes de ler em espanhol, talvez pela ilusão de semelhança entre essas duas línguas, mas eles não necessariamente dominam a língua espanhola.

Esta pode ser, talvez, uma das razões para que a tradução falhe, o sentido falte, para que a própria língua materna se torne estrangeira, nessas leituras. O que vemos ocorrer nessas provas, assim, é o funcionamento de um pré-construído¹² que, de acordo com Celada (2002), vê no espanhol a língua fácil, a língua que se parece ao português, é a identificação do sujeito com este saber que vemos acontecer aí. Neste imaginário, saber espanhol é quase o mesmo que saber português.

Porém, na prática discursiva da leitura produzida nessas provas, este imaginário se estilhaça e a ilusão de transparência dá lugar à falta, aos lapsos, ao equívoco, conforme vimos ocorrer no Recorte 1, fazendo com que essa leitura falhe.

Neste caso, o caráter estranho da língua estrangeira se atravessa no caráter familiar da língua materna e faz com que ocorra o que vínhamos entendendo na seção anterior (3.1) por *processo de transversalidade entre as línguas*, transversalidade esta que abriga em si a resistência. O sujeito-leitor resiste à falta e procura preencher todas as lacunas deixadas em aberto para ele entre as duas línguas. Nesta busca incessante em não deixar nada por dizer, e na falta de domínio de elementos linguísticos que possam preencher estas lacunas, estas

¹²O pré-construído, para Pêcheux, designa aquilo que “remete a uma construção anterior, exterior, mas sempre independentemente, em oposição ao que é “construído” pelo enunciado.” (1975, p. 89), ou ainda, segundo o autor, “esse efeito de pré-construído consistiria numa *discrepância* pela qual um elemento irrompe no enunciado como se tivesse sido pensado ‘antes, em outro lugar, independentemente’”. (ibid., p. 142)

brechas entre ambas as línguas, ele constrói formas de significar que não pertencem exatamente a nenhuma delas.

Podemos dizer assim que o que ocorre nestes casos é uma tradução às avessas, já que não há uma propriamente uma preocupação com a produção de sentidos entre as línguas. A tradução que se constrói na materialidade dessa leitura é uma tradução forçada, que se faz pela busca incessante pelo preenchimento do espaço deixado vazio.

O movimento que estes sujeitos produzem nesse espaço discursivo, nesse espaço de leitura, é esse movimento de busca pelo preenchimento, o sujeito busca tapar o furo, mesmo que este furo, depois de tapado, faça eco, faça ressoar o outro, não signifique por si só.

Deste modo, entendemos que é o imaginário de leitura em língua estrangeira que vai guiar a prática de leitura desses sujeitos-leitores. E este imaginário está fortemente ligado ao imaginário de tradução como transporte, como literalidade, como possibilidade de transparência e de equivalência de sentidos.

Pensar a tradução, a partir do campo teórico em que nos situamos, leva-nos a pensar também nas considerações de Mittmann a respeito do processo tradutório. Segundo a autora:

O processo tradutório revela que as bordas dos textos são ilusórias, pois as fendas se mostram a cada trecho a ser traduzido (as chamadas unidades de tradução), explicado, ou mesmo silenciado. (2008, p. 80)

De acordo com a autora, portanto, o processo tradutório é um processo revelador da incompletude do texto, já que nele o tradutor se defronta com a abertura dos sentidos, se vê imputado a decidir entre um caminho ou outro, entre uma palavra ou outra e percebe que nenhuma dessas escolhas abarca necessariamente os sentidos pretendidos. Percebe que aquele texto que parecia tão plano e transparente é, na verdade, um processo complexo, que não possui uma correspondência exata entre aquilo que foi dito em uma língua e aquilo que poderia/deveria ser dito em outra, entre aquilo que o autor escreveu e aquilo que o tradutor entendeu.

Neste caso, entendemos a tradução não só como um processo revelador da incompletude do texto, mas, mais do que isso, como um processo de construção de um texto-outro, já que se trata, de fato, de dois textos diferentes: o primeiro, produzido pelo autor, em determinadas condições de produção; o segundo, produzido pelo tradutor, em condições de produção distintas das do primeiro. A incompletude, neste sentido, vem não só desse

movimento entre o texto original¹³ e o texto traduzido, mas ela é constitutiva também deste texto-outro, que é o texto da tradução.

Isto nos leva a pensar, então, no texto da tradução como uma espécie de *entrettexto*, isto é, como um texto que oferece lugar a essa transitividade entre o texto original e o texto traduzido. Não estamos dizendo com isso, no entanto, que este processo ocorra apenas no texto traduzido. Há, em todo e qualquer texto, a relação com outros textos, com outros discursos, com o interdiscurso, enfim. Mas o que estamos tentando dizer é que, no texto da tradução, esse processo fica mais ainda marcado.

Na seção anterior, falávamos do lugar que o sujeito ocupa no interior das provas de proficiência e dizíamos que ele ocupa um lugar fronteiro nesse “estar entre as línguas”. É o resultado desse modo de estar entre as línguas, ou, em outras palavras, é o texto produzido neste lugar que estamos denominando, então, de *entrettexto*. No caso de nosso *corpus*, este *entrettexto* é marcado principalmente pela presença da transversalidade entre as línguas espanhola e portuguesa e é, ainda, permeado pela resistência do sujeito em não deixar de significar.

Voltando, então, às reflexões de Mittmann sobre o processo tradutório, diríamos que este processo revela o que, de acordo com Pêcheux, dizíamos no começo deste trabalho (seção 2.2), ou seja: que todo enunciado é passível de tornar-se outro, desde que o espaço dado à interpretação seja um espaço possível para o sujeito. Deste modo, a ilusão da evidência fragmenta-se, dando lugar à incompletude, à falta, ao equívoco constitutivo das línguas. E a tradução, justamente por consistir neste processo de busca de um encaixe perfeito entre línguas diferentes, é um lugar propício para que esses processos discursivos fiquem mais evidentes.

Ainda, conforme destaca a autora, a concepção tradicional de tradução que a entende como transporte, recodificação ou reformulação de uma determinada mensagem visa a transmitir ao leitor de uma segunda língua o conteúdo codificado pelo autor e está apoiada na concepção de uma língua transparente, unívoca e regular. Assim, segundo a autora, em uma concepção tradicional de tradução, entende-se que “... se há transparência na língua, deve haver também transparência entre as línguas” (2003, p.59).

É a noção de língua, então, segundo Mittmann, que vai direcionar a prática da tradução. E, diríamos ainda, é o imaginário de língua que vai direcionar também a prática da leitura e da interpretação, é a forma como a língua é concebida que vai direcionar a forma

¹³ Original aqui é só uma forma metodológica de nos referirmos ao texto a ser traduzido, a fim de diferenciá-lo do texto da tradução.

como a leitura é encarada, tanto na perspectiva dos sujeitos-leitores das provas de proficiência, como também na perspectiva dos sujeitos responsáveis por elaborar e avaliar essas provas.

Também em Mittmann, em obra anterior, encontramos que, em uma perspectiva tradicional de tradução, é possível pensar que “... se há univocidade lógica na língua, a tradução deve ser pensada como uma única possibilidade de acerto, não havendo espaço para equívocos de tradução, e a culpa pelos equívocos recai sobre a incompetência do tradutor” (2003, p. 59).

Trazendo, mais uma vez, esta questão para o interior deste trabalho, podemos pensar também, neste sentido, que se há univocidade lógica na língua, a leitura – de caráter técnico – que se exige nas provas de proficiência deve ser pensada, mais do nunca, como uma única possibilidade de acerto. O “erro”, neste caso, recai sobre o leitor e por conta de sua falta de conhecimentos na língua estrangeira em questão. O erro pode apontar a não-proficiência, derivada unicamente da falta de domínio do leitor em relação à língua.

Pensar a tradução em nosso *corpus* significa considerar, portanto, que temos um texto escrito em língua estrangeira e questões que exigem do leitor um exercício direto de identificação, cópia e colagem, uma “leitura” a ser “transposta” para a língua materna. As questões são direcionadas para que o leitor produza unicamente – embora este processo não seja tão simples e transparente como aparenta ser – o que estamos chamando de leitura-identificação (seção 2.2). É como se, neste tipo de leitura, a “única” barreira que se impusesse ao leitor fosse a língua estrangeira. Neste processo de “leitura”, o leitor não necessita produzir sentidos, ele não necessita mais do que repetir o que foi dito, da forma como foi dito e, assim, reproduzir a forma do texto, para atestar seu conhecimento na língua estrangeira.

Essas questões são, pois, reveladoras dos imaginários de língua, de leitura, de sentido, de tradução e de leitor que perpassam essas provas. A língua estrangeira, tal como entendida pelos avaliadores das provas de proficiência, é um código que cabe ao leitor-candidato decifrar, cabe ao leitor fazer a exata correspondência língua estrangeira/língua materna. O texto, neste caso, é a fonte de informações a serem decodificadas pelo leitor e não espaço de interpretação.

A leitura, por sua vez, é decodificação. As informações estão no texto e este é escrito em língua estrangeira. Se o leitor é proficiente na língua estrangeira – se ele domina o código – ele será capaz de transpor para sua língua o que foi dito no texto lido e, desta forma, atestar sua proficiência de leitura.

Sendo assim, o leitor é entendido como um sujeito plenamente consciente, capaz de usar seu conhecimento – ou não – sobre as línguas para criar estratégias de leitura e, desta forma, atingir os sentidos aceitos, esperados, previstos para o texto em questão. Quanto mais consciente desse conhecimento, mais proficiente ele será na língua estrangeira.

Estas são características que singularizam o tipo de leitura aqui proposta, uma leitura de caráter técnico, na qual se busca testar a capacidade do leitor em identificar pontos determinados do texto em língua estrangeira e repeti-los, traduzi-los na língua materna.

Entretanto, conforme dissemos mais acima, este leitor não é um tradutor, assim como não é, necessariamente, um falante bilíngue do espanhol. Ainda que o fosse, o espaço entre as línguas é um espaço lacunar, onde a história intervém para que as palavras possam significar. E a leitura, por sua vez, é atravessada por elementos exteriores ao texto e exteriores ao próprio sujeito, ela foge ao seu domínio, lhe escapa.

A fim de verificar, então, como essas coisas acontecem na prática, passemos à apresentação dos procedimentos a partir dos quais nossas análises serão construídas.

Procedimentos de análise

Nos recortes que apresentaremos a seguir, nosso objetivo é verificar como se dá a relação leitura/língua estrangeira/tradução/língua materna, procurando compreender de que forma o imaginário de tradução influi na construção desse tipo de leitura e nos sentidos que nela se produzem.

Para isso, construímos dois recortes discursivos compostos de sequências discursivas representativas desses diferentes movimentos. Cada recorte será formado por três SDs que, acreditamos, são suficientes, neste caso, para representar esse funcionamento discursivo de nosso corpus.

O primeiro deles – Recorte 2 – será denominado *Tradução e controle dos sentidos*. Nele, a questão que dá origem às leituras ali produzidas é a questão 5 da prova 1, que apresentamos a seguir:

Questão 5: *Explica esta frase: [...] se titubea entre un carácter profesionalizante [...] y un espíritu cientificista (l.39 a 41).*

Neste caso, diferentemente do que fizemos nas análises da seção anterior, não apresentaremos a SD de TB correspondente à resposta dada e esperada para esta questão,

porque acreditamos que a questão em si já traz os elementos suficientes e necessários para o que será explorado nas análises.

Destacamos também que este recorte será composto de SDs que apresentem movimentos de leitura em que os sujeitos-leitores procuram apreender os sentidos possíveis, na língua materna, para o verbo *titubear*, da língua espanhola, o que acontece através de reformulações, de repetições, etc.

Já o segundo recorte – Recorte 3 – será denominado *A pontuação como suporte da tradução e possibilidade de controle dos sentidos*. Nele, analisaremos sequências discursivas em que os sujeitos-leitores, através da pontuação, tentam controlar os sentidos produzidos através do processo discursivo da tradução.

Diferentemente do recorte 2, as leituras produzidas no recorte 3 têm em sua origem duas diferentes questões propostas na PP1. A primeira delas:

Questão 3: *Como a comunicação conseguirá espaço entre as ciências sociais?*

Nesta questão, acreditamos importante destacar a sequência discursiva retirada de TB que corresponde à resposta dada e esperada para ela:

SD: TB1: “... para que la comunicación como campo académico realmente deje de ser postergada dentro de las ciencias sociales, es necesario reconocerla como objeto de estudio, madurar el quehacer y posicionarla en relación a las demás disciplinas. En primer lugar, porque los programas de formación en periodismo y el propio gremio que agrupa a los profesionales, no pueden seguir desconociendo las competencias y destrezas que a los futuros periodistas, y a los que ya lo son, les requiere el mercado laboral.

A segunda questão que dá origem às leituras produzidas nas duas últimas SDs que constituem este recorte é também a questão 5, da prova 1, e, por esta razão, evitaremos repeti-la aqui. Assim como no recorte anterior, não será necessário aqui apresentar a SD de TB correspondente à resposta a esta questão, visto que ela apresenta os elementos necessários às análises.

RECORTE DISCURSIVO 2: TRADUÇÃO E CONTROLE DE SENTIDOS

SD6: Dentro das universidades **não fica claro** o perfil da formação dos jornalistas e comunicadores, a delimitação **fica num meio termo**, **oscila** entre o caráter profissionalizante (voltado p/o mercado de trabalho) e entre o espírito cientificista (voltado p/a academia). **Ou seja**, nem tanto um quanto o outro.

SD7: **Se oscila** entre um caráter profissional e um espiritual científico.
 O profissional **fica oscilando** entre o caráter profissional e um espiritual científico.
 O profissional **fica dividido** entre os dois pontos.

SD8: A frase delata uma **dificuldade, se hesita, se oscila** sobre o perfil do jornalista e do comunicador, **ou seja, há dúvida** se devem ter um caráter profissionalizante ou um caráter de cientista, **ou seja**, se deve-se formar um prático ou um profissional que gera conhecimento.

Iniciamos nossa análise chamando a atenção, primeiramente, para a questão que dá origem às leituras que constituem este recorte, vale retomá-la aqui: *Explica esta frase: [...] se titubea entre un carácter profesionalizante [...] y un espíritu científicista*

Conforme podemos observar, há, nesta questão, aquilo que estamos entendendo como *pontos de captura do leitor*, que, neste caso, se faz através do verbo *titubear*. O eixo norteador desta questão está na compreensão deste verbo, é através de sua correta compreensão que o leitor vai atestar uma maior ou menor proficiência de leitura.

É interessante notar, no entanto, que não temos sentidos que se opõem entre as duas línguas em relação ao uso deste verbo, ainda que ele seja o ponto central desta questão. Primeiramente, porque ele existe nas duas línguas e possui sentidos muito próximos entre elas; em segundo lugar, porque tanto *hesitar*, por exemplo, ou *oscilar*, conforme aparecem, ambos, inúmeras vezes nestas sequências, dão conta dos sentidos possíveis para *titubear*. Neste caso, é interessante observar também que, assim como nós entendemos que este verbo é, nesta questão, o ponto de captura do leitor, os próprios leitores também percebem que precisam dar conta dos sentidos que ali se apresentam e deixam-se capturar por ele. Ou seja: é possível perceber, através dos movimentos de leitura e de escrita produzidos pelos sujeitos neste recorte, a forte preocupação com o controle, com a administração dos sentidos na tradução do verbo *titubear*.

Em todas as SDs apresentadas aqui, vemos uma série constante de reformulações que tentam dar conta dos sentidos possíveis para *titubear*. Se começarmos examinando a primeira SD, veremos que temos quatro tentativas de reformulação, produzidas através de expressões como *não fica claro, fica num meio termo, oscila* e, ainda, através da locução *ou seja*, que, por sua vez, introduz uma outra proposição que também produz este efeito de oscilação: *nem tanto um quanto o outro*. Todos esses recursos são usados para dar conta dos sentidos produzidos a partir do verbo *titubear*.

Esses movimentos de reformulação, de busca pelos sentidos, revelam aquilo que Pêcheux (1975) denomina de esquecimento nº2, esquecimento esse que revela a ilusão do sujeito de controle daquilo que diz. O sujeito reformula o seu dizer tendo a ilusão de poder

alcançar exatamente os sentidos que pretende – ou que acredita serem os sentidos esperados, neste caso.

Na SD7, temos três reformulações possíveis para dar conta, na língua materna, dos sentidos deste verbo. Duas delas encontram-se em total relação parafrástica entre si, com pequenas variações no modo como são ditas: *se oscila entre um caráter profissional e um espiritual científico, o profissional fica oscilando entre o caráter profissional e um espiritual científico* e a terceira em que, na tentativa de sintetizar as duas anteriores, vai dizer que *o profissional fica dividido entre os dois pontos*.

Note-se que a preocupação com a apreensão dos sentidos na tradução do verbo *titubear* – ponto de captura visível, aqui, aos olhos do leitor – é tão forte, que o sujeito-leitor acaba produzindo, sem se dar conta, um efeito de apagamento em relação ao restante do enunciado e produz, assim, um deslizamento de sentido ao utilizar *espiritual científico* no lugar de *espírito científico*, expressão que praticamente não mudaria entre uma língua e outra. Observamos, neste caso, que quanto mais o sujeito tenta apreender o sentido, mais ele lhe escapa. Ao mesmo tempo em que tenta capturar a língua, tentando controlá-la, é ele que é capturado por ela. Algo falha, portanto, nesta leitura, e foge ao seu domínio. É a face do real revelando o impossível da tradução, o impossível da leitura – e sua materialização – em língua estrangeira.

Deste modo, temos novamente, portanto, o tripé constitutivo desta leitura, aquilo que designamos interface autor/leitor/efeitos de sentido construído a partir da relação língua estrangeira/língua materna. O que significa dizer que os sentidos são produzidos de determinada forma pelo sujeito-autor de TB na língua estrangeira e o sujeito-leitor, ao ler, vai produzir a sua leitura, vai significar, a partir do seu lugar de leitor desta língua, que não é o mesmo lugar que ocupa enquanto leitor de língua materna. Esse lugar que ocupa diante da língua estrangeira vai fazer com que os sentidos, para ele, signifiquem de uma determinada maneira, dependendo, pois, do conhecimento que tenha desta da língua em questão, dependendo do nível de conhecimento – ou não – que tenha com ela.

Voltando, pois, à SD ora analisada, vale destacar a forma como o sujeito-leitor constrói e organiza sua resposta. Ele constrói três enunciados para dizer praticamente a mesma coisa, repete praticamente os mesmos sentidos entre eles, mas apresenta-os em sequência, um abaixo do outro. É como se fossem três respostas possíveis para uma mesma questão, cabendo ao sujeito-avaliador escolher, dentre elas, aquela que julga dar conta da resposta esperada, aceita nesta questão.

O sujeito-leitor procura dar conta de todos os sentidos que acredita serem possíveis na língua materna para atingir os sentidos produzidos na língua estrangeira, ou, ainda, esperados nessa leitura, por parte do avaliador. Ou seja, é o funcionamento das formações imaginárias (seção 2.2), conforme propostas por Pêcheux (1969), que vemos funcionando neste discurso. É a imagem do objeto do discurso – a leitura que este leitor produz – e do que o avaliador vai pensar dela que está sendo posta em jogo neste caso.

Assim, conforme propúnhamos na seção 2.2, temos, neste caso, funcionando neste discurso, a seguinte formação imaginária: IB(IA(R)), que pode ser lido como a imagem que o sujeito-leitor faz da imagem que o sujeito-avaliador vai fazer de sua leitura. Este imaginário guia a prática de leitura desse leitor, guia a forma como ele vai buscar esses sentidos e determina, ainda, a forma como esses sentidos se materializam na escrita dessa leitura.

Na última SD que constitui este recorte – SD8 – não é diferente. Nela, o sujeito-leitor tenta explicar, conforme solicitado nesta questão, o sentido da frase retirada de TB. Para isso, produz uma sequência de termos que possam alcançar os sentidos de *titubear*, tais como *dificuldade, se hesita, se oscila* e, não satisfeito, reformula seu dizer ainda duas vezes mais: *ou seja, há dúvida [...] ou seja...*

Mais uma vez, então, vemos funcionar, nesta leitura, formas de resistência, resistência à não-proficiência, resistência a não deixar nada por dizer. Resistência que se torna uma tentativa incansável de preencher todas as brechas possíveis entre as duas línguas e que acaba criando uma verdadeira saturação dos sentidos nessa leitura/tradução.

Novamente, temos a leitura produzida nas provas de proficiência caracterizada, paralelamente, pela falta e pelo excesso produzidos através da relação língua materna/língua estrangeira. Temos uma leitura atravessada pelo imaginário de língua, de leitura e de tradução que constituem estes leitores, e que caracterizam essas provas.

Dito isso, passemos ao próximo recorte.

RECORTE DISCURSIVO 3: A PONTUAÇÃO COMO SUPORTE DA TRADUÇÃO E POSSIBILIDADE DE CONTROLE DOS SENTIDOS

SD9: Inicialmente ela deve ser reconhecida como um objeto de estudo, a ideia deve ser amadurecida (**o amadurecimento do trabalho**) e deve ser posicionada em relação às demais disciplinas.

SD10: Fica-se em dúvida entre um caráter profissionalizante, voltado para o mercado de trabalho (**conhecimento prático e aplicado**) e um espírito científico (**mais teórico**). (**Trata-se da dificuldade das universidades em definir um perfil claro que diferencie o jornalista e o comunicador social**)

SD11: A referida frase quer mostrar que a formação universitária do jornalista **titubeia/hesita** entre um **caráter/um viés** profissionalizante, ou seja, mais focado nas exigências do mercado e outro baseado em um **caráter/espírito** cientificista da profissão, mais focado em ver a profissão como ciência.

Iniciamos a análise deste recorte fazendo referência à Orlandi, para quem “A pontuação fabrica a normalidade semântica do mundo, a organização do texto, a aparência de uma relação unívoca entre pensamento/mundo/linguagem, um sentido para o sujeito” (2008a, p. 117). Sendo assim, podemos dizer que a pontuação fabrica o imaginário de boa medida, clareza e completude do texto.

Grantham, ao trabalhar discursivamente com dois sinais de pontuação específicos: as reticências e a interrogação, vai dizer, por outro lado, que, mais do que organização do texto, a pontuação, vista sob uma perspectiva discursiva – tal como a adotada neste trabalho – “... deixa de ser uma questão de clareza, para ser uma questão de efeitos de sentido” (2009, p. 111).

A partir dessas duas colocações das autoras, damos início à análise do presente recorte.

Nas sequências discursivas que constituem este recorte, podemos observar movimentos de leitura e de escrita que atestam a ilusão dos sujeitos em controlar e administrar, através da pontuação, os sentidos que produzem. Ou melhor, que tentam produzir. No entanto, ao mesmo tempo em que tentam exercer esse controle, seus gestos são reveladores do imaginário de língua que esses sujeitos-leitores possuem e a pontuação, nesses casos, revela ainda mais o caráter de incompletude dessas leituras.

Na primeira SD, verificamos a dificuldade do sujeito-leitor em dar conta dos sentidos possíveis para a expressão *madurar el quehacer*, presente no enunciado a ser lido/traduzido de TB, e que é um dos pontos de captura do leitor nesta questão. A primeira tentativa de alcance desta expressão se faz através da seguinte proposição: *a ideia deve ser amadurecida*. Mas, neste caso, o sujeito-leitor percebe que esta expressão não alcança os sentidos produzidos em TB e utiliza o recurso da pontuação – os parênteses – para dizer algo mais que possa preencher esta lacuna que se cria nesse espaço. Assim, através dos parênteses, ele vai falar, então, em *amadurecimento do trabalho*, que consiste em uma expressão bem aproximada, em termos formais, para *madurar el quehacer*.

Contudo, nenhuma das duas expressões utilizadas pelo sujeito-leitor dá conta dos sentidos possíveis para esta expressão, nem como foram produzidos na língua estrangeira,

nem como poderiam ser na língua materna. Os sentidos falham na produção escrita desta leitura, não preenchem as lacunas que ficam em aberto entre uma língua e outra.

Deste modo, este sujeito-leitor – que produz gestos de leitura altamente representativos daqueles produzidos pelos demais leitores neste *corpus* – põe em prática o imaginário de tradução que corresponde ao imaginário de leitura em língua estrangeira nessas provas. Isto é, o que importa aqui é repetir a forma como o enunciado se constrói na língua estrangeira, sem que, para isso, precise significar na língua materna.

A leitura, neste caso, é uma leitura da superfície linguística, e esta superfície muda entre uma língua e outra. Há espaços a serem preenchidos nesta superfície para que ela possa, ilusoriamente, parecer plana. Quando estes espaços não são preenchidos, o real da língua se revela, daí o equívoco e a falta que caracterizam esta leitura.

Na seguinte sequência, SD 10, este movimento é ainda mais marcado. Conforme podemos verificar nesta SD, o sujeito-leitor constrói, através dos parênteses, uma outra resposta possível para a questão que é solicitado a responder. É como uma segunda possibilidade para a leitura que será avaliada pela banca examinadora, uma tentativa de não deixar escapar os sentidos, uma resistência ao não-significar.

É preciso notar, no entanto, que ao construir este segundo enunciado, o sujeito-leitor produz um deslizamento de sentido em relação à TB. Na leitura que constrói através dos parênteses, o sujeito-leitor vai dizer que *Trata-se da dificuldade das universidades em definir um perfil claro que **diferencie o jornalista do comunicador social***. Porém, não é isso que está posto em TB. Neste, o sujeito-autor fala na formação do jornalista “e” comunicador social, ele não propõe esta distinção, tal como o faz este sujeito na segunda possibilidade de leitura que propõe. As duas leituras, no entanto, são apresentadas como resposta. O sujeito-leitor joga ao avaliador a responsabilidade de escolha por uma delas, a aceitação ou não dos sentidos que ali se apresentam.

Os parênteses aqui funcionam como uma espécie de margem que dá lugar a outras possibilidades de resposta que não caberiam no espaço que é conferido às respostas nestas questões. O leitor precisa dar uma única resposta para a questão e os parênteses, neste caso, abrem espaço para que uma outra possibilidade de sentidos apresente-se aí. Desta forma, aumentam-se as chances de acerto desta leitura e o nível de proficiência deste leitor. É o avaliador que vai decidir se isso acontece ou não.

Entendemos os parênteses, neste caso, como um lugar que atesta a incompletude do discurso, já que, pelo excesso, se tenta preencher a falta, essa falta impreenchível para o leitor.

O preenchimento que se coloca à margem (já que é preciso abrir um espaço a mais nessa aparente linearidade da resposta) abre para a incompletude do discurso, para a falta do dizer. Por mais que se diga, que se tente tudo dizer, este dizer não alcança os sentidos pretendidos.

Já a última sequência discursiva presente neste recorte caracteriza-se por apresentar, por meio das barras (/), pares que objetivam dar conta dos sentidos da palavra que se apresenta na língua estrangeira, pares que procuram cercar os sentidos possíveis na tradução. Assim, temos: *titubeia/hesita*; *caráter/viés profissionalizante*; *caráter/espírito cientificista*.

É interessante destacar neste ponto que, em todos estes pares, qualquer um dos itens lexicais escolhidos pelo leitor são sentidos possíveis para significar TB na língua materna, porém, ao que parece, sozinhos não são suficientes para o leitor provar que entendeu e, assim, atestar sua proficiência. É o imaginário de tradução, mais uma vez, atravessando esta leitura e é também o funcionamento do excesso que sinaliza a necessidade de saturar os sentidos para provar a proficiência.

O uso dos sinais de pontuação aponta, assim, para a incompletude do discurso, para a impossibilidade de tudo dizer, de dominar com precisão os sentidos dessa língua outra, estrangeira.

Os recursos linguísticos da pontuação, nessas leituras, sinalizam um efeito de sentido: sinalizar outras possibilidades de sentido, outras possibilidades de leitura, e isso aponta para a ilusão de que assim estão aumentando as chances de aprovação, de proficiência.

Mais do que o funcionamento do imaginário de tradução, é o imaginário de língua transparente sendo desfeito. Toda vez que estes sujeitos-leitores traduzem formando pares possíveis, para eles, utilizando-se de barras ou parênteses e, ainda, de paráfrases, fica claro que aquele imaginário de língua transparente se desfaz, já que uma só forma não é suficiente para dar conta dos sentidos, para alcançar os sentidos que se busca alcançar.

Temos, então, um outro processo de leitura nessas provas, uma outra relação do sujeito-leitor com a língua espanhola, uma outra forma de significar. Essas diferenças, para nós, são elementos reveladores de um outro imaginário de língua, um imaginário que desconstrói o mito do “espanhol língua fácil”. Em um primeiro momento, tínhamos funcionando a seguinte formação imaginária:

1º) IB(R) - O mito da transparência, do alcance dos sentidos. O espanhol é uma língua fácil, que se assemelha ao português.

Em um segundo momento, a partir do que foi analisado na presente seção, passamos a ter:

2º) IB(R) – A língua é opaca, os sentidos não são facilmente atingidos.

Por isso as hesitações, a repetições, os deslizamentos...

3.2.1 *Leitura e Tradução: algumas considerações*

Nosso objetivo, nesta seção, foi verificar diferentes movimentos de leitura em língua estrangeira, pensando-os em sua relação com a prática da tradução e também com o imaginário de língua e de tradução que se apresentam materializados nessas provas. Para isso, construímos dois diferentes recortes que apresentaram gestos de leitura e formas de significação em que esta prática e este imaginário encontravam-se atravessados nas leituras aí produzidas.

No primeiro, procuramos explorar a relação tradução e controle de sentidos através de movimentos de reformulação produzidos pelos sujeitos-leitores. Percebemos, através da análise dos processos discursivos que constituíram esses movimentos, formas de resistência e a presença da falha, do lapso e dos excessos produzidos através do processo de transversalidade entre as línguas que ocorre nestas leituras.

No segundo recorte, verificamos ainda o funcionamento de recursos linguísticos, tais com os da pontuação, que o sujeito-leitor utiliza na produção escrita de sua leitura para dar conta dos sentidos presentes em TB. Percebemos que a pontuação, neste caso, é utilizada como suporte para a tradução e como possibilidade de controle dos sentidos, na tentativa de que nada escape nem fique por dizer.

Sendo assim, nossas análises nos mostraram que o imaginário de tradução que se atravessa nessas leituras tem uma forte influência na forma como a leitura se materializa nessas provas, na forma como os sujeitos significam em sua leitura. A ilusão de controle e de transparência entre as línguas se dilui e dá lugar tanto à falta como ao excesso. Em qualquer um desses casos, os sentidos ficam à deriva e a interpretação, enquanto produção de sentidos, não acontece. Os leitores preocupam-se em dar conta da língua, da forma, da superfície linguística, mas não se inserem, de fato, na leitura que produzem.

A preocupação com a tradução dá lugar a não preocupação com a significação. Ao reformular diversas vezes o mesmo dizer, o sujeito-leitor, embora se mantenha dentro dos limites de sentido possíveis do texto-base, mostra-se muito mais inclinado a tentar provar que entendeu, através de uma repetição que implica a tradução, já que a leitura se faz a partir do texto em língua estrangeira, do que, de fato, a significar, a assumir seu dizer.

Enfim, o imaginário de tradução faz com que a leitura e a própria língua materna se “estrangeirizem”, faz com que o sujeito não assuma um lugar nessas provas nem enquanto tradutor, nem enquanto bilíngue e que também não assuma um lugar enquanto leitor, já que, para ler, nestas provas, ele apenas repete os sentidos já postos, e, ainda assim, esses sentidos lhe escapam.

3.3 Resumo e leitura: repetição ou produção de sentidos?

“... ler é mergulhar nessa teia discursiva invisível, construída de palavras anônimas já-ditas e já-esquecidas que constituem um ‘corpo sócio-histórico de vestígios’ a serem lidos.”

Freda Indursky, 2001

Conforme já tivemos oportunidade de afirmar, nosso objetivo, nesse capítulo, é analisar os diferentes movimentos de leitura e de produção de sentidos produzidos no interior das provas de proficiência. Até o momento, trabalhamos com a relação leitura/língua estrangeira/tradução/língua materna em questões de compreensão de texto e consideramos a tradução como processo intermediador desta leitura. Neste momento, nos dedicaremos à análise dos processos de significação no interior dos resumos produzidos por sujeitos-leitores no interior dessas provas.

Diferentemente do modo como abordamos as demais questões trabalhadas até este momento, as análises dos textos produzidos pelos candidatos à proficiência, nossos sujeitos-leitores/reescritores, nesta seção, não serão feitas a partir da relação leitura/língua estrangeira/língua materna ou, mais especificamente, tendo em vista a sua relação com o processo da tradução, não no sentido de buscarmos, nessas leituras, os equívocos produzidos através desta relação, como vimos ocorrer, por exemplo, no processo a que denominamos *transversalidade* entre as línguas. Isto porque, embora nossa hipótese inicial fosse a de que encontraríamos, nessas reescritas, uma forte relação com a tradução – visto que são textos produzidos a partir de um texto-outro, escrito em língua estrangeira e reescrito em língua materna – esta relação não se deu, os sujeitos-leitores não se mantiveram presos a TB para construir seus resumos, ou melhor, não se mantiveram presos à forma, à superfície sintática, tal como ela se apresenta em TB, como vimos acontecer nas demais questões até então analisadas. E vale destacar que, neste tipo de texto, isto seria esperado.

Assim, conforme poderemos observar através das sequências discursivas que serão analisadas nesta seção, os resumos encontrados em nosso *corpus* afastam-se completamente

dos modelos tradicionais previstos para este tipo de texto. Em outras palavras, afastam-se daquilo, segundo Martins e Zilberknop, seria a característica principal do resumo:

Resumo é a apresentação concisa dos pontos mais importantes de um texto. sua característica principal é a fidelidade às ideias do autor. A interpretação deve ficar no nível da objetividade e a estrutura implica um plano lógico, orgânico, capaz de revelar o fio condutor traçado pelo autor: introdução, desenvolvimento e conclusão. (2010, p.267)

Sendo assim, ao não acompanhar esse plano lógico, de que falam as autoras, capaz de revelar o fio condutor traçado pelo autor, ou, ainda, ao não permanecer no nível da objetividade, que seria a característica principal deste tipo de texto, os resumos que constituem nosso *corpus* discursivo perdem as características que lhe são próprias e afastam-se dos limites que seriam previstos para este tipo de texto.

Na mesma proporção, afastam-se do modo como se dão os movimentos de leitura e de (tentativa) de produção/apreensão dos sentidos tal como vistos nas questões de compreensão de texto, pois não produzem um puro exercício de cópia e colagem, não procuram produzir uma tradução literal do texto-base, como vimos acontecer nas questões de compreensão. Deste modo, afastam-se também dos processos discursivos derivados dessa retomada, produzidos a partir da relação língua estrangeira/língua materna.

A fim de explorarmos um pouco mais sobre este suposto modelo de resumo, tal como visto tradicionalmente, trazemos Machado et al., para quem:

Um resumo é um texto sobre outro texto, de outro autor, e isso deve ficar sempre claro, mencionando-se frequentemente o seu autor, para evitar que o leitor tome como sendo nossas as ideias que, de fato, são do autor do texto resumido. (2004, p. 47)

Partindo das colocações das autoras, é possível dizer, então, que o resumo caracteriza-se por ser um texto-outro, derivado de um texto primeiro, mas que conserva em si as ideias daquele que lhe deu origem. Em outras palavras, o resumo, embora seja um texto diferente do texto primeiro, produzido também por um sujeito diferente, não deve apresentar a inscrição do sujeito que o re/produz, o que significa dizer que ele se caracteriza como um texto sem espaço para a produção de outros sentidos que não aqueles ilusoriamente encontrados na superfície textual do texto que lhe dá origem.

Para corroborar esta afirmação, trazemos ainda mais uma colocação das autoras, onde, ao proporem uma atividade que objetiva treinar seu leitor a fazer resumos, questionam: “...

todas as informações que o autor do texto original coloca como sendo as mais relevantes estão expressas no seu resumo?” (ibid., p. 57).

Neste caso, nos é permitido entender também que a noção de texto que subjaz a esta proposta – e que guia, portanto, a construção da concepção de resumo – é a de um todo puramente informativo, cujas ideias e/ou informações estão organizadas segundo os objetivos do autor. Portanto, há ideias principais e secundárias, segundo as intenções do autor, que devem ser identificadas pelo leitor no momento de sua leitura e de sua posterior reescrita/resumo.

Seguindo esta mesma perspectiva, citamos também Platão e Fiorin, para quem o resumo consiste em:

[...] uma condensação **fiel**¹⁴ das idéias ou dos fatos contidos no texto. Resumir um texto significa reduzi-lo ao seu **esqueleto essencial** sem perder de vista três elementos: a) **cada uma das partes** essenciais do texto; b) a **progressão** em que elas se sucedem; c) a **correlação** que o texto estabelece entre cada uma dessas partes. (2003, p.420)

De acordo com o que foi exposto pelos autores, resumir consiste em uma atividade de reprodução e sintetização das ideias principais contidas no texto, sem qualquer intervenção do sujeito, assim como vimos nos excertos anteriores. Portanto, o sujeito-leitor/reescritor, para quem é dada a tarefa de resumir, deve ser “fiel” às ideias e fatos presentes no texto, reduzindo-o ao seu “esqueleto essencial”. Ou, dito de outra forma, deve ser capaz de identificar as ideias principais do texto primeiro e mantê-las no texto que re/produz.

Os autores destacam ainda, neste excerto, que é preciso ter em conta três elementos principais no momento de elaborar um resumo: é preciso considerar, em primeiro lugar, as partes essenciais do texto; logo, a progressão em que aparecem; e, por fim, a correlação entre cada uma delas. O texto, neste sentido, é visto, mais uma vez, como uma unidade fechada, em que as partes se conjugam para formar o todo. Sua progressão é linear e se faz a partir da relação entre as partes. A correlação estabelecida entre elas é estruturada pelo autor e “visível” aos olhos do leitor, cabendo a este, portanto, assim como vimos em Machado et al., a sua plena identificação e sintetização.

A leitura, a partir da perspectiva acima citada, pode ser entendida, então, como decodificação e identificação de informações específicas, que devem ser retomadas pelo leitor no momento de resumir.

¹⁴ Grifos nossos.

Por fim, segundo Platão e Fiorin, “... o resumo deve exprimir, em estilo objetivo, os elementos essenciais do texto. Por isso, não cabem, num resumo, comentários ou julgamentos ao que está sendo condensado” (ibid., p.420).

Novamente, temos aqui a completa exclusão do sujeito que produz o resumo. Ao leitor/reescritor cabe apenas a tarefa de ler o texto-base, identificar as informações principais presentes nele, conforme o autor pensou ao escrevê-lo, e reproduzi-las fielmente na síntese que produz, sem dizer nada a mais do que deve ser dito e também sem deixar nada por dizer.

Levando em conta o que foi dito até aqui a propósito do modo como o resumo é entendido a partir de uma perspectiva tradicional de texto, de leitura e, portanto, de língua, vamos passar a pensá-lo, agora, a partir de uma visão discursiva, como a que estamos adotando neste trabalho, que nos permita pensar acerca daqueles resumos que não se encaixam nesses receituários sobre “como fazer um resumo”, ou “o que é um resumo”, isto é, que fogem ao modelo ideal esperado para este tipo de texto. Vamos pensar assim, junto a Pêcheux, no “... ponto em que cessa a consistência da representação lógica inscrita no espaço dos ‘mundos normais’” (1983a, p. 51), no que tange à prática do resumo nas provas de proficiência. Ou, dito ainda de outra maneira, vamos procurar compreender como o sujeito-leitor/reescritor significa ao produzir o seu texto, como ele se marca e se mostra no texto que re/produz, no interior dessas provas.

Vale ressaltar, antes de tudo, que entendemos que há princípios que regulam este tipo de texto, conforme mostrávamos mais acima. Não é qualquer texto que pode ser considerado um resumo, não se faz resumo de qualquer jeito. Porém, não nos ocuparemos de verificar se esses textos encaixam-se ou não no modelo ideal de resumo. Não é essa prescrição que nos interessa.

A propósito dos “modelos” textuais, fazemos referência, no do campo da Análise do Discurso, à Orlandi, quando a autora afirma que a leitura contribui para a construção dos modelos, para o como escrever e, neste caso, é preciso questionar como o aprendiz vai operar com esses modelos. Segundo a autora, o aprendiz pode “... produzir textos de acordo com o modelo ou pode modificá-lo. Não é, pois, uma relação automática, mas tensa” (2008b, p.91).

É nessa tensão de que nos fala Orlandi que pretendemos focar nossa atenção, isto é, nessa relação tensa entre o mesmo e o diferente, nos pontos em que os sentidos deslizam, excedem, dentro dos limites possíveis/previstos/desejados para este tipo de texto, é que pretendemos observar o modo como o sujeito significa nas provas de proficiência.

Para Orlandi, pensar a linguagem discursivamente significa entender que não há limites rígidos entre o mesmo e o diferente. Assim, conforme destaca a autora, “... todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos” (2010, p. 36).

Os processos parafrásticos caracterizam-se por manter os sentidos no nível do mesmo, ou seja, há sempre algo que se mantém no discurso. Essa manutenção, segundo a autora, está na base do dizível, na memória discursiva e pode ser pensada como o lugar da estabilização dos sentidos. Para Orlandi, “A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado” (ibid., p.36).

A polissemia, por outro lado, é o processo que gera deslocamentos, rupturas de sentido. A polissemia estaria ligada, então, segundo a autora, ao equívoco. Portanto, para Orlandi, é nessa relação tensa entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, que sentidos e sujeitos se constroem, é através desses processos que a linguagem é produzida. .

Sendo assim, em nossa perspectiva, não podemos pensar em limites rígidos entre um texto A e sua reescrita em um texto B, que seria, neste caso, o resumo. A passagem de A para B não é automática, nem se faz por puro reflexo. Para nós, resumir implica, necessariamente, ler, e entendemos a leitura como um processo que não implica uma leitura decodificada por parte do leitor, como se coubesse a este a pura identificação e repetição dos sentidos, mas a entendemos como, nos termos de Orlandi (2008b), uma questão de natureza, de condições, de produção de sentidos, ou seja, de historicidade.

A leitura, assim, tal como a concebemos, proporciona a inscrição do sujeito a redes de significantes e a interpretação é produto da história em sua relação com o sujeito. Portanto, se consideramos, junto à Orlandi, que “... frente a não importa que objeto simbólico, o sujeito não pode não significar/fazer significar” (2008a, p.22) e se entendemos que, diante de um texto a ser resumido, o sujeito passa inevitavelmente pelo processo da leitura, então entendemos também que a prática do resumo vai ser atravessada pelos efeitos que essa leitura produz. Neste caso, estamos considerando o resumo como um *processo discursivo*, no qual está inserido o sujeito.

Podemos dizer, neste sentido, que, para resumir, o sujeito lê e, ao ler, produz sentidos. Sendo assim, o resumo vai materializar os gestos dessa leitura – produzida por um sujeito determinado, em condições de produção específicas. É isso que faz com que nenhum resumo seja igual ao outro, já que cada leitor relaciona-se diferentemente com o texto – e com as

condições de sua produção e de sua leitura –, produzindo, também, leituras diferentes e diferentes versões para o mesmo texto.

Segundo Orlandi:

[...] quando lemos, estamos produzindo sentidos (reproduzindo-os ou transformando-os). Mais do que isso, quando estamos lendo, estamos participando do processo (sócio-histórico) de produção dos sentidos e o fazemos desde um lugar social e com uma direção histórica determinada (2008b, p. 101)

Isso significa dizer que o sujeito-leitor, assim como o sujeito-autor, é um sujeito interpelado, que sofre os efeitos da ideologia para produzir sentidos. Por esta razão é que a autora vai falar em “direção histórica determinada”, pois o sujeito é determinado pela história, pela sua inscrição a determinadas redes de sentido, a determinada formação discursiva, para que sua leitura se produza, para que seu dizer signifique.

A forma como o sujeito se relaciona com esses saberes presentes no texto e presentes também na memória discursiva, na FD com a qual se relaciona, vai determinar um maior ou menor envolvimento deste leitor com a leitura que produz, com os sentidos que, através dela, se constroem. A leitura – e sua materialização na reescrita – será produzida, então, conforme dizíamos mais acima, através da tensa relação entre paráfrase e polissemia, ou seja, entre a manutenção e os deslizamentos de sentido, entre uma maior e uma menor aproximação com os dizeres presentes no texto que é lido.

Amaral (2011), autora que também discorre sobre o resumo a partir da perspectiva teórica da AD – só que, neste caso, a partir de um texto em língua materna e em um contexto distinto do contexto de avaliação, logo, distinto do das provas aqui analisadas – vai distinguir três modos de funcionamento observados na construção deste tipo de texto. Segundo ela, este funcionamento se dá da seguinte forma: como simples retomada do texto-base, e a esse tipo de resumo a autora vai denominar *resumo intradiscursivo*¹⁵; com alguns deslocamentos de sentido produzidos a partir do texto-base, e a este tipo de resumo vai denominar então de *resumo discursivo*; e, ainda, a autora vai falar também em *não resumo*, que seriam aqueles textos que produzem uma total ruptura de sentidos em relação ao texto primeiro.

¹⁵ Esta denominação tem em sua origem o trabalho desenvolvido por Grantham (2009), autora que, ao trabalhar com reescritas, vai distinguir também três diferentes formas de retomada e vai falar, assim, em diferentes tipos de paráfrase. À primeira delas, a autora denomina *paráfrase intradiscursiva*, que seria aquela repetição que mantém os sentidos no nível do mesmo. À segunda, a autora vai denominar *paráfrase discursiva*, que seriam aquelas retomadas que sofrem deslizamentos de sentido diante do texto denominado pela autora de *texto-origem*. E, por fim, Grantham vai falar em *paráfrase interdiscursiva* para se referir às retomadas que rompem com os sentidos produzidos no texto-origem.

Embora nosso objetivo não seja fazer esta classificação dos resumos produzidos no interior de nosso *corpus*, estas questões são interessantes para pensarmos nesses diferentes processos de leitura e escrita que este suposto “modelo textual” envolve, mesmo quando é produzido na língua materna.

Neste sentido, destacamos mais um aspecto encontrado em Orlandi (2008a, p. 62), quando a autora, ao refletir novamente sobre a produção da leitura, vai dizer que o sujeito-leitor se constitui na relação com a linguagem, enquanto intérprete, em função da textualidade à qual se submete. Para tecer tal afirmação, a autora lembra R. Barthes, quando o autor menciona o fato de que a leitura implica uma inclinação do olhar, uma disciplina. Assim, para Barthes, o olhar inclina-se sobre o texto e, diante dele, o olhar “bate” em pontos diversos, porém, devido a sua inclinação, há uma disciplina que faz com que o olhar dirija-se a esse e não aquele ponto. Isso, segundo Orlandi, acontece face à resistência material do texto à qual o sujeito se submete.

O texto traz em sua materialidade, portanto, os gestos de interpretação de quem o produz, e a leitura vai mobilizar outros gestos, outros olhares, que serão aqueles produzidos pelo sujeito-leitor. Por esta razão é que Orlandi vai dizer também que “... a unidade do texto não é plana, nem simétrica, nem ‘bem comportada’, e o ‘olhar’ do leitor o atinge em diversos pontos’. A unidade do texto, para o leitor, é fugaz” (2008a, p. 114).

Sendo assim, podemos dizer que o “olhar” do leitor vai ser lançado, no texto, determinado pela instância ideológica. O sujeito-leitor tem a ilusão de capturar os sentidos, quando, na verdade, ele é capturado por eles, porque sofre os efeitos da ideologia.

A questão que se coloca neste momento é: em que essas questões contribuem para pensarmos o processo discursivo do resumo, tal como estamos propondo nesta seção? Para responder a esta questão, vale voltar à perspectiva tradicional de resumo da qual falávamos mais acima. Vimos que, segundo esta perspectiva, há duas condições fundamentais para se produzir este modelo textual: a total exclusão do leitor que o produz – o que poderíamos caracterizar aqui como sendo a ilusão de neutralidade dos sentidos, do texto e do sujeito – e a reprodução das ideias/informações principais contidas no texto primeiro – que poderia ser entendida como a ilusão de evidência e transparência dos sentidos.

Se relacionarmos estas duas perspectivas – a tradicional e a discursiva –, compreenderemos, em primeiro lugar, que o sujeito não pode afastar-se do texto que produz, pois este texto é resultado de uma leitura única, no sentido em que atesta a inscrição de um sujeito determinado a uma determinada formação discursiva, marcando, desta forma, uma

determinada posição-sujeito frente àquela adotada pelo sujeito-autor do texto e frente a outras possíveis. Isso não acontece da mesma forma para diferentes sujeitos.

Em segundo lugar – consequência do primeiro – porque, ao ler, o sujeito é interpelado pela ideologia, ele é, conforme dizíamos mais acima, capturado por determinados sentidos e não outros. Sendo assim, as “ideias/informações” principais do texto não necessariamente são as mesmas para diferentes leitores, assim como não são necessariamente as mesmas para o autor que escreveu o texto e, ainda, para o sujeito que avalia o seu resumo. Neste caso, também não serão as mesmas apresentadas nos resumos produzidos por diferentes sujeitos-leitores/reescritores, ainda que, para o avaliador, esta leitura deva ser homogênea – o que também consiste em uma ilusão que é reforçada pelo modo como se convencionou pensar o resumo.

Tudo isso nos permite pensar, então, que, ao resumir, o sujeito vai reproduzir os recortes discursivos¹⁶ – saberes/enunciados discursivos– com os quais se identifica, através dos quais tem seu olhar capturado, e vai fazer isso sob o efeito de evidência e de transparência dos sentidos, efeito esse produzido pela ideologia. Permite-nos pensar também que a forma como retoma esses recortes pode ser para com eles concordar ou para deles se afastar, produzindo, desta forma, deslocamentos, deslizamentos de sentido e rompendo, portanto, com os limites previstos para este tipo de texto.

Em Indursky¹⁷ (2001), vimos que pode-se pensar em um possível – “possível” porque nem sempre ele acontece por completo – ciclo da leitura, onde teríamos, primeiramente, a relação que o leitor estabelece com o efeito-texto, ou, em outras palavras, com o discurso produzido pelo sujeito-autor, com sua posição-sujeito, momento este em que o leitor promoveria a *desconstrução* deste efeito-texto. Posteriormente, para que o ciclo da leitura se cumpra, caberia ao leitor recompor o texto, preenchendo as brechas deixadas em aberto pelo sujeito-autor, produzindo novamente, então, o efeito de homogeneidade, onde os sentidos novamente aparecem estabilizados.

Neste caso, conforme destaca Grantham, “... tanto a leitura quanto a reescrita, nessa medida, são um trabalho do leitor, que interage com essas brechas do discurso - outro” (2009, p. 50). O resumo, sendo uma reescrita de um texto primeiro e visto, conforme estamos considerando-o aqui, como atravessado pelos efeitos da leitura, também vai apresentar, então, as marcas que atestam o trabalho do leitor com o texto, com os saberes que nele se

¹⁶ Segundo Orlandi, “O recorte é uma unidade discursiva: fragmento correlacionado de linguagem – e situação” (1987., p. 139). Voltaremos a esta questão mais adiante.

¹⁷ Ver seção 2.2, do capítulo 1.

apresentam, vai materializar o seu gesto de interpretação, marcando, assim, a presença da subjetividade, isto é, marcando um lugar entre outros, posições entre outras, produzindo, incluindo, excluindo sentidos.

É preciso lembrar ainda, neste caso, que todo este trabalho de leitura e de produção de sentidos se faz à luz da memória discursiva. Para Pêcheux:

[...] a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (1983b, p. 52).

Sendo assim, a partir das colocações do autor, podemos dizer que a memória é a própria possibilidade dos sentidos e é também, portanto, a própria possibilidade da leitura, já que é ela que vem restabelecer os implícitos necessários para que os sentidos se produzam, para que a leitura aconteça. Ou seja, a memória é a responsável pela sustentação ao dizer.

De acordo com Orlandi, a memória discursiva é “... o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra” (2010, p. 31). Neste caso, é possível dizer que há redes de memória que tecem o texto, não só em relação ao que está dito nele, mas também em relação ao não-dito ao qual o sujeito nem suspeita ter acesso, tanto o sujeito que produz o texto, como aquele que o lê. Toda essa rede de ditos e não-ditos que sustentam o dizer vai ser mobilizada diferentemente por cada leitor, produzindo, no caso do *corpus* que estamos analisando aqui, diferentes maneiras de redizer o mesmo texto, diferentes sentidos, o que faz com que tenhamos também resumos diferentes.

Dito isso, convém, neste momento, verificar como se dá o funcionamento discursivo de TB, a fim de que possamos compreender como se dá o funcionamento discursivo dos resumos. Isto é, a fim de que possamos verificar os gestos de leitura e de reescrita dos sujeitos-leitores/reescritores nos textos que re/produzem.

Passemos, então, no próximo item, à análise do texto-base.

O funcionamento discursivo do texto-base

Segundo Orlandi, “... a constituição do texto pelo sujeito é heterogênea, isto é, ele ocupa (marca) várias posições no texto” (2008b, p. 53). Esta afirmação nos leva a considerar que o texto não possui uma única direção de sentidos, por esta razão é que, em AD, nos

afastamos de uma concepção de texto tomado como unidade fechada, isto é, como um todo organizado e homogêneo de sentidos.

Para nós, o texto é atravessado por diferentes posições-sujeito e estas posições correspondem tanto a diferentes maneiras de o sujeito se relacionar com os saberes de uma determinada formação discursiva, como também correspondem à relação que o sujeito estabelece com formações discursivas diversas, por conseguinte, correspondem a diferentes maneiras de o sujeito significar. Por esta razão é que Orlandi vai dizer que “... o discurso é uma dispersão de textos e o texto é uma dispersão do sujeito” (ibid., p.53), pois não há unidade, a unidade é apenas efeito.

Sendo assim, ao ler, conforme vimos em Indursky (2001), o sujeito-leitor relaciona-se diferentemente com essas diferentes posições-sujeito assumidas pelo sujeito-autor do texto, podendo com elas estabelecer alianças ou relações de contradição e, até mesmo, de desidentificação. É isso que faz com que haja sempre a possibilidade de mais de uma leitura, de leituras diferentes para um mesmo texto.

Cabe destacar também que, conforme dizíamos anteriormente, nesta mesma seção, ao ler, o sujeito-leitor tem seu olhar capturado por pontos determinados do texto – que podem ser pontos com os quais o sujeito se identifica ou, ao contrário, se opõe –, isto porque ele sofre os efeitos da ideologia para significar, para produzir sentidos. A ideologia produz, para o sujeito, o efeito de evidência, de transparência dos sentidos, que faz com que, para ele, o texto só possa significar de uma determinada maneira, faz com que ele “enxergue” determinados pontos do texto e “ignore” outros.

Neste caso, dizíamos também que o resumo, ao ser afetado, atravessado pelos efeitos que a leitura produz, vai materializar estes gestos de identificação do sujeito com o texto, vai materializar o seu gesto de interpretação. Ao resumir, o sujeito-leitor vai reproduzir aqueles pontos “visíveis”, para ele, do texto, e estes pontos poderão ser diferentes para leitores distintos, já que se apresentam como puro efeito da ideologia.

Isso nos leva a produzir um deslocamento no modo de considerar o resumo, pois, desde nossa perspectiva, não é mais possível falar em ideias principais e secundárias que possam ser terminantemente fixadas no texto e que possam também ser plenamente identificadas por todos os leitores, como uma forma de leitura mecânica e homogênea. Para nós, as ideias principais e secundárias do texto vão ser assim definidas de acordo com o modo de o sujeito se relacionar com o texto, com os saberes nele inscritos, a partir da formação discursiva que o afeta e da posição-sujeito com que se identifica.

Neste caso, ao invés de falar que o texto apresenta “ideias” ou “informações” que devem ser identificadas e reproduzidas pelo sujeito-leitor/reescritor no momento de produzir seu resumo, preferimos falar, mais uma vez, em recorte discursivo. Desta forma, nos afastamos de uma concepção de texto visto nele e por ele mesmo, isto é, o texto não é um todo articulado, em que as partes se conjugam para formar esse todo. O que há, para nós, são recortes discursivos que tecem o texto, com os quais o sujeito estabelece relações de identificação ou não, no momento em que produz sua leitura.

Dito ainda de outra maneira, as ideias principais e secundárias vão ser entendidas aqui como um efeito produzido pelo sujeito e para o sujeito, em sua relação com a ideologia, a partir da posição que o leitor assume enquanto sujeito do discurso. Isto significa dizer que elas vão variar de acordo com a leitura que cada sujeito faz de TB, de acordo com a posição que assume em relação à posição-sujeito do sujeito-autor, de acordo com a posição que assume frente ao texto a ser resumido.

A fim de que possamos compreender, então, como se dá esse movimento de leitura e de reescrita/resumo produzido pelos sujeitos-leitores a partir de TB, isto é, a fim de que possamos compreender como o sujeito-leitor/reescritor se relaciona com os saberes aí presentes e de que forma ele lida com esses saberes ao construir seu resumo, analisaremos, primeiramente, como se dá o funcionamento discursivo do texto-base.

Para isso, selecionamos algumas sequências discursivas representativas da posição-sujeito do sujeito-autor, ou melhor, das posições-sujeito assumidas pelo sujeito-autor no decorrer do texto que será lido e resumido pelos sujeitos-leitores/reescritores. Tais sequências podem ser identificadas como pontos de entrada de leitura e como pontos de saída para a construção dos resumos/reescritas que constituem nosso *corpus* de análise.

O texto proposto na prova de proficiência ora analisada, *Elogio de la indecisión*, de Mario Bunge, aborda um tema paradoxal, que consiste em colocar problemas e vantagens entre o ser decidido e o ser indeciso e, ainda, trata da questão sobre a liberdade de/para se tomar ou não decisões.

Sendo assim, vemos funcionando, em TB, uma FD em que *o que pode e deve ser dito* é que há, na sociedade, pessoas indecisas e pessoas decididas e, no interior desta FD, a construção de duas posições-sujeito antagônicas entre si: uma posição que chamaremos posição-sujeito 1, na qual o sujeito-autor mostra-se favorável à decisão, ao exercício da liberdade/dever de tomar decisões; e uma posição que chamaremos posição-sujeito 2, na qual o sujeito-autor mostra-se a favor da liberdade de ser indeciso.

Cabe destacar, no entanto, que o discurso que se constrói em TB é um discurso altamente irônico e o efeito de sentido produzido pela ironia produz também um efeito de comicidade em TB. A ironia, em sua conjugação com o humor, faz com que os sentidos não sejam exatamente aqueles que aparentam ser. Isto é: através da ironia e do humor, o sujeito-autor joga com os sentidos, pois diz de forma séria para fazer significar de forma não-séria. A ironia produz uma modificação no funcionamento do discurso. Assim, conforme destaca Orlandi, a ironia “... é um acontecimento discursivo que comunica e, ao mesmo tempo, recusa de comunicar, mantendo o estado de dúvida” (1986, p. 86).

A oscilação, produzida através do efeito irônico, em TB, vem reforçar, então, a ideia de indecisão, da qual falávamos mais acima, apresentada ao longo do texto, produz um efeito que vem corroborar com o tema nele abordado, direcionando os sentidos ora para um determinado lugar ora para outros.

Neste sentido, citamos novamente Orlandi, para quem: “A particularidade da ironia é que ela se beneficia da dúvida, de tal forma que até a própria auto-referência produz a incerteza” (ibid., p.85). É este efeito de incerteza, causado pela dissonância de sentidos que se constrói através da ironia, que se produz em TB.

Na leitura, e em sua posterior retomada/reescrita/resumo, este modo de significar terá seus efeitos, pois nem sempre o efeito de humor produzido pela ironia será lido/retomado pelos sujeitos-leitores/reescritores. Em muitos casos, eles acabam não lendo a ironia e repetem os sentidos que, acreditam, estão presentes em TB.

No entanto, conforme nos lembra Orlandi, “... a ironia só é eficaz se (e quando) produz o prazer do jogo” (ibid., p.88). Este prazer do jogo precisa funcionar tanto para o sujeito que constrói a ironia como para aquele que a lê, que reconhece seu funcionamento. Deste modo, podemos dizer que há um prazer que se constrói interativamente, na ironia. Ou ainda: para que haja prazer no jogo, é preciso convocar fortemente o outro, o leitor para esse jogo.

Em nosso caso, especificamente, quando não reconhecida, a ironia não é retomada nos resumos produzidos pelos candidatos, nessas provas. Essa não-leitura, quando acontece, produz um maior afastamento entre TB e os resumos propriamente ditos, pois os sujeitos-leitores/reescritores acabam identificando-se com apenas uma das posições assumidas pelo sujeito-autor no decorrer do texto – posição esta que, em alguns casos, o sujeito-autor assume para, na verdade, romper com os saberes nela inscritos, já que o faz sob o efeito da ironia – e, conseqüentemente, produzem deslocamentos de sentido em relação àqueles presentes em TB.

Ou melhor, assumem uma posição-sujeito diferente da do sujeito-autor do texto primeiro e acabam por produzir sentidos outros.

Todo esse movimento acontece, no entanto, sob a ilusão de se ter resumido TB, isto é, sob a ilusão de se ter reproduzido plenamente os saberes produzidos pelo sujeito-autor do texto-base.

Para observar, portanto, esses diferentes movimentos de leitura, faremos primeiramente a análise do texto-base, procurando construir recortes, a partir dele, que reúnam sequências discursivas que atestem essas diferentes posições-sujeito assumidas pelo sujeito-autor – e que serão, posteriormente, retomadas pelos sujeitos-leitores em suas reescritas/resumos. Tais sequências serão distribuídas em três diferentes recortes discursivos. No primeiro deles, denominado *A favor da liberdade de indecisão*, reunimos sequências discursivas que apresentam uma posição-sujeito favorável à liberdade de ser indeciso. Estas sequências são pontos de entrada de leitura para os sujeitos-leitores, que as reproduzem em suas reescritas/resumos.

No segundo, denominado *A favor da decisão*, vemos a assunção de uma posição-sujeito que se mostra favorável à tomada de posição e, portanto, à decisão.

Por fim, no terceiro recorte, denominado *O lugar da ironia*, reunimos sequências discursivas de TB fortemente marcadas pela presença da ironia em sua conjugação com o humor – o que não significa dizer que a ironia não esteja presente em outras sequências discursivas do texto, o fato é que, nas SDs que compõem este recorte, elas se mostram mais fortemente. Tais SDs foram retomadas pelos sujeitos-leitores sem que esses efeitos de sentido fossem levados em conta e, neste caso, houve um forte deslocamento de sentidos em relação a TB. Essas sequências são, portanto, pontos a partir dos quais se dão a leitura e reescrita produzidas pelos leitores nos resumos que constroem.

Salientamos, antes de passarmos às análises a seguir, que os recortes do texto-base não serão numerados, visto que essas análises são, aqui, apenas uma maneira de fazer com que nosso leitor nos acompanhe nas análises das leituras produzidas a partir de TB.

Feitas estas considerações, passemos, então, à construção e à análise do primeiro recorte.

RECORTE: A FAVOR DA LIBERDADE DE INDECISÃO

SD12: “El indeciso genera impaciencia, confunde, pero la libertad, también, es la posibilidad de no tomar una decisión cuando uno no desea tomarla”

SD13: “... ser libre es poder ser indeciso cuando a uno se le antoje, con razón o sin ella.”

SD14: “¡Ah! No me pidan que tome una decisión sobre esta cuestión [...] Quiero conservar mi libertad de no tomar decisiones.”

Reunimos, neste recorte, sequências discursivas que apresentam uma posição-sujeito favorável à liberdade de ser indeciso. Na primeira SD (SD12), vemos o funcionamento do enunciado dividido, que consiste em apresentar saberes antagônicos entre si. Assim, temos: *el indeciso genera impaciencia, confunde*, cujo saber está relacionado à posição-sujeito que estamos chamando PS1, que pode ser lida como: ser indeciso é algo negativo, que gera prejuízo aos demais.

Contudo, através da presença do operador discursivo *pero*, o sujeito-autor traz o discurso-outro, pertencente à posição-sujeito que estamos chamando PS2, com a qual se identifica, na qual é possível dizer que: somos livres para tomar ou não decisões. Desta forma, assume, então, uma posição favorável à indecisão.

Esta mesma posição-sujeito pode ser vista na SD seguinte (SD13), quando o sujeito-autor diz que, independentemente de se ter ou não razão, ser livre é poder ser indeciso quando se deseja. Temos funcionando, assim, mais uma vez, neste enunciado, a PS2.

Por fim, em relação à última sequência (SD14) que constitui este primeiro recorte, observamos também a assunção de uma posição-sujeito favorável à indecisão, mas esta inscrição se faz através de um movimento diferente dos demais analisados até então. Nesta SD, o sujeito-autor, ao encerrar seu texto, ao invés de criar um efeito-fecho¹⁸ para ele, cria um efeito de abertura, que vem reforçar o efeito de indecisão apresentado ao longo do texto – *!Ah!, no me pidan que tome una decisión sobre esta cuestión [...] Quiero conservar mi libertad de no tomar decisiones*. Sendo assim, mesmo que sob um forte jogo com os sentidos, que deixa o texto em suspenso, esta posição pode ser entendida como favorável à liberdade de indecisão.

Conforme dizíamos mais acima, então, essas sequências são pontos de entrada de leitura do texto e de saída para a reescrita produzida pelos sujeitos-leitores/reescritores. Elas marcam uma aparente posição do sujeito-autor, aparente porque todo esse discurso se constrói, conforme já afirmamos, sob o efeito da ironia.

¹⁸ Segundo Gallo (1994), o efeito-fecho consiste no “efeito de realidade de um sujeito produtor do discurso”. Neste caso, estamos pensando o efeito-fecho, aqui, como este efeito de fechamento do texto. Efeito este que, para nós, é apenas ilusório, já que o texto não acaba e não termina em si mesmo.

O sujeito-autor, em TB, não defende a indecisão, tal como parece acontecer aqui. Para ele, como poderemos ver no decorrer da análise dos demais recortes, a indecisão, quando não se tem uma postura política determinada, por exemplo, pode fazer parte do processo de decisão, pode e deve ser entendida como um tempo necessário para que se busque informações suficientes sobre o que ou quem se está decidindo, mas isso não o coloca de forma alguma como favorável à não decisão.

No entanto, frisamos uma vez mais, estas sequências são retomadas pelos sujeitos-leitores de forma séria, como representantes da posição-sujeito assumida pelo sujeito-autor de TB.

Passemos, pois, ao segundo recorte.

RECORTE: A FAVOR DA DECISÃO

SD15: “Ejemplos de libertad negativa es estar libre de compromisos, de habitar en una villa miseria, de no trabajar, de morirse de hambre, y abstener de tomar decisiones.”

SD16: “Ejemplos de libertad positiva: ser libre para tomar decisiones, trabar amistades, amar, hablar, trabajar, mercar, asociarse, protestar y actuar en política.”

SD17: “Y mi derecho de votar implica el deber de emitir un voto informado. El motivo es claro: mi voto puede influir el resultado de las elecciones, el que, a su vez, afectará a otros.”

Conforme podemos observar, em todas as sequências discursivas que constituem este recorte, é possível identificar uma posição-sujeito favorável à tomada de posição e, portanto, ao exercício da liberdade de decidir. Na primeira SD (SD15), o sujeito-autor enumera uma série de atitudes que seriam exemplos de “liberdade negativa”, dentre elas, temos: *estar libre de compromisos, habitar en una villa miseria, no trabajar, morirse de hambre* e, a que mais nos interessa aqui, *abstener de tomar decisiones*.

Neste caso, a não tomada de decisão é vista como algo negativo, que gera problemas tanto para aquele que opta por não decidir como também para a sociedade. O sujeito-autor chega a relacionar, nesta SD, a não tomada de decisão como falta de compromisso e, desta forma, assume uma posição-sujeito completamente contrária à analisada no recorte anterior.

Na SD16, o sujeito-autor, ao contrário da SD que acabamos de analisar, enumera uma série de atitudes que seria exemplo de “liberdade positiva”, dentre as quais: *ser libre para tomar decisiones*, [...], *asociarse, protestar, actuar en política*. Vemos, neste caso, então, não só uma posição favorável à decisão, mas também à defesa de que se assuma uma determinada

postura política. Para protestar, é preciso assumir uma postura frente a uma questão, é preciso ter princípios que façam com que determinadas posturas sejam válidas, aceitas e outras não.

Esta posição pode ser mais facilmente entendida na SD17, onde temos: *mi derecho de votar implica el deber de emitir un voto informado*. Ou seja, tenho o direito de votar, mas tenho também o dever de buscar informações para fazê-lo, pois minha escolha vai decidir não só o resultado das eleições como também vai determinar o futuro da sociedade em que me encontro e da qual faço parte.

Neste caso, reforçam-se, assim, os sentidos presentes nas SDs anteriormente analisadas neste recorte: abster-se de tomar decisões acarreta uma série de problemas, como, por exemplo, viver em condições precárias, morrer de fome, etc.; por outro lado, assumir uma posição política, protestar por nossos direitos, significa manter nossa liberdade de decidir e, portanto, o nosso dever de tomar decisões.

É uma outra posição-sujeito, então, e uma outra maneira de significar que se faz presente em TB. É neste recorte que identificamos, de fato, a posição-sujeito assumida pelo sujeito-autor. Ou seja: o sujeito-autor mostra-se muito mais favorável à decisão do que a não decisão, ainda que não coloque o dever de decidir como algo que deve ser imposto. É preciso refletir sobre o que ou quem se decide, para que se possa tomar uma decisão acertada, que beneficie não só a si mesmo, mas também o futuro da sociedade.

Sendo assim, as reescritas que retomam os saberes presentes neste recorte aproximam-se muito mais dos sentidos que constituem TB do que aquelas que mostram-se favoráveis à indecisão. Porém, para que TB seja realmente retomado nas reescritas/resumos, é preciso mostrar a leitura do efeito cômico e irônico que constitui TB, que faz parte do modo como o sujeito-autor mobiliza tanto a posição-sujeito 1 como a posição-sujeito 2 e como as tramas pelo viés da ironia para significar em seu texto.

Passemos à análise do último recorte.

RECORTE: A IRONIA

SD18: “La impaciencia para con los indecisos es comprensible. Ellos entorpecen el tráfico de todo, confunden, y hacen perder el tiempo de las personas serias, que siempre toman decisiones firmes. Decididamente la indecisión es una plaga.”

SD19: “La importancia de la toma de decisiones en todos los órdenes de la vida es tal, que se ha construido toda una teoría acerca de ella. Desgraciadamente, se puede probar que esta teoría no sirve sino para ganarse la vida enseñándola en alguna facultad.”

SD20: “Yo me voy a anotar en un curso de teoría de la decisión, para averiguar por qué no hay que tomar decisiones cuando se está apurado.”

As sequências discursivas reunidas neste recorte caracterizam-se por apresentar um discurso fortemente marcado pela ironia em sua conjugação com o humor. A ironia, segundo Orlandi, “... se dá pelo estabelecimento de uma região significante, de um espaço de linguagem em que não só simulações mas também alusões e mesmo rupturas de significação podem ser desenvolvidas” (1986, p. 85).

Nas SDs acima destacadas, vemos funcionando essa ruptura de significação quando o sujeito-autor constrói enunciados aparentemente sérios, mas que, quando vistos através do efeito gerado pela ironia, significam de forma não-séria. Isto é: o sujeito-autor constrói determinados dizeres para, na verdade, desqualificá-los, ele rompe com os saberes que aí se apresentam, e isso acontece através do funcionamento do humor e da ironia.

Na primeira SD (SD18), observamos, então, a construção do seguinte dizer: *los indecisos entorpecen el tráfico de todo, confunden, y hacen perder el tiempo de las personas serias, que siempre toman decisiones firmes*. No entanto, na leitura de TB e, conseqüentemente, na identificação do cômico que nele se produz, decorrente da ironia, é possível compreender que este dizer se desfaz, ou seja, rompe-se com este saber que, aparentemente, está assumido em TB. O sujeito-autor, nesta SD, brinca com o fato de que há, na sociedade, uma exigência com relação à tomada de decisão e, paralela e conseqüentemente, critica essa exigência, já que ela acontece quando esta decisão envolve interesses alheios, ou seja, quando não importa sobre o que se decide, desde que essa decisão venha ao encontro dos interesses de uma parte da sociedade que se beneficiaria desta decisão: em TB, esse discurso remete aos políticos preocupados em vencer as eleições.

Este jogo pode ser ainda melhor visualizado quando comparamos a SD18 à SD19, na qual vemos funcionando, em termos gerais, o seguinte dizer: *se ha construído toda una teoria acerca de la toma de decisiones; esta teoria no sirve sino para ganarse la vida enseñándola en alguna facultad*. Deste modo, reforça-se o efeito produzido pela ironia, que nos permite entender que, para o sujeito-autor, a exigência da tomada de decisão e, neste caso, a teoria que versa sobre ela não servem para nada. Portanto, outra crítica se constrói nesse discurso: o ensino acadêmico dedica-se a teorias inúteis, essas teorias servem apenas para serem repetidas, não funcionam na prática. Não é necessário pensar sobre elas, é necessário apenas reproduzi-las e, assim, igualar-se à maioria, a fim de não ser criticado.

Essa ideia é reforçada quando vemos, mais adiante, em TB, a construção do seguinte dizer: *no se exigirá la toma de decisiones más allá de anotarse / al fin y al cabo el curso se imparte en una universidad nuestra*, que pode ser lido como: para saber por que não se deve tomar decisões quando se está com pressa, é preciso somente inscrever-se em um curso da teoria da decisão. Não é preciso fazer nada além de simplesmente se inscrever, afinal de contas, o curso será ministrado em uma de nossas universidades.

Discurso este altamente marcado pela ironia e pela gozação.

Há, portanto, funcionando neste discurso, uma crítica contra o determinismo, contra as ideias prontas, mas esta crítica se constrói através do riso, do cômico, da ironia. Neste sentido, lembrando mais uma vez Orlandi, na ironia, “... joga-se com a relação entre o estado de mundo tal como ele se apresenta já cristalizado – os discursos instituídos, o senso comum – e outros estados de mundo” (1986, p. 84). Em TB, vemos funcionando esse jogo entre estados de mundo distintos, que se constrói, conforme dizíamos acima, através desse jogo entre o discurso instituído: todos precisam ter decisões firmes, a indecisão atrapalha a vida das pessoas e, de outra parte, a crítica que se constrói sobre o fato de se exigir a tomada rápida de decisão sem que se saiba exatamente por que se está decidindo.

Na SD20, vemos este mesmo efeito de sentido, quando o sujeito-autor joga novamente com os saberes e afirma: *me voy a anotar en un curso de teoría de la decisión, para averiguar por qué no hay que tomar decisiones cuando se está apurado*. Aqui também o efeito cômico, produzido pela ironia, faz deslizar os sentidos, mobiliza esse jogo entre discursos opostos. O sujeito-autor diz de uma forma séria, para, na verdade, fazer significar de forma não-séria. Ele brinca com o fato de, conforme vimos acima, se fazer um curso para entender o porquê não se deve tomar decisões quando se está com pressa, quando, na verdade, para ele, aquilo que se tenta ensinar sobre o assunto só funciona na teoria, não na prática. A teoria só serve, assim como vimos nas demais SDs que compõem este recorte, para ser ensinada, não para ser praticada, já que não condiz com o que acontece na realidade.

Todos esses efeitos de sentido que circulam em direções opostas irão produzir diferentes movimentos de leitura, diferentes gestos de interpretação e, portanto, diferentes reescritas, diferentes resumos. Isso acontece, principalmente, porque o efeito construído através do humor e da ironia não é lido. Algo falha na leitura da ironia e, ao falhar, desconstrói o seu efeito e o prazer do jogo se desfaz.

Feitas estas considerações acerca do texto-base, passaremos, então, à análise dos resumos produzidos pelos sujeitos-leitores.

Procedimentos de análise

Para realizar a análise dos resumos/reescritas produzidos no interior do *corpus* de nossa pesquisa, selecionamos, primeiramente, sequências discursivas que atestam movimentos de leitura e interpretação diferentes daqueles encontrados em TB, isto é, resumos/reescritas que apresentem a assunção de posições-sujeito diferentes da assumida pelo sujeito-autor do texto que lhes serviu de estímulo. Vale lembrar que, por se tratar de resumo – dadas as características deste tipo de texto – qualquer movimento de sentido que escape àqueles encontrados em TB serão considerados aqui como movimentos de leitura, como processos de subjetividade e como marcas que atestam a presença da discursividade, rompendo, assim, com qualquer tentativa de neutralidade atribuída a este tipo de texto.

Construímos, então, a partir dessa seleção, quatro diferentes recortes que reúnem sequências discursivas que apresentam, em seu interior, movimentos semelhantes de leitura e produção de sentidos. Cada recorte foi constituído por três SDs, número este que consideramos suficientemente representativo de nosso *corpus* para alcançar os objetivos de nossas análises.

Nos dois primeiros recortes, procuramos reunir sequências discursivas que apresentam posições-sujeito contrárias entre si (em relação a cada um dos recortes), a fim de mostrar que, ao resumir, os sujeitos assumem posições em seus textos e essas posições distinguem-se entre si. Fogem, portanto, ao que seria esperado/desejado no resumo de TB.

Ao primeiro deles, denominamos *A favor da indecisão*. Neste recorte, apresentamos SDs que atestam leituras em que os sujeitos assumem posições favoráveis ao direito de ser indeciso, tema abordado em TB, mas que não é retomado da mesma forma como o faz o sujeito-autor.

Ao segundo, denominamos *Contra a indecisão*. Nele, reunimos sequências que apresentam posições-sujeito contrárias ao ser indeciso, diferentemente do que vimos acontecer nas SDs que constituíram o recorte anterior e diferentemente também do modo com o faz o sujeito-autor de TB.

No terceiro recorte, *Leitura e movimentos de sentido*, apresentamos sequências discursivas que revelam leituras que não apenas retomam TB, mas que apresentam o atravessamento do interdiscurso, isto é, que atestam, em sua materialidade, a presença de saberes outros, que não se apresentam materializados em TB.

E, por fim, no último recorte, *A não leitura da ironia*, reunimos sequências que retomam, de forma séria, os enunciados que foram produzidos de forma não-séria em TB. Isto é, leituras que atestam a não-leitura da ironia, o não funcionamento do efeito de humor produzido em TB.

Feitas essas considerações, passemos à apresentação e à análise do primeiro recorte.

RECORTE DISCURSIVO 1: A FAVOR DA INDECISÃO

SD21: (...) parar para refletir sobre uma questão pode ser visto como perda de tempo e não como um **gesto sensato de introspecção** para tentativa de conclusão de algo.

SD22: “A vida sempre exige que tomemos uma posição, estar de um lado ou de outro, gostar de preto ou de branco, enfim, todos os dias somos obrigados a tomar partido, o que **penso que** este texto quer transmitir é que **não sejamos egoístas** ao exigir de uma pessoa e tentar convencê-la de algo que simplesmente não deseja naquele momento.

SD23: A indecisão atrapalha, mas dependemos e muito dos não decididos como bem colocou Luis Fernando Veríssimo: “Nosso futuro depende dos indecisos”. **E como o autor do texto, prefiro não tomar decisões.**

Conforme podemos observar nestas sequências, os sujeitos-leitores, ao reformularem TB, e na ilusão de resumi-lo, inserem-se no texto que produzem e assumem uma posição diante daquilo que enunciam. Deste modo, identificam-se, nestas SDs, com a posição-sujeito 2, cujo saber permite dizer que a indecisão é um direito que deve ser respeitado.

Na primeira SD (SD21), observamos a construção de um enunciado que comporta, inicialmente, duas posições-sujeito diferentes, a primeira delas: *parar para refletir sobre uma questão pode ser visto como perda de tempo*, que representa os saberes provenientes da PS1, a qual admite sentidos que vão contra a indecisão; e a segunda, com a qual o sujeito-leitor identifica-se, construída através da negação da primeira: *e não como um gesto sensato de introspecção para tentativa de conclusão de algo*, que admite saberes favoráveis à indecisão.

Sendo assim, a negação marca, nessa SD, a identificação do sujeito-leitor com este segundo saber que o enunciado apresenta. A negação, segundo Indursky, consiste em “... um dos processos de internalização de enunciados oriundos de outros discursos” (1997. p, 213). No caso da SD ora analisada, o sujeito-leitor carrega para o seu texto um enunciado com o qual não se identifica, mas que se encontra lá em TB: *parar para refletir pode ser visto como perda de tempo*, relativo, conforme dizíamos acima, à PS1, mas, na mesma medida em que é retomado, ele é também negado – *e não como um gesto sensato* [...].

Ao usar o adjetivo *sensato* para *gesto de introspecção*, o sujeito-leitor defende a indecisão, mostra-se favorável a ela, considerando-a como uma atividade de reflexão, diferente daqueles que a consideram, conforme podemos ver no primeiro enunciado – dito para ser refutado –, como *perda de tempo*.

Este sujeito-leitor retoma, assim, os saberes de TB, identificando-se com apenas um deles: a indecisão é um gesto de introspecção necessário para que se possa tomar uma decisão, e não uma perda de tempo, como alguns a consideram. Entendemos que, neste caso, há uma identificação com uma das posições-sujeito assumida pelo sujeito-autor de TB ao longo do texto, o que mantém este sujeito-leitor, de certa forma, no nível do mesmo. Porém, entendemos também que, ao retomar apenas este saber, que implica em dizer que a indecisão é necessária, que é algo positivo, portanto, ele deixa de retomar outros que também constituem TB, isto é, o de que a indecisão, como ato de reflexão, é aceitável, mas é nosso dever tomar decisões e é nosso dever também buscar informações suficientes para tal.

Temos, portanto, neste texto, apenas uma aparente retomada de TB, uma ilusória manutenção de sentidos.

Na SD 22, o sujeito-leitor também traz o discurso-outro, retomando, assim, os dizeres que se encontram presentes em TB – *A vida sempre nos exige que tomemos uma posição; todos os dias somos obrigados a tomar partido* – pertencentes à PS1. No entanto, após fazer esta constatação, repetindo TB, o sujeito-leitor assume uma posição – e o faz através da assunção da primeira pessoa do discurso, marcada através da desinência verbal -o, de *penso* – contrária a esses saberes, logo, favorável à PS2: *Penso que [...] não sejamos egoístas ao exigir de uma pessoa e tentar convencê-la de algo que simplesmente não deseja naquele momento; os indecisos são muito importantes para a sociedade, etc.*

Ao dizer *não sejamos egoístas*, o sujeito-leitor/reescritor convoca o seu leitor a assumir também esta posição, argumenta a favor dela. Desta forma, ele não apenas repete os dizeres presentes em TB, identificando-se com os saberes referentes à PS2 e negando os saberes da PS1, como também assume uma voz no interior desse discurso, afastando-se do que era “previsível” e “esperado” neste tipo de texto.

Por fim, assim como nas demais SDs analisadas neste recorte, a SD14 apresenta a retomada dos saberes que identificamos como PS1, também presentes em TB: *A indecisão atrapalha*. Porém, através do enunciado dividido, marcado pelo uso do operador discursivo *mas*, assume uma posição-sujeito contrária a ela e diz, então, que *dependemos e muito dos não decididos*, identificando-se, desta forma, com a PS2.

Vale destacar, nesta SD, a forma como este sujeito-leitor encerra seu texto, já que é só nesse momento que se imagina assumindo (ou não) uma posição: *E como o autor, prefiro não tomar decisões*. Chamamos a atenção, neste caso, para a ilusão do sujeito de controle daquilo que diz, dos sentidos que produz – ilusão denominada por Pêcheux (1975) de esquecimento 2. Ao produzir seu resumo, o sujeito-leitor/reescritor tem a ilusão de retomar todos os sentidos presentes em TB, tem a ilusão de uma pura repetição, sendo assim, ele encerra o seu texto da mesma forma que o sujeito-autor encerrou, deixando-o em aberto.

Vimos, no entanto, que, no decorrer de seu texto, o sujeito-leitor/reescritor assume, sim, uma posição-sujeito, a qual, conforme verificamos, apresenta-se favorável à indecisão, aos indecisos – *dependemos e muito dos não decididos*.

Em TB, o sujeito-autor afirma ser necessário refletir antes de se tomar uma decisão, caso ainda não se tenha tomado partido a respeito de determinada questão, mas ele não defende a necessidade dos indecisos para os interesses alheios.

São outros sentidos que se instalam, então, nessa leitura. Diferentes daqueles que se pensa retomar.

Passemos ao próximo recorte.

RECORTE 2: A FAVOR DA DECISÃO

SD24: O indeciso estaria associado à ideia de liberdade negativa, sem compromisso e sem trabalho. Por outro lado, o decidido estaria associado ao conceito de liberdade positiva tendo um papel atuante na sociedade **com dignidade**.

SD25: Eles possuem a liberdade **mas não a capacidade** de tomar decisões sendo uma liberdade parcial e ilusória pois **são limitados** e pertencem ao sistema social com suas obrigações.

SD26: Não podemos deixar de perceber que todos uma liberdade e com isso podem se abster, porém essa abstenção gera uma atitude que vai **contra** os direitos e deveres **que lutamos até hoje para real concretização**.

Conforme podemos observar nestas SDs, assim como vimos acontecer nas SDs anteriormente analisadas, os sujeitos leitores retomam TB, mas, ao fazerem isso, acabam deixando escapar sentidos que nos permitem verificar que assumem posições diante daquilo que procuram (ou deveriam) simplesmente repetir.

Na SD 24, a posição-sujeito assumida pelo sujeito-leitor pode ser identificada através do sintagma preposicionado *com dignidade*, que nos permite entender que, para este sujeito, posicionar-se, tomar decisões, protestar, etc. – estamos retomando TB, ao dizer isso, já que

são estas as atitudes ligadas ao conceito de liberdade positiva – significa atuar na sociedade dignamente, saber este identificado à PS1, portanto.

Na SD 25, identificamos a posição que o sujeito-leitor/reescritor assume quando ele deixa escapar, através do enunciado dividido – *eles possuem a liberdade mas não a capacidade* –, a sua identificação com a posição-sujeito 1. Este sujeito-leitor/reescritor, ao retomar TB, produz deslizamentos de sentido que revelam não só a sua não-identificação a favor da indecisão, mas, mais do que isso, a sua posição contra os indecisos, dizendo que estes são incapazes e limitados. Em TB, vemos que os termos *capacidade* e *limitação* referem-se, nesta mesma ordem, a *tomar decisiones* (1.69) e a *libertades* (1.78).

Não são os mesmos sentidos entre um e outro, portanto, e a reescrita revela esta diferença.

Já na SD26, o sujeito-leitor/reescritor não só retoma os dizeres que se encontram em TB, inscritos na PS2 – *todos temos uma liberdade* –, e mostra-se, através do enunciado dividido – *porém, essa abstenção vai contra os direitos e deveres que lutamos até hoje para real concretização* –, identificado à PS1, mas também traz para seu discurso saberes provenientes do interdiscurso, da memória discursiva, para dizer que a indecisão vai contra a liberdade de decidir – à democracia, portanto –, lembrando que este foi um direito adquirido com luta para que pudesse ser concretizado em nossa sociedade.

Há brechas no texto-base que possibilitam essa leitura, como, por exemplo, quando o sujeito-autor fala em direitos e deveres, nas linhas 83-84, ou quando fala em *derecho de votar*, na linha 85. Mas não há, em TB, esta referência direta à luta pelo direito decidir, que pode ser lido aqui como luta pela democracia.

Conforme podemos observar após a análise desses dois recortes, recorte 1: a favor da indecisão e recorte 2: contra a indecisão, temos, nos resumos/reescritas, leituras que se opõem, posições-sujeito que se afastam, que se identificam com saberes opostos, ainda que, nestes recortes, todos esses saberes possam ser encontrados em TB.

Passemos, agora, ao próximo recorte, onde temos, ainda, outros movimentos de leitura e reescrita produzidos a partir do texto-base.

RECORTE 3: LEITURA E MOVIMENTAÇÃO DE SENTIDOS

SD27: Na política, normalmente temos de escolher, é um direito e uma obrigação. O que nos **deixa margem** para outro assunto: **a obrigatoriedade do voto, em um país que se diz livre.**

SD28: Direitos e Deveres, a liberdade de escolha não deve ser confundida com **libertinagem**, somos livres, temos autonomia, mas vivemos sobre a **“rédiá” democrática**, sendo assim

pertencemos a uma **hierarquia democrática**. Temos direitos, deveres, vivemos em uma sociedade, precisamos saber escolher, nos posicionar, respeitar os outros, **exercer nossa democracia**, mesmo quando se decide tomar esta ou aquela escolha, pois a **liberdade democrática** é também o direito de posicionar-se ou não.

SD29: SD: (...) no texto é evidenciado que o ser humano muitas vezes se apega a **Deus** e deixa que ele **ilumine os seus passos**.

O presente recorte é o espaço em que, nas reescritas/resumos, podemos observar uma maior circulação dos sentidos, onde os sujeitos-leitores, ao tentarem apenas resumir, trazem para seus textos sentidos-outros, que não estão presentes na superfície de TB, como vimos ocorrer nos demais recortes analisados até então. Esses saberes circulam na memória discursiva, no interdiscurso, e são ativados no momento em que a leitura se produz, de acordo com o lugar que os sujeitos-leitores ocupam enquanto sujeitos do discurso.

Assim, conforme podemos observar na primeira SD, o sujeito-leitor/reescritor encerra seu texto abrindo um espaço (*margem*) para questionar algo que não é questionado em TB: *a obrigatoriedade do voto, em um país que se diz livre*. Deste modo, ele não apenas traz saberes-outros, como também se afasta fortemente da posição-sujeito assumida pelo sujeito-autor de TB.

No texto-base, o sujeito-autor defende o dever do voto, ainda que defenda também um período necessário (o direito à indecisão) para que se busque informações suficientes para saber o porquê e em quem se está votando. Na reescrita/resumo que estamos analisando, isto não acontece, o sujeito-leitor/reescritor questiona esse dever, essa obrigação de votar. Segundo ele, se somos livres, temos de ser livres também para optar por votar ou não.

Temos, portanto, uma posição-sujeito diferente da posição-sujeito assumida pelo sujeito-autor de TB, embora este forte afastamento não chegue a causar uma ruptura com os saberes produzidos na FD em que se inscreve o texto-base.

Na SD28, temos a construção de um discurso altamente fragmentado. É possível verificar que, em determinados momentos, o sujeito-leitor/reescritor não se afasta completamente dos saberes encontrados na SD anteriormente analisada, quando coloca, por exemplo, ao final de seu texto, que a liberdade democrática é também o direito de posicionar-se ou não. Ou seja: temos o direito de não decidir, temos o direito à indecisão, já que vivemos em uma democracia.

No entanto, o sujeito-leitor/reescritor posiciona-se diferentemente ao dizer também que *vivemos em uma sociedade, precisamos saber escolher, nos posicionar, respeitar os outros, exercer nossa democracia*. Neste caso, este sujeito identifica-se plenamente com a

posição-sujeito assumida pelo sujeito-autor de TB quando, ao final do texto, este vai dizer que o direito de votar implica no dever de emitir um voto informado, isto é, sério, com conhecimento para tal. Temos o direito de estarmos indecisos até que estejamos prontos para exercer o dever de tomarmos uma posição, de exercer nossa democracia.

O sujeito-leitor/reescritor desta SD faz ainda uma distinção entre liberdade de escolha e libertinagem. Desta forma, ele se coloca a favor da liberdade democrática, mas contra a libertinagem, já que, para ele, vivemos sob a “rédea” democrática, sob uma hierarquia democrática, portanto não podemos abusar de nossos direitos. Ou seja, ele entende que temos deveres a cumprir e se submete plenamente a esses deveres.

As aspas nesse discurso atenuam o sentido de rédeas neste contexto discursivo, elas marcam ainda mais esta submissão do sujeito, pois criam um efeito de sentido que nos permite compreender que este sujeito entende que há regras, que há uma hierarquia, cujas leis o obrigam, enquanto cidadão, a exercer o dever que a democracia lhe impõe, mas que ele está completamente de acordo com elas.

Temos, então, nesta SD, um sujeito que oscila entre diferentes posições-sujeito e que atesta, assim, a heterogeneidade do discurso e a própria fragmentação do sujeito. O sujeito não é, pois, o centro nem a fonte pura e única da leitura que produz, nem é controlador absoluto dos sentidos.

Já em relação à SD29, vemos produzir-se um outro deslizamento de leitura, uma outra maneira de o sujeito-leitor/reescritor lançar-se na textualidade que compõe TB. Em um determinado momento do texto-base, o sujeito-autor vai dizer que até mesmo os mais poderosos têm limitações, que nem mesmo Deus é completamente livre para tomar decisões, já que não pode contradizer-se.

Em seu texto, o sujeito-leitor retoma a referência a Deus e diz que *o ser humano muitas vezes se apega a Deus e deixa que ele ilumine seus passos*, o que equivale a dizer que quem dita determinadas condutas são as regras religiosas e não o homem que, no entanto, imagina exercer livremente a sua liberdade de decidir. O olhar do leitor bate neste ponto preciso do texto e é a partir dele que sua leitura se materializa. Isso acontece pelo efeito da ideologia, pelo efeito do discurso religioso que se atravessa na leitura deste sujeito, produzindo um efeito de transparência, de evidência dos sentidos.

Esta retomada equivale, portanto, a um outro gesto de leitura, a outros movimentos de sentido, diferentes daqueles vistos em TB.

Este recorte é, assim, o lugar em que os sujeitos não simplesmente mostram-se favoráveis à tomada ou não de decisão, ele é também o lugar onde outros saberes se cruzam, onde outros saberes são ativados, onde a memória faz funcionar sentidos outros, promovendo, assim, a produção discursiva da leitura.

A seguir, então, apresentamos o último recorte que será analisado nesta seção.

RECORTE 4: A NÃO-LEITURA DA IRONIA

SD30: A tomada de decisão é tão importante que **foi construída uma teoria sobre ela**, na qual não há lugar para a indecisão.

SD31: A indecisão não é bem vista pelas pessoas e para os indecisos **deveria haver um curso sobre o tema**. [...] Em campanhas eleitorais muitas pessoas são indecisas **devendo haver campanhas específicas** para estas pessoas.

SD32: Por se tratar de um assunto importante, existe teoria que versa sobre o tema, porém **com pouca aplicabilidade fora do meio acadêmico**.

Segundo Orlandi, “Na relação entre locutor e destinatário a ironia instala uma forma de polifonia: o jogo dos subentendidos se exerce para expressar algo a *propósito* dos enunciados” (1986, p. 86).

O presente recorte discursivo é, pois, o lugar em que a polifonia de que fala Orlandi não é ouvida, em que o jogo dos subentendidos que deveria ser exercido entre locutor e destinatário, conforme nos coloca a autora, não se faz, pois os leitores não identificam o efeito cômico que se produz em TB. Em outras palavras, o jogo de sentidos que é construído pelo sujeito-autor através do humor, decorrente do funcionamento da ironia, não é retomado pelos sujeitos-leitores em suas reescritas/resumos.

Neste sentido, poderíamos dizer que, para que a ironia aconteça, é preciso que o prazer do jogo se instaure entre os interlocutores. Não havendo o gozo, o jogo se desfaz, não se constitui entre os interlocutores do discurso. É nisso que, para nós, consiste a falha na leitura/interpretação do discurso irônico. O leitor não se dá conta de que aquele saber que circula em TB é, na verdade, um não-saber, que aquele sentido que ali circula funciona às avessas, para significar exatamente o contrário do que está dito.

Nas leituras que apresentamos a seguir, então, a ironia não é processada e, em função disso, seu efeito não se produz.

Na SD30, observamos a retomada de saberes que, em TB, significam de forma não-séria, mas que, ao serem retomados pelo sujeito-leitor/reescritor, passam a significar de forma

séria. Assim, temos em TB: *La importancia de la toma de decisiones en todos los órdenes de la vida es tal, que se ha construido toda una teoría acerca de ella.*

Ao fazer esta afirmação, no entanto, imediatamente, o sujeito-autor vai dizer também que, infelizmente, essa teoria não serve para nada a não ser para que seja ensinada em alguma universidade. Dessa forma, o próprio autor desmancha o efeito de sentido que ele havia exposto anteriormente. E esse fazer e desfazer, neste discurso, é trabalho da ironia.

Na reescrita/resumo observada na SD30, este efeito de sentido não é retomado pelo sujeito-leitor. A crítica que se constrói através do humor gerado pela ironia, conforme vimos nas análises dos recortes correspondentes a TB, neste caso, não é lida. Desconstroem-se, assim, os sentidos presentes no texto-base, já que o efeito irônico que lhe constitui não produz efeito nesta leitura/reescrita.

O mesmo acontece na SD31, o sujeito-leitor/reescritor, ao retomar o discurso presente do diálogo de Veríssimo, e inserido no interior de TB, não lê a ironia e, neste caso, repete, de forma séria, os enunciados que, em TB, funcionam de forma não-séria.

Na retomada de TB, apenas uma aparente transparência de sentidos se instala: *Es necesario emprender una campaña dirigida específicamente a los indecisos/ devendo haver campanhas específicas para estas pessoas.* No primeiro enunciado, o sentido se constrói através do efeito produzido pela ironia, o sujeito-autor goza das campanhas eleitorais, do modo como são feitas para conquistar eleitores. Porém, na retomada, o sujeito-leitor não identifica essa gozação, não identifica o humor que aí se produz e, ao repetir a forma, tal como ela se apresenta, não repete os sentidos produzidos em TB.

Na SD32, esse mesmo processo de leitura, ou melhor, de não-leitura da ironia se instaura. O sujeito-leitor retoma, de forma séria: *porém com pouca aplicabilidade fora do meio acadêmico*, um enunciado que, em TB, significa de forma não-séria, um enunciado cujo sentido só pode ser entendido se o efeito cômico que se constrói através da ironia for percebido, identificado, reconhecido: *se puede probar que esta teoría no sirve sino para ganarse la vida enseñándola en alguna facultad.*

O sujeito-leitor/reescritor, assim como os demais vistos neste recorte, retoma os enunciados sem que retome os sentidos presentes em TB. Ele tenta reproduzir os dizeres do sujeito-autor, mas falha na leitura da ironia. Desse modo, o sentido que mobiliza é outro.

Podemos dizer, neste sentido, que a ironia é uma das poucas atividades de leitura em que o leitor é convocado explicitamente a trabalhar ativamente na construção dos sentidos. Enquanto que, nos textos ditos sérios, espera-se que o leitor entenda o que o autor “quis”

dizer, no texto irônico, o leitor é chamado a desconstruir e a (re)construir o sentido, já que no texto-base o sentido está às avessas. É preciso reconhecer este outro lugar no qual se constrói a ironia para que seu sentido possa acontecer.

Citando então, mais uma vez, Orlandi, temos:

É característica desse modo de interlocução a forma pela qual se dá a antecipação (representação do que o outro se representa): partindo do instituído, o locutor atribui ao destinatário um discurso “normal”, um conjunto de opiniões estabelecidas, e produz uma inversão ou mesmo um rompimento. Ele parte da idéia de que o outro diria o estabelecido (o mesmo) e responde a isso, antecipadamente. Daí o efeito de eco e rompimento (o diferente). (1986, p. 86).

A partir das colocações da autora, podemos dizer que, no caso das leituras e das reescritas/resumos aqui analisadas, o efeito de eco, produzido pela ironia, não ressoa e, neste caso, o efeito irônico se perde, já que o rompimento com o discurso “normal” não se faz. Algo falha nessa interlocução e o funcionamento das formações imaginárias, sob as quais se tenta construir os sentidos, não se completa.

Estas questões nos remetem à Gadet, quando a autora, ao tecer algumas considerações sobre a metáfora, vai dizer que:

Se uma metáfora for lida ao pé da letra, a língua acaba sendo tomada pela realidade, a representando sem distanciamento. Estabelecida como equivalente à realidade, a ordem da língua seria, então, categórica, séria, precisa. O significado existiria em si próprio porque coincidiria com as palavras na realidade de uma ideologia. (2001, p. 99)

Mesmo sabendo que são processos diferentes, entendemos que as considerações de Gadet sobre a metáfora podem ser mobilizadas neste trabalho para pensarmos o funcionamento da ironia e seu efeito na leitura e na reescrita/resumo. No caso da não-leitura da ironia, a língua também é tomada de “forma categórica, precisa”, daí resultando uma “leitura ao pé da letra” e uma interpretação séria, da qual o “prazer do jogo” entre interlocutores está excluído.

A partir das considerações de Gadet, constatamos a não-possibilidade de se pensar a língua como portadora de sentidos únicos. A autora rechaça a ideia de uma língua a-histórica, ou seja, sem densidade semântica e ideológica. Isso ocorre em todo e qualquer discurso, mas no discurso irônico essa constatação é ainda mais contundente. É a ideologia que faz a língua significar e é ela, então, que produz o efeito de realidade que as palavras fazem ressoar.

Fazendo este deslocamento para pensarmos a ironia presente em TB e, como dissemos, os seus efeitos na leitura e na reescrita/resumo, tal como vistos no recorte acima,

entendemos que o que acontece na leitura de TB, e em sua retomada nos resumos, é essa leitura ao pé da letra, que faz com que os sentidos sofram um total deslizamento em relação aos sentidos construídos pelo sujeito-autor através da ironia e, ainda, do humor que a partir dela se constrói.

Entendemos, neste caso, que a falha na leitura de TB se dá pela retomada precisa da língua em sua ordem própria. Isto é, os sujeitos-leitores, ao lerem a ironia, não se inserem na mesma região discursiva, histórica, em que está inserido o sujeito-autor e, por conseguinte, não se dão conta também de que, tomando a ironia ao pé da letra, o texto que leem passa a ser um texto contraditório e até mesmo primário, já que seria pensado nele e por ele mesmo.

A não-leitura da ironia, aqui, produz uma leitura ingênua, coincidente, nos termos de Gadet, com as palavras na realidade de uma ideologia.

3.3.1 *Resumo e Leitura: repetição ou produção de sentidos?: algumas considerações*

A presente seção teve por objetivo analisar os movimentos de leitura e interpretação a partir de resumos produzidos nas provas de proficiência em língua espanhola. O resumo é um tipo de questão frequentemente apresentado nessas provas. Isso, provavelmente, se deve ao fato de que, ao resumir, o sujeito-leitor necessita sintetizar as ideias gerais de um texto e, para isso, ele precisa compreender bem o texto que lê. Portanto, resumir é uma forma de comprovar se o leitor é capaz de ler na língua estrangeira, é uma forma de comprovar a sua proficiência.

Neste caso, pensando nos exemplos de resumos que vimos serem produzidos em nosso *corpus*, entendemos a ironia, presente em TB, como mais uma barreira a ser vencida pelo leitor/candidato à proficiência. Ao ser solicitado a resumir um texto altamente irônico, como o texto que foi apresentado na prova em questão, o leitor/candidato necessita não só ter conhecimentos específicos da língua espanhola, necessita não só ser bom leitor e, além disso, saber resumir, que é uma habilidade que vai além da leitura e do próprio conhecimento da língua estrangeira, mas precisa ainda ser capaz de desconstruir e reconstruir o efeito produzido pela ironia. É preciso entender que aqueles saberes que estão circulando na superfície de TB dizem para, na verdade, não dizer, comunicam para não comunicar. Isto é: são sentidos que estão às avessas e que precisam ser identificados e, então, desconstruídos e reconstruídos, para que possam ser efetivamente retomados nas reescritas/resumos.

Quando isso não acontece, quando os sentidos que foram construídos de forma séria para significar de forma não-séria não são lidos, o texto que se apresenta na reescrita/resumo torna-se outro completamente diferente daquele que lhe deu origem (ainda que saibamos que o texto do resumo sempre vai ser outro, já que é produzido em outras condições de produção, por outros sujeitos, etc.).

Para que possamos compreender a complexidade desse processo, tentemos expô-los brevemente na ordem em que entendemos que ele acontece e vamos fazer esse exercício considerando o texto aqui analisado:

1. É preciso ter um domínio básico da língua estrangeira para que se possa ler;
2. É preciso ler, interpretar, produzir sentidos a partir do texto a ser resumido;
3. É preciso identificar a ironia que atravessa TB para que essa leitura se complete, para que os sentidos produzidos em TB, pelo sujeito-autor, signifiquem para o sujeito-leitor. É preciso, então, que o leitor desconstrua e reconstrua os sentidos que se produzem através da ironia. A ironia é, assim, um processo de destruição do sentido que, para significar, precisa ser identificado para que possa ser recomposto na leitura que se faz dela.
4. É preciso ser capaz de traduzir, ainda que essa tradução não seja explícita, direta.
5. É preciso resumir. É preciso retomar os saberes que foram apresentados ao longo do texto e é preciso fazer isso evitando tomar posição frente à posição assumida pelo sujeito-autor do texto a ser resumido.

Isto é: temos, neste tipo de questão proposta na prova de proficiência aqui analisada, diversos tipos de habilidades sendo testadas simultaneamente. A falha em qualquer uma dessas habilidades vai influenciar o resultado dessa leitura, dessa reescrita, vai influenciar a avaliação que se faz desse leitor. Em outras palavras: vai determinar o rótulo proficiente/não-proficiente que se dá a esse sujeito.

Para nós, a ironia torna todos esses processos ainda mais complexos, já que, como sabemos, mesmo na língua materna ela escapa muitas vezes ao leitor. Por ser um processo complexo de significação (até mesmo na língua materna), a ironia não é, portanto, uma boa aliada para o exercício de construção de resumo em língua estrangeira, pelo menos não em uma prova de proficiência que tem por objetivo verificar se o leitor é capaz de ler na língua

estrangeira, sem que, para isso, precise ser um profundo conhecedor dessa língua. E é aí que o leitor derrapa quando o texto a resumir é atravessado pela ironia.

Conforme pudemos observar ao longo das análises que realizamos nesta seção, a ironia é a grande aliada, nessas reescritas, para que os sentidos deslizem, para que outros sentidos se instalem. Porém, a produção de sentidos nessas provas não é bem-vinda, pois esses sentidos-outros podem ser entendidos pelo avaliador como “chute”, como “desvio” daquilo que está dito na língua estrangeira, como desvio da forma como está dito. E não é isso que se deseja e se espera de um resumo.

Feitas estas considerações, passemos, a seguir, a apresentar uma breve síntese do que foi dito no decorrer do presente capítulo.

3.4 O funcionamento discursivo da leitura nas provas de proficiência: algumas considerações

Nosso objetivo, neste capítulo, foi observar como se dá a produção de sentidos no interior das provas de proficiência em língua espanhola como língua estrangeira. Procuramos investigar, neste sentido, os diferentes movimentos de leitura produzidos pelos sujeitos-leitores/candidatos nas questões a que eram chamados a responder, tendo em vista que, ao ler um determinado texto em língua estrangeira e reescrevê-lo em língua materna, o sujeito-leitor/reescritor está envolvido em diferentes processos de leitura e de escrita e, conseqüentemente, em diferentes processos discursivos.

Dentre esses processos, referíamos-nos, por exemplo, à diferença de historicidade em que o sujeito está imerso ao produzir sua leitura, não só em relação às condições de produção do texto e em relação às condições de produção de sua leitura, como também uma historicidade que advém da diferença entre as línguas estrangeira e materna. Neste sentido, falávamos ainda na relação que o sujeito estabelece com a textualidade (discursividade) que envolve o texto a ser lido e retomado/reescrito/resumido na língua materna.

Em nossas análises, feitas primeiramente a partir das respostas dadas pelos sujeitos-leitores às questões de compreensão de texto propostas em uma determinada prova, vimos que a leitura que aí se produz é atravessada por falhas, pelo equívoco característico do que chamamos relação língua estrangeira/língua materna. Observamos que as questões propostas conduziam o leitor a puramente repetir TB e que, nesse processo de repetição – cópia e colagem –, os sujeitos-leitores/reescritores posicionaram-se em um lugar fronteiro entre as línguas estrangeira e materna, um lugar em que, para significar na língua materna, a língua

estrangeira não deixou de marcar presença constante. É como se, sob o efeito de completude, o sujeito-leitor buscasse, na língua estrangeira, os elementos que lhe faltam na língua materna para reproduzir os sentidos que, para ele, se encontravam em TB. Observamos, neste caso, uma busca pela forma, por parte desse sujeito-leitor, mas, paralelamente, uma perda dos sentidos.

Sendo assim, entendemos também que, no processo acima citado, produziu-se uma relação de resistência: resistência às línguas, resistência aos sentidos e até mesmo resistência do sujeito em significar, em fazer significar, em assumir um lugar na própria língua materna, no texto que produziu como resposta. Essa resistência, para nós, revelou tanto o imaginário de leitura que perpassa essas provas – e vimos que este imaginário está fortemente ligado à tradução –, como revelou também o imaginário de leitura que aí se processa, não só nas respostas dos candidatos, como também na própria proposta da prova: a leitura como exercício de identificação/repetição/reprodução.

Por outro lado, ao analisarmos os resumos produzidos pelos sujeitos-leitores/reescritores, percebemos um processo completamente distinto do anteriormente verificado. Neste caso, a relação língua estrangeira/língua materna não foi um processo intermediador da escrita nem da re/produção de sentidos. Isto é, os sujeitos-leitores reescritores não se mantiveram presos à superfície linguística, à linearidade sintática, ao processo tradutório, tal como foi mobilizado, conforme tivemos oportunidade de verificar, nas questões de compreensão de texto.

Acreditamos que uma das possibilidades para que isso não tenha acontecido foi o fato de que, ao serem solicitados a produzir o resumo, solicitou-se também aos sujeitos-leitores/reescritores que justificassem o título do texto. É possível que a justificativa tenha sido aí uma porta aberta para que se produzisse muito mais uma espécie de reescrita interpretativa – embora entendamos que no resumo também há, inevitavelmente, interpretação – do que a re/produção do modelo propriamente dito.

Outra possibilidade pode ser pensada em relação ao fato de que, ao dizer “resuma o texto”, não se está induzindo a uma direta reprodução de parágrafos, como vimos acontecer, por exemplo, nas questões de compreensão de texto, analisadas na seção 3.1, onde tínhamos, por exemplo, na questão 1: De acordo com Freidson, como devem ser conduzidos os debates sobre o jornalismo. Neste caso, conforme vimos em Orlandi (2008b), a relação do leitor com o modelo não é uma relação automática, mas tensa. Portanto, ainda que se tenha solicitado ao sujeito-leitor/reescritor produzir um resumo, não necessariamente esse texto se encaixaria no

modelo previsto/esperado para ele – e foi justamente esta não-correspondência com o modelo que vimos ocorrer neste *corpus* discursivo.

Por fim, não podemos deixar de citar novamente a ironia como um dos fortes processos desencadeadores desse afastamento entre o texto resumido e o resumo propriamente dito. Conforme falávamos no decorrer das análises, para que o efeito da ironia se instaure, é preciso que haja a sua leitura por parte do sujeito-leitor. Como isso não ocorreu, as reescritas/resumo direcionaram-se para caminhos diversos, afastando-se, em parte, de TB. Os sujeitos-leitores/reescritores construíram caminhos outros para retomar TB, para retomar os sentidos que, aparentemente ou não, estavam lá presentes.

Sendo assim, nas questões de compreensão, vimos prevalecer a manutenção da forma na tentativa de alcançar os sentidos; nos resumos, vimos o desprendimento da forma para que se ousasse produzir sentidos. Isto é: no primeiro caso, houve o afastamento dos sentidos justamente pela manutenção da forma e, no segundo, houve a não relação sentido-forma, já que os sujeitos-leitores procuraram resgatar os sentidos e, sem se preocupar com a forma – pelo menos como ela se apresenta na língua estrangeira –, acabaram por ultrapassar as margens, os limites previstos para ela.

AMARRANDO OS FIOS...

*¿Cómo es posible que la única lengua que se habla y está condenado a hablar este monolingüe – para siempre –, cómo es posible que no sea la suya? ¿Cómo creer que aún sigue muda para él, que la habita y es habitado por ella en lo más íntimo, cómo creer que se mantiene **distante, heterogénea, inhabitable y desierta**? ¿Desierta como un desierto en el que hay que impulsar, hacer brotar, construir, proyectar hasta la idea de una ruta y la huella de un retorno, **otra lengua aún**? (DERRIDA, 1997, p. 81)*

O presente trabalho fez-se a partir da análise de diferentes gestos de leitura no interior das provas de proficiência, o que nos levou a construir diferentes recortes discursivos, de acordo com o tema e com os objetivos abordados em cada seção, em cada capítulo.

Inicialmente, ocupamo-nos da relação leitura, língua estrangeira e língua materna. Nesse processo, procuramos observar qual o lugar do leitor nessas provas, qual o lugar que ele ocupa para ser sujeito do que diz. Percebemos que o lugar ocupado por este leitor é um lugar de fronteira entre as línguas espanhola e portuguesa, percebemos que o sujeito não ocupa propriamente um lugar nem de um lado nem de outro. O seu movimento aí é o da busca incessante por preencher os espaços deixados vazios, os espaços que devem ser ocupados pelo leitor – proficiente – nessas provas.

É interessante notar, neste aspecto, que este lugar fronteiro ocupado por este leitor – brasileiro, gaúcho, na maioria dos casos, já que as provas foram aplicadas na cidade de Porto Alegre – é o mesmo lugar, já tão falado, já tão discutido, que o brasileiro, e principalmente o gaúcho, assume frente ao espanhol – *língua fácil*, como vimos em Celada. É esse imaginário que, também nessas provas, vemos manifestar-se, materializar-se através da leitura.

Observando esses movimentos produzidos por este leitor, um tanto quanto estrangeiro – mas não completamente... –, mobilizamos, em nosso primeiro movimento de análise, noções como a de equívoco, processo esse que consideramos característico dessa leitura, da leitura em língua estrangeira e característico também do imaginário de leitura e tradução visto nessas provas.

A partir desta observação, trabalhamos com a noção de lapso, ao observarmos os espaços deixados em aberto nas respostas dadas pelos sujeitos-leitores, espaços esses impreenchíveis para esses sujeitos e reveladores do lugar que ocupam enquanto leitores no interior dessas provas, enquanto leitores de espanhol, uma língua – quase – estrangeira

Abordamos ainda, neste mesma seção, e acompanhando os movimentos que se apresentavam diante de nosso olhar, noções como a de *resistência* e a de *transversalidade* entre as línguas para buscar compreender, respectivamente, o modo como esse leitor insiste em preencher as lacunas entre as duas línguas de um modo que evidencia o cuidado com forma, com a manutenção da forma linguística tal como ela se apresenta na língua estrangeira e, paralelamente, um completo descuido com os sentidos do texto. A esse atravessamento da forma chamamos transversalidade entre as línguas, já que, nesse processo, uma língua irrompe na outra e faz com que os sentidos se dissipem, deslizem, falhem.

Na seção seguinte, denominada *Leitura e Tradução*, também investigamos esses movimentos e comprovamos o seu funcionamento quando vistos em sua relação com a tradução. Neste aspecto, observamos também os efeitos produzidos pelo uso dos sinais de pontuação, tais como as barras e os parênteses, usados como recursos para apreender e saturar os sentidos, para comprovar proficiência.

Nestas seções, verificamos qual o imaginário de leitura e de tradução que caracterizam esses leitores e essas provas, conforme falávamos mais acima. Percebemos, no entanto, que o mito da língua fácil que veste o espanhol – e que faz com que a maioria desses sujeitos optem pela língua espanhola nessas provas – se desfaz e a aparente transparência entre as línguas dá lugar à opacidade, que sabemos característica de toda e qualquer língua, inclusive da língua dita materna.

Na última seção, *Resumo e leitura: repetição ou produção de sentidos?*, investigamos ainda os resumos/reescritas produzidos nessas provas entendendo-os, antes de tudo, como processos discursivos e não como textos fechados que seguem à risca o modelo padrão previsto para eles.

Deparamo-nos, em nossas análises, com movimentos de leitura e escrita completamente diferentes daqueles encontrados nas questões de compreensão de texto, sobre as quais falávamos acima. Nos resumos, a preocupação com a forma, baseada na pura repetição, não aconteceu.

Observamos, nos resumos, movimentos diferentes daqueles apresentados em TB e a assunção de posições-sujeito diferentes da assumida pelo sujeito-autor do texto-base, o que

nos levou a entender que o modelo do resumo, no *corpus* analisado não corresponde, então, ao modelo previsto para esse tipo de texto.

Entendemos também, neste caso, que esse afastamento do modelo ou, mais do que isso, daquilo que é dito pelo sujeito-autor, do modo como é dito, ocorreu, principalmente, pela ironia presente em TB. O texto que deu origem aos resumos foi um texto altamente irônico e o funcionamento da ironia, como sabemos, para que possa significar, precisa ser compartilhado entre os sujeitos do discurso.

Este foi um dos aspectos que, desde nossa perspectiva, devem ser considerados nessas provas. Para nós, aspectos como extensão do texto e objetivos de leitura devem ser bastante considerados ao se elaborar essas propostas. Fica, então, de nossa parte, uma pequena observação a esse respeito.

Verificamos ainda, nessas provas, o modo como as questões induzem a um puro exercício de repetição. À leitura que resulta desse exercício denominamos *leitura-identificação*, que consiste praticamente na técnica de cópia e colagem. Nesse tipo de leitura, vimos que o leitor é levado necessariamente a traduzir e identificamos alguns processos discursivos que atravessam essa tradução: *equívocos, lapsos, resistências, ilusão de transparência*, etc.

Entendemos que há objetivos específicos, voltados para uma leitura técnica, que guiam os tipos de questões que se apresentam nessas provas: as questões de compreensão de texto, entendidas por nós como práticas de leitura-identificação, justificam-se por ser este um exercício aproximado daquele que um pós-graduando necessitará ao ler um texto na língua estrangeira e citá-lo, tanto traduzindo-o para a língua materna ou mesmo mantendo-o na própria língua estrangeira; por outro lado, o trabalho com resumos, nessas provas, justifica-se pelo fato de que a capacidade de leitura de um texto reside também na capacidade de síntese desse mesmo texto, ser capaz de fazê-lo, em um texto em língua estrangeira, faz parte desse atestado de proficiência que esse leitor precisa comprovar enquanto leitor de determinada língua estrangeira. Neste caso, entendemos também que, embora este seja uma das possíveis questões de uma prova de proficiência, ela envolve muito mais do que uma simples leitura, já que, além de ler, é preciso também resumir, sintetizar os saberes apresentados no texto.

No entanto, não podemos deixar de pensar também que a leitura-identificação, para nós, revela a repetição de uma prática de leitura muito comum nos bancos escolares, é uma atividade que exige do leitor não mais que o exercício de identificação – ressaltamos, no entanto, que esta identificação não é tão simples assim, visto que o texto não é transparente

nem os sentidos evidentes – de parágrafos e sua plena reprodução. Esta prática, muito treinada na escola, comum a muitos leitores, não leva o leitor a inserir-se, de fato, na leitura que produz, não o leva a produzir discurso, apenas faz com que ele repita aqueles sentidos já apresentados no texto.

Entendemos também, conforme dizíamos acima, que os objetivos de leitura dessas provas sejam os de uma leitura de caráter mais técnico, mas não podemos evitar de nos questionar também se somente a pura leitura-identificação garante atestar a proficiência desse leitor. Não podemos não nos questionar se, ao propor uma leitura que exija do leitor reflexão, que lhe proporcione a possibilidade de interpretação, não seria também possível avaliar esse conhecimento que se busca avaliar nessas provas, que visa a comprovar o conhecimento desse leitor em relação à língua estrangeira. Não estaríamos, nessas provas, apenas reproduzindo o modelo de leitura que restringe o lugar dado ao leitor, que impede que esse leitor assuma uma voz enquanto sujeito no discurso que (re)produz?

Há de se pensar que ser capaz de ler e produzir sentidos não é sinônimo de traduzir – e não estamos tentando dizer com isso que na tradução não haja leitura. Há. Mas de natureza diferente. Esses sujeitos-leitores não são tradutores, assim como não necessitam ser profundos conhecedores da língua em que devem comprovar proficiência. Portanto, não há um modelo previsto e determinado para este tipo de prova. O modelo proposto nada mais é do que a repetição de uma prática já arraigada em nosso histórico de leitura: modelo que determina o lugar que este sujeito-leitor deve (não) ocupar no espaço que lhe é oferecido para leitura; que determina o espaço para a construção do (não) dizer e que corta a possibilidade de o leitor assumir um lugar de autoria em sua leitura.

As questões analisadas nesta pesquisa levam a um processo inverso ao da autoria. Nele, corta-se qualquer possibilidade desse leitor de estabelecer filiação com as redes de sentido que tecem todo e qualquer texto, todo e qualquer discurso e que permitem, ao leitor, assumir um lugar de autor na leitura que produz, que lhe permitem dizer, mais do que somente identificar e repetir aquilo que está dito.

É esse leitor – que diz, que assume um lugar enquanto sujeito do discurso – que buscamos enquanto professores, é este leitor que queremos ver assumir uma voz no seu discurso, um lugar em sua leitura, mesmo nas provas de proficiência. Pois dizer, fazer significar, assumir um lugar na leitura também atesta proficiência.

REFERÊNCIAS

- AIUB, Giovani. *Entre uma língua e outra, entre o materno e o estranho: lugar de inferências, historicidades, reverberações*. 2011. 176p. Dissertação (Mestrado em Teorias do Texto e do Discurso), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2011.
- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado. In: ZIZEK (org.). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- AMARAL, Priscila. Resumo e Autoria. In: GRANTHAM, Marilei Resmini; CASEIRA, Ingrid Gonçalves (orgs.). *Análise do Discurso e Ensino: um olhar discursivo sobre a língua, a leitura e a interpretação*. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2011.
- BIRMAN, Joel. *Por uma estilística da existência*. Editora 34, 1996.
- BEAUGRANDE, Robert de, DRESSLER, Wolfgang. Cohesion. In: BEAUGRANDE, Robert de, DRESSLER, Wolfgang. *Introduction to text linguistics*. New York, Longman, 1981.
- CELADA, Maite. *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. 2002. 277p. Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. 2002.
- CORACINI, Maria José. *A celebração do outro: arquivo memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- COURTINE, Jean-Jacques. *Análise do discurso Político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: EdUFSCar, 2009.
- _____. *Metamorfoses do discurso político: as derivas da fala pública*. Tradutores Nilton Milanez, Carlos Piovazani Filho. São Carlos: Claraluz, 2006.
- DERRIDA, Jacques. *El monolingüismo del otro: o la prótesis de origen*. Buenos Aires: Manantial, 1997.
- ELIA, Luciano. *O conceito de sujeito*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.
- _____. O sujeito, o real, o social. In: INDURSKY, F. LEANDRO FEERREIRA, M. C. (orgs.). *Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007.
- FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Villaça. *Linguística Textual: uma introdução*. 9 ed. São Paulo, Cortez, 2008.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto*. São Paulo: Ática, 2003.

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. A língua inatingível. In: PÊCHEUX, Michel. *Análise de Discurso*. Textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

GALLO, Solange Leda. *Como o texto se produz: uma perspectiva discursiva*. Blumenau: Nova Letra, 2008.

GRANTHAM, Marilei. *Da releitura à escritura: um estudo da leitura pelo viés da pontuação*. Campinas, Editora RG, 2009.

GUIMARÃES, ELISA. *A articulação do texto*. 10 ed. São Paulo, 2010.

_____. *Texto, discurso e ensino*. São Paulo: Contexto, 2009.

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux. In: Gadet, F. e Hak, T. (org.); tradução Bethania S. C. Mariani [et.al]. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 4 ed. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2010.

INDURSKY, Freda. Formação Discursiva: essa noção ainda merece que lutemos por ela? In: FERREIRA, Maria Cristina Leandro e INDURSKY, Freda. *Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007.

_____. A prática discursiva da leitura. In: ORLANDI, Eni (org.). *A leitura e os leitores*. Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2003.

_____. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. In: ERNEST PEREIRA, A.; FUNK, S.B. *A leitura e a escrita como práticas discursivas*. Pelotas: Educat, 2001.

_____. A fragmentação do sujeito em Análise do Discurso. In: INDURSKY, Freda & CAMPOS, Maria do Carmo (Orgs.). *Discurso, memória, identidade*. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 2000.

_____. *A fala dos quartéis e as outras vozes*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça. O texto: construção de sentidos. *Organon*, Porto Alegre, n.23, p. 19-25, 1995.

_____. construção de objetos-de-discurso. *Aled*, vol.2, n.1, p.7-20, 2002.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. Análise do Discurso e suas interfaces: o lugar do sujeito na trama do discurso. *Organon*, 2010.

_____. O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil. In: INDURSKY, Freda. LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (Orgs.). *Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2005.

_____. Nas trilhas do discursivo: a propósito de leitura, sentido e interpretação. In: ORLANDI, Eni (org.). *A leitura e os leitores*. Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2003.

_____. *Da ambiguidade ao equívoco*: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLI, Lilia Santos. *Resumo*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MAIA, Maria Claudia G. O lapso de escrita como refúgio do sujeito. In: MARIANI, Bethânia. *A escrita e os escritos: reflexões em Análise do Discurso e Psicanálise*. Clara Luz, 2006.

MARTINS, Dileta Silveira; ZILBERKNOP, Lúbia Scliar Zilberknop. *Português Instrumental*. 29 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MITTMANN, Solange. Autoria e tradução: da dispersão às identificações. In: MITTMANN, S.; GRIGOLETTO, E.; CAZARIN, E. *Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua*. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

_____. *Notas do tradutor e processo tradutório*: análise e reflexão sob uma perspectiva discursiva. Porto Alegre, RS: Ed. da UFRGS, 2003.

NUNES, Paula Ávila. Do bilíngüe ao tradutor, do enunciado à enunciação: notas sobre uma perspectiva enunciativa do tradutor e da tradução. *Tradterm*, nº18, 2011. p. 09-27

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 9ª Edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

_____. *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP: 3ª Edição Pontes Editores, 2008. (a)

_____. *Discurso e leitura*. – 8 ed. – São Paulo, Cortez, 2008. (b)

_____. Nota ao Leitor. In: PÊCHEUX, Michel. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. 5ª Edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5ª Edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

_____. Texto e Discurso. In: *Organon 23/UFRGS*, Instituto de Letras. – v9, n.23, 1995.

_____. *Gestos de Leitura: da história no discurso*. In: Eni P. Orlandi (org.) [et al.]; tradução: Bethania S. C. Mariani [et.al]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994.

_____. *Terra à vista; discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo, Cortez; Campinas, Ed. da UNICAMP, 1990.

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. – 2 ed. rev. e aum. – Campinas, SP: Pontes, 1987.

_____. *Destruição e Construção do sentido: um estudo da ironia*. Série Estudos, Faculdades Integradas de Uberada, n.12, 1986.

PÊCHEUX, Michel. *Análise do Discurso*. Textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi – Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. (1969). *Análise automática do discurso (AAD 69)*. Gadet, F. e Hak, T. (org.); tradução Bethania S. C. Mariani [et.al]. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 4 ed. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2010.

_____. (1975). *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. – 4 ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

_____. (1983a). *Discurso: estrutura ou acontecimento*. 5ª Edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

_____. (1983b). Papel da Memória. In: PIERRE ACHARD [et al.]. *Papel da memória*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

_____. (1982). Delimitações, inversões e deslocamentos. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. n. 19, p.17, 1990.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Lingua(gem) e identidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

SERRANI, Silvana. *A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição na discursividade*. 2 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

ANEXOS

ANEXO 1 - Prova de proficiência 1 (PP1)

TEXTO n°1: SOBRE EL PERIODISMO

Cláudia Mellado Ruiz¹⁹ y Carlos Rojas²⁰

La mayoría de los debates sobre el profesionalismo del periodismo se apoya en la comparación con las características propias de las profesiones liberales. Pese a ello, según Eliot Freidson, se debería abandonar la idea de establecer categorías diferenciales de unas profesiones y otras, y seguir, en cambio, el camino de la comprensión de los procesos por los cuales las ocupaciones acceden al *status* de profesión, es decir, poner el énfasis sobre los procesos de profesionalización.

Sin embargo, el posible avance en el conocimiento de lo que hoy se entiende y estudia como periodismo, pareciera depender más bien de una investigación empírica sobre el mercado y las transformaciones surgidas en los puestos ocupacionales que de una redefinición del rol ideal del periodista o del comunicador.

Esta discrepancia en materia de contenidos repercute en una caracterización concreta de las temáticas impartidas en las escuelas de periodismo, alejando aún más la posibilidad de establecer un parámetro válido de perfil profesional.

Además, se hace más difícil la tarea de consensuar si las competencias adquiridas en la formación académica tienen concordancia con las constantes transformaciones del mercado laboral, directamente vinculables con el campo ocupacional al que se verán enfrentados, y la efectiva adaptabilidad de los profesionales a dichos campos. Asimismo, pone en duda la relación entre lo ofertado por las entidades universitarias y el desarrollo propio del campo.

De este modo, si excelencia o experiencia son valores determinantes en un periodista, sin una formación integral, que primero sea reconocida y luego consensuada, no se logrará la profesionalidad y el impacto social necesarios; especialmente en el contexto de una disciplina aún en proceso de maduración, como lo es la comunicación social.

Por ello nos atrevemos a plantear que, para que la comunicación como campo académico realmente deje de ser postergada dentro de las ciencias sociales, es necesario reconocerla como objeto de estudio, madurar el quehacer y posicionarla en relación a las demás disciplinas. En primer lugar, porque los programas de formación en periodismo, y el propio gremio que agrupa a los profesionales, no pueden seguir desconociendo las competencias y destrezas que a los futuros periodistas, y a los que ya lo son, les requiere el mercado laboral.

Incluso, es una función de la universidad capacitar a sus estudiantes para ese mercado y PS5 - no condenarlos a la obsolescencia intelectual y profesional, y de esta forma, a la cercana o lejana cesantía. Finalmente, es responsabilidad de estas instituciones estudiar, cuestionar, prevenir e incluso, reinventar el mercado laboral mediante acciones concretas y sistemáticas.

Pese a ello, a nivel de las universidades encontramos una incapacidad sostenida al momento de definir y consensuar un perfil claro que genere una delimitación actualizada en la formación del periodista y comunicador social, se titubea entre un carácter profesionalizante – proveniente de las exigencias del mercado – y un espíritu cientificista. Por esta razón, por ejemplo, muchos aceptan y exigen que el periodismo se mantenga como una profesión, pero rechazan tajantemente que pueda ser objeto de desarrollo académico y científico, coartando el

¹⁹ Departamento de Comunicación Social. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Concepción. Concepción, Chile.

²⁰ Departamento de Lenguas, Literatura y Comunicación. Facultad de Educación y Humanidades. Universidad de La Frontera. Temuco, Chile.

necesario desarrollo del campo. Tema aparte es la discusión sobre quiénes pueden y no pueden ejercer la profesión, aspecto que no se detiene a plantear un médico, odontólogo o ingeniero.

Frente a esta evidencia, es urgente entonces que en los Programas de Periodismo y Comunicación Social, se genere investigación sistemática y una profunda reflexión académica sobre las bases epistemológicas que se otorga a los estudiantes para afrontar con rigor y espíritu científico todos los elementos de la complejidad social contemporánea.

El mercado laboral, ante la avalancha de periodistas graduados por año en las Universidades, critica la concepción funcional e instrumental de la comunicación que se enseña, la limitada formación práctica y la poca visión que se tiene sobre el rol y el aporte de los comunicadores en la construcción social de la realidad. No se puede formar sólo para las lógicas del mercado, pero tampoco se puede obviar.

Sin embargo, el hecho de que hasta en la actualidad las carreras de periodismo y el propio gremio no tengan claro el perfil mínimo a partir del cual cada universidad pueda poner su propio sello, destruye los intentos de desarrollo e incluso una postergada reflexión teórica sobre el campo de estudio.

En este contexto, la hipótesis que indica que la diferenciación ocupacional del sector de servicios comunicativos en las organizaciones incluye puestos con sub-culturas distintas, definidas por perfiles profesionales heterogéneos y sin mayor validación, cobra cada día más fuerza.

I – Responda, em português, às perguntas seguintes, referentes aos texto nº 1. (1,0 x 6 = 6,0)

1. Segundo Freidson, como deveriam ser conduzidos os debates sobre o jornalismo?
2. Como o autor analisa a formação acadêmica do jornalista em relação à situação do mercado de trabalho?
3. Como a comunicação conseguirá espaço entre as ciências sociais?
4. Qual seria o papel dos cursos de jornalismo na inclusão dos seus alunos no mercado de trabalho?
5. Explique esta frase:
[...] se titubea entre un carácter profesionalizante [...] y un espíritu científicista (1.39 a 41)
6. Como reage o mercado diante da quantidade de jornalistas que se formam a cada ano?

II – Diga o significado, em português, das seguintes palavras ou expressões retiradas do texto nº1 (0,2 x 15 = 3,0)

- 1) Pese a ello (l.02) _____
- 2) en cambio (l.4) _____
- 3) Sin embargo (l.07) _____
- 4) más bien (l.8) _____
- 5) rol (l.10) _____
- 6) impartidas (l.12) _____
- 7) Además (l.13) _____
- 8) dichos (l.17) _____
- 9) Asimismo (l.17) _____
- 10) plantear (l.25) _____
- 11) quehacer (l.27) _____
- 12) lejana cesantía (l.34) _____
- 13) tajantemente (l.42) _____
- 14) coartando (l.43) _____
- 15) cobra (l.63) _____

TEXTO nº2: LA TELEFONÍA MÓVIL AVANZA HACIA EL FUTURO

Takahashi Kaki

Más finos, ligeros y precisos, los teléfonos móviles contienen los avances tecnológicos más recientes, y las empresas japonesas siguen en la cresta de la ola proporcionando al mundo componentes innovadores para la telecomunicación móvil. La clave para el aumento de las ventas de esos aparatos reside en que sus dispositivos de cristal sean cada vez más pequeños y de menor rendimiento.

“En los años ochenta, los osciladores controlados por cristal para teléfonos móviles medían 2 cm³. En la actualidad miden seiscientas veces menos: ¡tan sólo 0,003 cm³! Nuestra empresa intenta ahora reducir ese tamaño aproximadamente a la mitad”. Eso dice Epson Toyocom, empresa líder en la fabricación de dispositivos de cristal. También produce cristales artificiales que se utilizan en el módulo de relojes, posee un abrumador 60% de la producción mundial.

Fonte: *Descubriendo Japón*, nº. 1, 2009, p.8.

ANEXO 2 - Prova de proficiência 2 (PP2)

Elogio a la indecisión²¹

El indeciso genera impaciencia, confunde. Pero la libertad, también, es la posibilidad de no tomar una decisión cuando uno no desea tomarla.

Siempre se nos exige que tomemos decisiones, y que lo hagamos enseguida. El apremio de la vida moderna es tal, que los indecisos suelen ser mal mirados. Suele preferirse un decisor rápido a uno lento, independientemente de la calidad de las decisiones que tomen uno y otro.

La impaciencia para con los indecisos es comprensible. Ellos entorpecen el tráfico de todo, confunden, y hacen perder el tiempo de las personas serias, que siempre toman decisiones firmes. Decididamente la indecisión es una plaga.

Los indecisos tienen una mala fama que a veces se los equipara al asno de Buridan, el eminente filósofo medieval (Buridan, no su asno). Cuando le ofrecieron dos haces idénticos de heno, la mirada de este burro, aún más famoso que Platero, osciló de un montón al otro. No percibiendo ninguna diferencia entre ambos, no pudo tomar una decisión. Resultado: murió de hambre. Evidentemente no se le ocurrió revolver una moneda. Qué burro!

La importancia de la toma de decisiones en todos los órdenes de la vida es tal, que se ha construido toda una teoría acerca de ella. Desgraciadamente, se puede probar que esta teoría no sirve sino para ganarse la vida enseñándola en alguna facultad.

Además, dicha teoría da por sentado que no hay lugar para la indecisión ni, por lo tanto, para la inacción. Pero que lo hay, lo hay, como se diría en una zarzuela. Para ver que es así, imaginemos el diálogo que sigue:

- Déjate de vacilar! Decídate de una vez, porque hay apuro!
- Precisamente, por esto, porque hay tanto apuro, no puedo decidir enseguida.
- Cómo eso?
- Muy sencillo. En primer lugar, no me das tiempo para recabar la información necesaria para adoptar una decisión racional. Segundo, en este momento no me siento motivada para tomar una decisión. Ahora tengo la cabeza en otro lugar y las manos en otro horno.
- Esto es demasiado complicado para mí. Haz como te parezca. Yo me voy a anotar en un curso de teoría de la indecisión, para averiguar por qué no hay que tomar decisiones cuando esté apurado.
- Que lo apruebes.

Empecemos, pues, el cursillo. Será facilongo: no se exigirá la toma de decisiones más allá de anotarse. Por consiguiente todos, decisos e indecisos, lo aprobarán. Al fin y al cabo, el curso se imparte en una universidad nuestra.

Empecemos por lo obvio. El esclavo, el preso, el soldado, el cura y el militante de una organización clandestina no pueden decidir libremente: deben hacer lo que decidan quienes los mandan. Quizá por esto suele creerse que la libertad consiste en el poder de decidir lo que a uno se le antoje.

Pero, si así fuera, no habría libertad, ya que incluso los más poderosos tienen limitaciones. Por ejemplo, algunos teólogos bizantinos sostenían que ni el propio Dios podría alzarse jalando sus sandalias, cordones de zapatos, o lo que se lleve en el reino celestial. Según el famoso sabio Leibniz, Dios puede hacer cuanto quiera salvo contradecirse.

²¹ BUNGE, Mario. Textos para pensar. Argentina: Ed. Perfil, S.A, 1996. (texto adaptado por el profesor Aueliano Calvo Hernández).

Si la libertad consiste en no poder decidir lo que uno quiera, qué es? Según lo que antecede, la libertad es el poder de no tomar una decisión cuando uno no desee tomarla. Es decir, ser libre es poder ser indeciso cuando a uno se le antoje, con razón o sin ella. Esta tesis tiene algunas consecuencias interesantes.

Una consecuencia es que, cuando la opinión pública está polarizada, quienes zanján la cuestión son los indecisos. Así dijo con su gracia habitual Luis Fernando Veríssimo en “Comédias da vida Pública” (...) Leámoslo en traducción libre.

- Nuestro futuro depende de los indecisos.
- Pero se puede confiar en los indecisos?
- Qué otra cosa podemos hacer?
- Qué país! La decisión está en manos de los indecisos. Precisamente el segmento de la población que menos vocación tiene para decidir.
- Si por lo menos nuestros indecisos fuesen más... tú me entiendes.
- Decididos?
- Eso.
- Pero entonces no serían indecisos, sino decididos. Y el 40% de los decididos está a favor de...
- Ya lo sé, ya lo sé.
- Es necesario emprender una campaña dirigida específicamente a los indecisos.
- Camisetas, calcomanías, llaveros... Todo con el mismo logo, para que ellos no tengan que decidirse.
- Porque, si se decidieran, pasarían de indecisos a decididos, y nosotros perderíamos las elecciones.
- Pero si siguieran indecisos...
- Estaríamos perdidos.

Hasta aquí la inimitable y temida pluma (o computadora) de Veríssimo.

Sin embargo, de hecho la libertad total es ilusoria. Solo podemos aspirar a gozar libertades limitadas, porque la pertenencia a cualquier círculo o sistema social impone obligaciones. Recordemos dos máximas morales pertinentes: “Tu libertad termina donde empieza la mía”. O sea, tienes derechos, pero estos no son irrestrictos, sino que están limitados por los derechos ajenos. Este principio limita la libertad positiva. Impide que los derechos se conviertan en privilegios.

El segundo principio limita la libertad negativa. Reza así: “todo derecho implica un deber”. Por ejemplo, mi derecho a transitar por la acera acarrea el deber de no ensuciarla, para que otros puedan ejercer el mismo derecho. Y mi derecho de votar implica el deber de emitir un voto informado. El motivo es claro: mi voto puede influir el resultado de las elecciones, el que, a su vez, afectará a otros.

El ejercicio de la libertad negativa involucra el derecho a la indecisión. En cambio, el ejercicio de la libertad positiva involucra el deber de tomar decisiones. Cómo se compaginan este derecho y esta obligación?

Ah! No me pidan que tome una decisión sobre esta cuestión, porque por el momento no tengo ganas ni me alcanza el conocimiento. Ella podría ser motivo de un segundo cursillo. Nótese que digo “podría ser”, no “será”. Quiero conservar mi libertad de no tomar decisiones.

PROVA DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA ESPANHOLA

1. Justifique el título y resuma el texto en 10 ó 12 líneas.

- | 2. | ¿Verdadero o falso? | F | V |
|------|--|-----|-----|
| 2.1 | El indeciso confunde, la libertad, también. | () | () |
| 2.2 | El deber de tomar decisiones es libertad positiva. | () | () |
| 2.3 | La libertad consiste en decidir por lo que a uno se le antoje. | () | () |
| 2.4 | El indeciso no percibe ninguna diferencia entre las cosas. | () | () |
| 2.5 | La libertad es la capacidad parcial de tomar decisiones. | () | () |
| 2.6 | El derecho a la indecisión es lo mismo que libertad negativa. | () | () |
| 2.7 | Tener derechos es lo mismo que gozar de privilegios. | () | () |
| 2.8 | El derecho de decidir es siempre mejor que no decidir. | () | () |
| 2.9 | Ser libre es poder se indeciso, con o sin razón. | () | () |
| 2.10 | Las personas serias siempre toman decisiones correctas. | () | () |

3. Comente, en cinco (5) líneas, la pregunta

¿Por qué “la indecisión es una plaga” (l.8), si es un derecho?

4. Las palabras que siguen se refieren y/o substituyen a:

- 4.1 lo (línea 3) _____
- 4.2 le (l.10) _____
- 4.3 ella (l.15) _____
- 4.4 hay tanto apuro (l.21) _____
- 4.5 el que (l.87) _____

5. Las expresiones siguientes, en español, significan, en portugués:

- 5.1 El apremio de la vida moderna (l.3-4) _____
- 5.2 (...) entorpecer el tráfico de todo (l.6-7) _____
- 5.3 (...) revolver una moneda (l.13) _____
- 5.4 (...) dar por sentado (l.17) _____
- 5.5 (...) las manos en otro horno (l.25) _____
- 5.6 Que lo apruebes (l.29) _____
- 5.7 (...) o lo que se lleve el reino celestial _____
- 5.8 (...) opinión pública polarizada (l.45) _____
- 5.9 (...) zanja la cuestión (l.45-46) _____
- 5.10 (...) todo con el mismo logo (l.62) _____

6. Comente, en cinco (5) líneas, la afirmación: “Quiero conservar mi libertad de no tomar decisiones” (1.93)

7. Transcriba del texto cinco afirmaciones de lo que el autor entiende por libertad.

7.1 Línea: ____: _____

7.2 Línea: ____: _____

7.3 Línea: ____: _____

7.4 Línea: ____: _____

7.5 Línea: ____: _____

¡Buena Prueba!