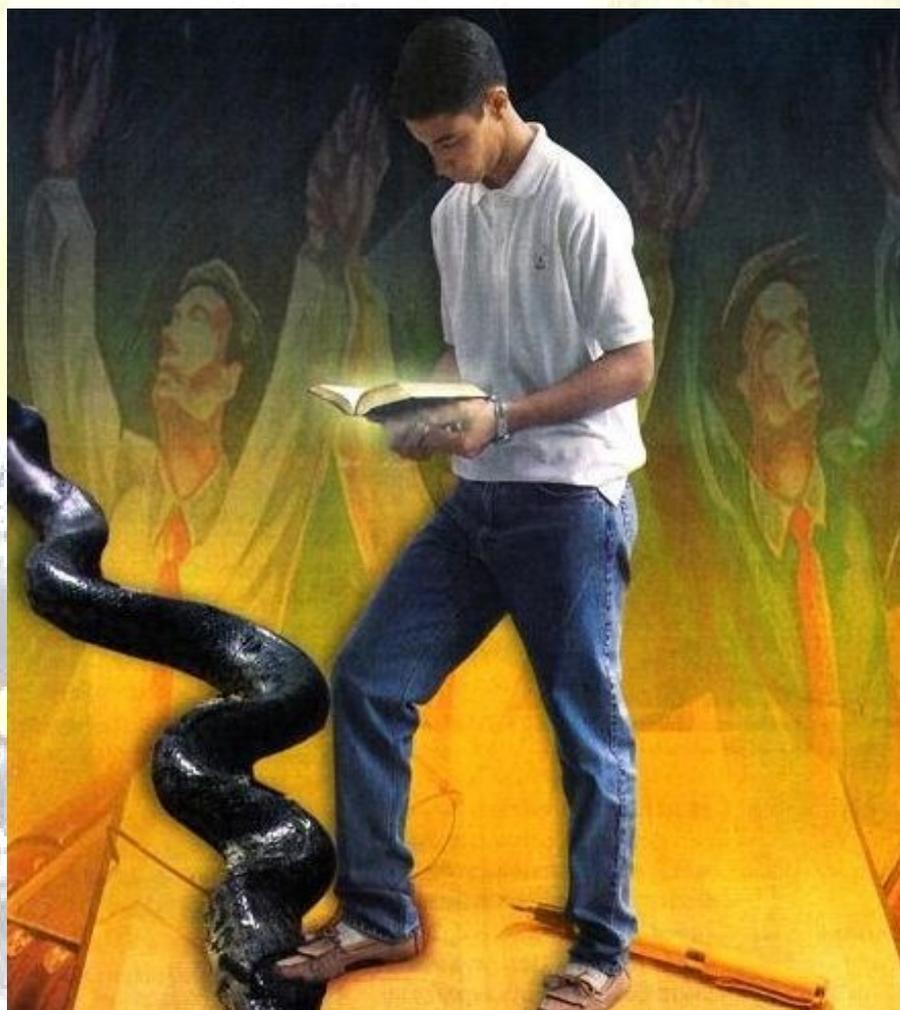


Daniela Medeiros de Azevedo

**PRÁTICAS DE LEITURA EM RELIGIÃO:
A ARTICULAÇÃO ENTRE O CONSUMO DA “PALAVRA”
E A PRODUÇÃO DE SUJEITOS LEITORES ASSEMBLEIANOS**



Porto Alegre
2008

Daniela Medeiros de Azevedo

**PRÁTICAS DE LEITURA EM RELIGIÃO:
A ARTICULAÇÃO ENTRE O CONSUMO DA “PALAVRA” E A
PRODUÇÃO DE SUJEITOS LEITORES ASSEMBLEIANOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof^ª Dr^ª Iole Maria Faviero Trindade

Porto Alegre
2008

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

A994p Azevedo, Daniela Medeiros de

Práticas de leitura em religião : a articulação entre o consumo da “palavra” e a produção de sujeitos leitores assembleianos [manuscrito] / Daniela Medeiros de Azevedo; orientadora: Iole Maria Faviero Trindade. – Porto Alegre, 2008.
153 f. + Anexos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008, Porto Alegre, BR-RS.

1. Alfabetismo – Leitura. 2. Práticas de leitura – Leitor – Formação. 3. Assembléia de Deus – Escola Bíblica Dominical. I. Trindade, Iole Maria Faviero. II. Título.

CDU – 372.41

Daniela Medeiros de Azevedo

**PRÁTICAS DE LEITURA EM RELIGIÃO:
A ARTICULAÇÃO ENTRE O CONSUMO DA “PALAVRA”
E A PRODUÇÃO DE SUJEITOS LEITORES ASSEMBLEIANOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 28 de agosto de 2008.

Profª Drª Iole Maria Faviero Trindade (PPGEdu/UFRGS) – Orientadora

Profª Drª Maria Lúcia Castagna Wortmann (PPGEdu/UFRGS)

Profª Drª Maria Stephanou (PPGEdu/UFRGS)

Profª Drª Maria Nazareth Agra Hassen (UNIRITTER)

*Aos amores da minha vida:
a toda minha família –
meu avô, ora na Eternidade,
minha avó, a mãe, as irmãs, a sobrinha,
o meu esposo –
e à comunidade assembleiana...
sintam-se homenageados.*

AGRADECIMENTOS

Nas páginas da presente dissertação, perpassam trajetórias, sentimentos, inquietudes, pessoas e um profundo desejo de saber. Entre os “ditos” ou aqueles que ainda estão por dizer, escolhas, referências, orientações, contribuições, palavras, gestos, carinho e o apoio das pessoas que, mais que personagens inscritos ou por ora descritos, fazem parte da minha vida, da minha história, da minha trajetória e tornaram possível a inscrição dessas palavras. A todos eles minha imensa gratidão... Rememorar-los, de certa forma, é como procurá-los em lugares na minha vida, de onde, talvez jamais tivessem saído: expondo-os, exponho meus sentimentos mais íntimos, recriando-os em palavras. É procurar em mim, desde a infância, aqueles por quem jamais poderei ser tão grata pelo amor incondicional, pelas lembranças e pelas palavras que passo a inscrever-lhes:

A Deus pela fé, pelo amor e pelas pessoas que me acompanham/ram.

Ao meu avô, Ari, ora na Eternidade, por me inspirar a cada instante. Marcou em mim o seu exemplo, por todo o seu amor, honra e trabalho. Marcaram em mim suas últimas palavras, e a elas sigo. Suas palavras não se apresentam em minha vida como uma sina, mas como o íntimo ardor de aprender, e seguirei, certamente, como havia sonhado: estudando.

À minha vó, Cely, uma das pessoas mais sábias que conheci, por dividir sua vida, por acrescentar-me conhecimentos e por incentivar-me, sempre, a estudar.

À minha mãe, Jane, a quem palavras jamais serão suficientes para (re)criá-la: tão grandiosa! Pela mãe e mulher que é. Pelo amor, pelo esforço, pela dedicação, por todas as abdições que fez na sua vida, obrigada. Ensinou-me não somente a ser a criança que fui e a mulher que me torno, foi sempre exemplo, uma vencedora.

Às minhas amadas irmãs, Alessandra e Tatiana, por permanecermos unidas por um intenso e enorme sentimento que nos acompanha em nossas jornadas. Obrigada por existirem na minha vida!

À querida sobrinha, Júlia, por ser o melhor presente de Deus, um anjo iluminado, que trouxe mais alegria para nossas vidas e, também, a Laura, a sobrinha amada cujo nascimento

se aproxima.

Ao meu tio Paulo, pelo professor que é e me inspira a ser: estudioso, curioso, traçando trajetões desconhecidos, no íntimo desejo de saber.

À minha tia Geni, pela jovialidade, alegria e intensa vontade de viver.

Aos demais tios e tias que, entre mates e debates familiares, compartilharam.

Ao amigo, companheiro e esposo, André, pelo amor, pelo carinho e pela imensa dedicação em me fazer ainda mais feliz. Obrigada por cada palavra, lida e relida. Obrigada por mais que simplesmente me acompanhar nessa trajetória acadêmica, por fazê-la dela também sua jornada.

Ao meu sogro, Rogério, pelo carinho, pelas palavras e pelo amor de um pai.

À minha sogra, Ilka, por todas às vezes que me apoiou com seu infinito sentimento de mãe e por, como professora, encantar-me.

Aos meus cunhados Eduardo, ora junto a Deus, Fernando, Tiago, Fabrício e Jéferson que, como irmãos, passaram a fazer também a minha história.

Aos meus amigos e, principalmente, aos eternos amigos e companheiros da Casa do Estudante, Jéferson e Vanina e, em especial, a Édson, hoje na eternidade.

Aos amigos e colegas das escolas E.M.E.F Ver. Arnaldo Reinhardt e Colégio Estadual Wolfram Metzler, pela amizade e pelo apoio. Às diretoras Salete, Nara e Soedi, à coordenadora Alexandra e à orientadora Mariléia por todas às vezes que estiveram presentes e me incentivaram. Obrigada pelos sorrisos e palavras!

Aos assembleianos, sobretudo da comunidade da Vila Iguaçú, por compartilharem de suas trajetórias e de suas vidas: minha imensa gratidão e respeito por tornarem essa pesquisa possível.

Um muito obrigada à Universidade e todos aqueles que a tornam possível: a nós que contribuimos para o seu manutenção e a aqueles que asseguram o seu mérito na qualidade de ensino.

Agradeço a todos os professores que me (re)fizeram história.

Inicialmente, agradeço aos professores da Graduação em Ciências Sociais: Prof. Dr. Bernardo Lewgoy e Prof. Dr. Ari Pedro Oro, que não apenas foram responsáveis pela minha inserção nos estudos sobre Religião, mas também por me apresentarem os caminhos da Antropologia.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação, à Linha de pesquisa dos

Estudos Culturais em Educação e ao Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO) e seus professores. Em especial, agradeço, à Prof^ª Dr^ª Clarice Traversini, por acompanhar minha trajetória acadêmica. Ainda, agradeço pelas inestimáveis contribuições como professoras e avaliadoras da pesquisa às Prof^ª Dr^ª Maria Stephanou, Prof^ª Dr^ª Maria Lúcia Castagna Wortmann e a Prof^ª Dr^ª Maria Nazareth Agra Hassen.

Ao Eduardo, da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação, sempre solícito, bem como aos demais funcionários, muito obrigada!

Às minhas colegas de orientação, pelas palavras: Thaise, Sandra, Suzana, Darlise, Patrícia, Fernanda, Ivone; Zoraia. À Rochele, agradeço, ainda, a amizade.

À minha orientadora, Prof^ª Dr^ª Iole Maria Faviero Trindade, por acreditar, me apoiar e compreender. Agradeço por termos construído, juntas, (des)caminhos à pesquisa, para torná-la possível, com a contribuição que os Estudos Culturais em Educação lançam sobre as práticas de alfabetismos. Certamente, nas páginas que seguem, tenho a sua voz como referência aos caminhos, às escolhas de autores e aos olhares que constroem formas de compreender as múltiplas práticas de alfabetismos nos espaços e tempos sociais. Minha imensa gratidão não apenas por me instigar à busca do saber, mas também por torná-lo viável, nesta Universidade, através de sua competência e confiança em mim, como minha Orientadora.

AZEVEDO, Daniela Medeiros de. Práticas de leitura em religião: a articulação entre o consumo da “Palavra” e a produção de sujeitos leitores assembleianos. [Practice of religious reading: the articulation between the consumption of the “Word” and the production of reader subjects of Assembly.] 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

RESUMO

Esta dissertação de Mestrado analisa as práticas de leitura em religião nos grupos de estudos bíblicos da Igreja Evangélica Assembléia de Deus, na Vila Iguaçu, no município de Novo Hamburgo, entre os anos de 2005 e 2007, trazendo alguns “atravessamentos” do mesmo estudo realizado entre os anos de 2002 e 2003, na Ilha da Pintada, no Delta do Jacuí. Problematiza a produção de sujeitos leitores assembleianos nesses espaços, entendendo que há neles a inserção numa cultura enfaticamente bíblica, que acaba por criar espaços de alfabetismos, conforme debatem os estudos a esse respeito propostos pelos Estudos Culturais em Educação e sua aproximação às análises da História e da Etnografia, as quais possibilitam perceber a existência de múltiplos alfabetismos, presentes em tempos e espaços sociais e anteriores à escolarização da alfabetização. Ao analisar os usos sociais da leitura, apropria-se da etnografia sob sua perspectiva pós-moderna, entendendo-a como um discurso, que, em suas relações de poder/saber, produz formas de compreender o “outro”, o mundo e a si. Assim, através da linguagem, constrói formas de inscrever a comunidade assembleiana no texto etnográfico, discutindo-a em sua relação à concepção mais ampla: o “crente”. Trata-se de uma construção histórica e culturalmente contingente sobre as práticas discursivas que produzem não somente o assembleiano, mas a própria experiência de si, envolvendo uma multiplicidade de estratégias e situações relacionais que visam à orientação das condutas, através da subjetivação de valores éticos e morais da crença, mediados pelos espaços de estudos do Evangelho, que acabam por construir espaços de alfabetismos. Busca compreensões sobre os leitores e as práticas de leitura inscritas no diário de campo, nas 18 entrevistas, nas fotografias, nos diversos artefatos culturais circulantes, como cartazes, panfletos, livros, hinários, revistas, sobretudo aquelas especialmente produzidas para a orientação nacional do espaço de estudo bíblico “Escola Bíblica Dominical”, em que foi realizada a observação-participante no ano de 2007. Discute a produção do leitor “nas” páginas das quatro revistas “Lições Bíblicas” produzidas e publicadas no mesmo ano pela Casa Publicadora da Assembléia de Deus (CPAD) e seus usos “das” revistas, compreendendo como um produto de intenções, expectativas e investimentos em relação ao autor, ao editor e ao próprio leitor, que faz diferentes usos, muitas vezes, subvertendo aqueles esperados na produção do texto. Há, assim, uma tensão insolúvel entre a *vontade disciplinante* e a liberdade do leitor, produzindo distintas experiências de leitura, tanto em função da materialidade do texto como pelo seu conteúdo discursivo. Nesse sentido, investiga as formas como os enunciados são produzidos, controlados, organizados e subordinados a uma ordem, não dos livros, mas também do discurso.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetismo. Leitura. Religião. “Escola Bíblica Dominical”. “Lições Bíblicas”.

ABSTRACT

This Master's degree dissertation analyses the religion reading practices in biblical studies groups of Evangelical Church Assembly of God, in Vila Iguaçú, in Novo Hamburgo city, among the years of 2005 and 2007, bringing up some "crossings" from the same study accomplished between the years 2002 and 2003, in the Ilha da Pintada, in Delta do Jacuí. It problematizes the production of readers subjects of the Assembly in these spaces, which let us to understand their introduction in a culture mainly biblical, that creates literacy teaching spaces, according to the discussions proposed by the Cultural Studies in Education and their approximation to the analysis of the History and the Ethnography, which allow to realize the existence of multiples literacy teachings, present in different times and social spaces and anterior to the scholarization of literacy. Analysing the reading social uses, we assume the ethnography on its post-modern perspective, in a way to understand it as a discourse, which, in its relations of power/knowledge, produces different ways to comprehend the "other", the world and the self. In this manner, through the language, it constructs ways of inserting the community of the Assembly in the ethnographical text, discussing about its relation in a most wide conception: the "believer". It is about a historical construction and culturally contingent about the discursive practices that produce not only the member of the Assembly but the self experience, involving a multiplicity of strategies and relational situations that aim at the conduct orientations, through the subjectivation of ethic and moral values from the belief, mediated by spaces of Evangel studies, which construct spaces of literacy teachings. It looks for the comprehensions about the readers and the reading practices inscribed in the diary of field, in 18 interviews, in photographs, in many cyclical cultural artifacts, such as posters, flyers, books, hymn books, magazines, above all those especially produced to the national orientation of the biblical study space "Sunday School", in which the observation-participating in the year of 2007 was accomplished. It discusses the production of the reader in the pages from four magazines "Bible Lessons", made and published in the same year by the Publisher House of Assemblies of God (Casa Publicadora da Assembléia de Deus – CPAD), and the magazines uses, comprehending as a product of intentions, expectations and investments related to the author, the editor and the reader, that makes different uses, many times, subverting those expected in the text production. There is, in such case, a insoluble tension between the disciplining will and the reader liberty, resulting in different experiences of reading, as much the function of the matter of the text as its discursive content. In this manner, it investigates the ways in which the enunciations are produced, controlled, organized and subordinated to an order, not only the books but also the discourse.

KEY WORDS: Literacy teaching. Reading. Religion. "Sunday School". "Bible Lessons"

LISTA DE FIGURAS

Figura capa: “Desvios doutrinários contemporâneos”. Fonte: Jornal Mensageiro da Paz, abril de 2004.

Figura 1: “A Terra Prometida”. Fonte: Pesquisadora 44

Figura 2: “Primeira sede da Assembléia de Deus na Vila Iguaçú”. Fonte: Sujeito de pesquisa 51

Figura 3: Assembleiana. 31 de março de 2007. Fonte: Pesquisadora 58

Figura 4: Igreja Assembléia de Deus: Sede Iguaçú. Fonte: Pesquisadora 66

Figura 5: Professor da Sede Pró-Ledo. Fonte: Pesquisadora 71

Figura 6: Interior da Igreja Assembléia de Deus, Sede Iguaçú, em 23 de abril de 2008. Fonte: Pesquisadora 72

Figura 7: Paredes da Sede Iguaçú. Fonte: Pesquisadora 73

Figura 8: “Lições Bíblicas”. Fonte: “Lições Bíblicas” 88

Figura 9: “Lição 1”. Fonte: “Lições Bíblicas” 89

Figura 10: Alterações na produção do impresso. Fonte: Pesquisadora 94

Figura 11: Infanto-juvenil Fonte: Pesquisadora 108

Figura 12: “Novo currículo da Escola Bíblica Dominical”. Fonte: “Lições Bíblicas” 114

Figura 13: Revistas. Fonte: <www.cpad.com.br> 115

Figura 14: Moisés e seu povo. Fonte: Pesquisadora 130

Figura 15: Moisés e os mandamentos. Fonte: Pesquisadora 130

Figura 16: Arca de Noé. Fonte: Pesquisadora 131

Figura 17: Paulo. Fonte: Pesquisadora 131

Figura 18: Eva. Fonte: Pesquisadora	135
Figura 19: Elisa. Fonte: Pesquisadora	136
Figura 20: Paredes da casa. Fonte: Pesquisadora	141
Figura 21: Objetos ressignificados (a). Fonte: Pesquisadora	141
Figura 22: Objetos ressignificados (b). Fonte: Pesquisadora	142
Figura 23: Artefatos (a). Fonte: Pesquisadora	143
Figura 24: Artefatos (b). Fonte: Pesquisadora	146
Figura 25: Artefatos (c). Fonte: Pesquisadora	146
Figura 26: Escrita. Fonte: Pesquisadora	148

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES

GEADA - Grupo de Encaminhamento e Aconselhamento a Drogados e Alcoólatras

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

CGADB - Convenção Geral das Assembléias de Deus

CPAD - Casa Publicadora da Assembléia de Deus

Conamad - Convenção Nacional das Assembléias de Deus no Brasil

EBD – Escola Bíblica Dominical

Mt - Mateus

Sl – Salmos

Is – Isaías

Dt – Deuteronômio

FBI – Federal Bureau Investigation

Co – Coríntios

Ts – Tessalonicenses

Lc – Lucas

Jo – João

Mc – Marcos

Gn – Gênesis

EDs – Escolas Dominicais

SUMÁRIO

1 OLHARES	15
1.1 A PESQUISA	17
2 TOMANDO RUMOS INCERTOS: AS TRILHAS DOS ESTUDOS CULTURAIS	22
2.1 AS TRILHAS INVESTIGATIVAS DA ETNOGRAFIA PÓS-MODERNA.....	30
3 A PRODUÇÃO DO “OUTRO”	38
4 VILA IGUAÇU: A “TERRA PROMETIDA”	44
4.1 A ESCOLA BÍBLICA DOMINICAL.....	65
5 PRODUZINDO SUJEITOS LEITORES ASSEMBLEIANOS	75
5.1 MÚLTIPLOS ALFABETISMOS.....	76
5.2 O LEITOR NAS/DAS PÁGINAS DAS “LIÇÕES BÍBLICAS”.....	84
5.2.1 O leitor “nas” páginas das “Lições Bíblicas”: sobre a “ordem dos livros”.....	87
5.2.1.1 As “Lições Bíblicas”.....	96
5.2.1.2 Os anúncios.....	102
5.2.2 O leitor “nas” páginas das “Lições Bíblicas”: sobre a “ordem do discurso”.....	110
5.2.3 O leitor “das” páginas das “Lições Bíblicas”	123
RECOMEÇOS	149
REFERÊNCIAS	153
FONTES CONSULTADAS	159
DOCUMENTOS PRODUZIDOS	160
ANEXOS	163

1 OLHARES

Imaginemos por um instante um lugar onde tivéssemos conservado todos os arquivos das nossas vidas, um local onde estivessem reunidos os rascunhos, os antetextos das nossas existências. Encontraríamos aí passagens de avião, tíquetes de metrô, listas de tarefas, notas de lavanderia, contracheques; encontraríamos também velhas fotos amareladas. No meio da confusão, descobriríamos cartas: correspondências administrativas e cartas apaixonadas dirigidas à bem-amada, misturadas com cartões postais escritos num canto de mesa longe de casa ou ainda com aquele telegrama urgente anunciando um nascimento. Entre a papelada, faríamos achados: poderia acontecer de esbarrarmos com nosso diário da adolescência ou ainda com algumas páginas manuscritas intituladas “Minhas lembranças de infância”
(ARTIÈRES, 1998, p. 9).

A inserção e produção acadêmicas num determinado campo de estudos marcam posições, identidades e culturas, as quais atravessam a história de vida do próprio pesquisador e não somente dos sujeitos pesquisados. Rememorar as escolhas, buscar nos papéis amarelados da memória os rascunhos da própria história, muitos dos quais foram borrados, apagados, ressignificados, ou mesmo perdidos entre a poeira das velhas lembranças, não parece fácil – principalmente quando algumas memórias precisam ser reconstruídas no presente para justificar escolhas que já se fizeram no passado. Entre a “papelada” inexistente das páginas que não foram manuscritas, busco não respostas, porque nem mesmo eu as possuo, mas indicativos de lembranças que possam elucidar, neste primeiro momento da apresentação desta dissertação, como se produziu e se produz em mim a inquietude em pesquisar no campo de estudos em religião, e em que momento do percurso busco relacioná-lo à Educação e, enfim, por que procuro a orientação dos Estudos Culturais.

As primeiras discussões levam à própria escolha e à produção da pesquisa em religião. O que iniciou como apenas uma proposta, ainda nos primeiros semestres da graduação em Ciências Sociais, nesta Universidade, possui inquietudes muito anteriores...

Nas rememorações, aparecem as marcas do catolicismo familiar, as lembranças das “Novenas” na casa da avó materna, da infância e dos votos de renovação na “Comunhão”, da

recordação da primeira confissão, das missas aos sábados na “Capelinha”, embaladas por belas canções. Depois da decisão de não confirmar os votos com a crença na “Crisma”, já na adolescência, houve um breve retorno, dessa vez, por meio do “Grupo de jovens”. Minhas últimas lembranças seriam, então, os funerais. Ainda restam fortes marcas dessa religiosidade, oriundas da fé de minha mãe no poder de Nossa Senhora – marcas que carrego comigo.

Contudo, meu distanciamento do catolicismo não designa nada além de uma impaciência com os rituais, talvez somada à minha inquietude juvenil em conhecer outros mundos – mesmo que não encontre em nenhum deles um espaço sacro. Essa inquietude com o transcendente esteve presente, mas parecia me remeter menos a uma busca pela religião e muito mais a um entendimento do porquê as pessoas buscam a religião – talvez pela própria compreensão de não pertencer a nenhuma instituição religiosa e, concomitantemente, instigar-me com a forma como a fé orienta diferentes crenças e modos de ser na sociedade.

No início da graduação, minha área de interesse etnográfico era a formação de associações de catadores de materiais recicláveis. Durante a construção de grupos de informantes para a inserção na Ilha Grande dos Marinheiros, no Delta do Jacuí, busquei a orientação de um antigo ilhéu descendente de açorianos e pescador. Ocorre que ele era também um “pescador de homens” e, a partir das diversas conversas que tivemos, passei a conhecer outros ilhéus também evangélicos, pertencentes à Assembléia de Deus. A cada passo, via-me perplexa diante da reconstituição das minhas próprias formas de compreender aquela religião. O “olhar” não se surpreendia mais com o “exótico”, o desconhecido, o “outro” distante e incompreensível, mas com o familiar, pois quanto mais me inseria nas narrativas e, até certo ponto, em algumas rotinas, passava a vê-los diferentemente.

Paulatinamente, o que caracterizo como o “olhar” do senso comum, foi ficando para trás, possibilitando a construção de outras perspectivas que se tornavam cada vez mais instigantes, justamente porque, desde então, interessava-me compreendê-los pelo seu cotidiano, pelas formas como representam o mundo, mesmo que seja uma perspectiva limitada pelo meu “olhar”. Penso que as formas de compreensão estão profundamente marcadas pelas escolhas teóricas e metodológicas que constituem discursivamente os assembleianos. Destaco a importância das discussões e orientações dos professores de Antropologia desta Universidade, Prof. Dr. Bernardo Lewgoy e Prof. Dr. Ari Pedro Oro, que foram fundamentais para meu forte interesse pela Antropologia e para a minha inserção no campo de estudos em religião.

Ressalto que, mesmo eu não sendo evangélica, esta dissertação produz uma forma de ver e constituir uma narrativa sobre os grupos evangélicos, imbricada pelo profundo respeito que lanço sobre essas pessoas que, em todas as instâncias da pesquisa, compartilharam parte de suas vidas, e

me incentivaram com seus sorrisos acolhedores e uma aparente cumplicidade em tornarem-se narráveis. Dessa forma, a escolha dos estudos sobre religião, sobretudo da própria Igreja Assembléia de Deus para a análise, é oriunda da forma como venho constituindo “olhares” sobre a crença que permitam produzi-la além das primeiras perspectivas do estranhamento, e compreendê-la a partir de sua ênfase na cultura bíblica.

Outro critério que marca o meu interesse na Igreja Assembléia de Deus refere-se à representatividade nacional da religião, a qual possui o maior número de fiéis evangélicos no País, conforme os dados censitários que serão apresentados posteriormente. Utilizo esse mesmo critério de representatividade, ou “visibilidade”, do fenômeno pentecostal apresentado ao investigar a religião no Bairro Canudos, em Novo Hamburgo. Trata-se de um bairro marcado pela forte presença religiosa, perceptível tanto pelo número de igrejas de diferentes denominações, sobretudo evangélicas, como pela grande quantidade de fiéis que residem no local e são marcadamente distinguíveis pelos costumes e vestimentas.

1.1 A PESQUISA

A presente pesquisa pretende analisar as práticas de leitura assembleianas. Para tanto, aproprio-me das ferramentas teórico-metodológicas dos Estudos Culturais e da Etnografia, sob suas vertentes pós-estruturalistas. A inserção etnográfica realizou-se nos espaços de estudos bíblicos da comunidade evangélica da Igreja Assembléia de Deus, na Vila Iguazu, no município de Novo Hamburgo, no Estado do Rio Grande do Sul, entre os anos de 2005 e 2007, nos espaços de formação continuada dos professores assembleianos do município vizinho (Campo Bom), nos anos de 2007 e 2008. Essa inserção se deu sendo permeada por freqüentes “atravessamentos” com a etnografia da leitura, realizada na comunidade da Assembléia de Deus da Ilha da Pintada, no Delta do Jacuí, nos anos de 2002 e 2003, no início dos meus estudos de religião, durante a graduação.

Algumas questões presentes nesta pesquisa são oriundas da etnografia na Assembléia de Deus, e que se inicia no Delta do Jacuí. Naquele momento, foi realizada a observação- participante nos cultos, no espaço de estudos bíblicos semanais destinado principalmente aos iniciantes – “Discipulado” –, e no espaço para recuperação de dependentes de substâncias psicoativas – “GEADA”. A partir da observação nesses espaços, das conversas informais, das entrevistas semi-estruturadas com quatro informantes, da análise dos registros produzidos no diário de campo e da

construção de histórias de vida de dois ilhéus assembleianos responsáveis pela evangelização, foram produzidas discussões buscando, em um primeiro momento, conhecer alguns elementos pertinentes que orientam a crença e, num segundo momento, observar a ação dos fiéis para a apropriação e disseminação da fé.

Nesses primeiros passos da minha trajetória na pesquisa sobre a religião, surgiram algumas questões que instigaram a continuidade desse estudo no município de Novo Hamburgo no ano de 2005. Tais questões referiam-se ao modo como pessoas reconhecidas, por elas próprias e pelo senso comum, como não alfabetizadas apropriavam-se dos preceitos da crença numa religião orientada, em suas diferentes instâncias, pela Bíblia. A discussão se torna ainda mais pertinente quando inserida em uma comunidade fortemente marcada pela presença religiosa, sobretudo evangélica, de classes populares, e com pouca ou nenhuma escolarização, como observado na Vila Iguazu. Assim, a fase exploratória da pesquisa no Bairro Canudos iniciou com a investigação de sujeitos que, no ano de 2005, se declararam com muita dificuldade na leitura.¹ Por esse motivo, visando problematizar como os conteúdos bíblicos são apropriados por essas pessoas ditas não-alfabetizadas, realizei uma entrevista semi-estruturada com três mulheres, a partir dos critérios de idade, escolaridade e tempo de atuação na Igreja (identificadas, neste trabalho, como Maria, Isabel e Joana).

No entanto, minha trajetória acadêmica, perpassada pela Antropologia, necessitava de outras formas para compreender os problemas que estavam sendo constituídos, sobretudo, com a contribuição dos estudos sobre alfabetismos. Assim, abriram-se as sendas para experiências acadêmicas, mescladas pelo olhar dos Estudos Culturais, a partir do ano de 2006. Essas sendas têm, por fim, na presente dissertação, problematizar as práticas de leitura em religião e as produções discursivas que as atravessam, na formação de sujeitos leitores assembleianos, e, também, pensar a forma como produz maneiras de compreender o “outro” na etnografia que não acaba no “campo”, mas se reconstrói sempre – provisoriamente – na escrita.

Analiso como a religião assembleiana, ao atuar no sentido da constituição de sujeitos, através do incentivo e da promoção de diferentes espaços de estudos bíblicos, produz espaços de alfabetismos que possibilitam a inserção de sujeitos, independentemente de sua escolaridade ou de sua fluência na leitura, no convívio com a palavra escrita. Para tanto, foi realizada a observação-participante em dois espaços de estudos bíblicos: a Escola Bíblica Dominical em Novo Hamburgo e

¹ Considero como fase exploratória os primeiros contatos realizados a partir de uma investigação feita para o curso de Especialização, em que se discutia a apropriação dos conteúdos bíblicos pelos sujeitos considerados, por eles mesmos, com muita dificuldade na leitura, o que venho rediscutir no Mestrado. Dessas entrevistas, apenas uma não poderá ser retomada nem terá termo de consentimento, pois se trata de uma “irmã” que não reside mais no bairro, portanto, evito maiores informações sobre a mesma.

o espaço de formação dos professores das Escolas Bíblicas Dominicais em Campo Bom.

A partir de 2006, passei a intervir nos espaços de alfabetismos na comunidade assembleiana por meio da observação-participante na Escola Bíblica Dominical na sede da Iguazu, em Novo Hamburgo, e realizei entrevistas semi-estruturadas com alunos e professores que atuam ou atuaram nesses espaços. As entrevistas foram previamente marcadas, gravadas com o consentimento informado, devolvidas depois de transcritas para, após a rediscussão das mesmas, serem construídas no texto etnográfico. Além disso, os entrevistados possuem nomes fictícios, para preservar suas identidades, e que foram escolhidos por eles mesmos. A fim de problematizar a interação com a leitura nos espaços domésticos, realizei as entrevistas nas casas dos entrevistados, onde procurei inventariar suas práticas de leitura por meio da observação, da catalogação e do uso da fotografia, embora compreenda a dificuldade da investigação em uma prática de leitura individual, privada, que é fugidia, arredia e, até mesmo, subversiva em relação às leituras autorizadas.

As entrevistas ocorreram em duas situações: A primeira se refere à entrevista com sujeitos que atuaram ou atuam como professores e alunos da Escola Bíblica Dominical. Essa primeira situação foi realizada em entrevista junto a alguns casais, no espaço doméstico, aos quais fui acompanhada por meu marido, evitando, dessa forma, constrangimentos que poderiam surgir pelo fato da pesquisadora ser mulher.² Da mesma forma, a entrevista nesse ambiente se propunha a possibilitar a insurgência tanto de reminiscências pessoais como familiares, criando-se, ali, intervenções sobre as práticas de leitura domésticas, os textos que a constituem, as formas de ler, compreender e escolher o que é dado a ler. Em outras palavras, as entrevistas permitiram analisar a constituição de sujeitos-leitores observada no âmbito familiar, bem como suas experiências enquanto alunos e professores nos espaços de formação oferecidos pela fé. Os casais participantes dessa primeira situação de entrevistas foram: Samuel e Mariana, Elizeu e Rute, Toni e Júlia e, finalmente, Denaél e Laura.

As demais entrevistas foram realizadas sob condições similares, priorizando as intervenções nos espaços domésticos; porém, consistiram em entrevistas individuais em que participaram somente assembleianas que atuam ou atuaram como professoras ou alunas da Escola Bíblica Dominical: Amália, Tânia, Elisa, Neiva, Bruna e Eva. Também considero pertinente para a pesquisa as conversas informais com Tiago, professor da Escola Bíblica Dominical da classe de jovens e

² A observação-participante na Escola Bíblica Dominical se deu em companhia do meu cônjuge, por perceber que muitas narrativas são construídas apenas em situações em que há a presença marcadamente masculina, provavelmente autorizando o “fluxo” do meu diálogo com um ou mais fiéis homens da igreja. Ressalto são espaços coletivos de discussão bíblica e que valorizam a família. O contrário se evidencia nas situações de entrevistas, em que o vínculo de respeito e confiança que viabiliza a experiência de vulnerabilidade e abertura entre pesquisadora e pesquisado, presentes na narrativa, se dá justamente pela criação de um ambiente em que as lembranças privadas podem se tornar públicas, portanto, construo um espaço restrito entre a pesquisadora e o fiel pesquisado.

adultos da Vila Iguaçu, e a entrevista com Neuza, na Ilha da Pintada.

Embora o foco da minha investigação consistisse nos espaços de estudos bíblicos assembleianos na comunidade da Vila Iguaçu, também realizei a observação-participante em um espaço de estudo endereçado somente a professores das escolas dominicais assembleianas, no ano de 2007: o grupo de formação continuada dos professores das Escolas Bíblicas Dominicais do município de Campo Bom, onde pude problematizar as trajetórias e as narrativas que produzem os professores assembleianos. Em 2008, nesse mesmo evento, criou-se a possibilidade de discutir, juntamente ao grupo de professores, os caminhos da pesquisa e a forma como venho construindo modos de compreendê-los a partir da posição de pesquisadora.

Durante a etnografia, selecionei alguns eventos, narrativas e artefatos, como o próprio uso da Bíblia – através das citações diretas e indiretas de passagens bíblicas em cultos, aulas, “testemunhos” e conversas informais –, bem como o uso de livros, revistas, hinos, panfletos, etc., entre tantas outras possibilidades presentes no diário de campo, nas entrevistas e nos próprios artefatos que circulam na comunidade. Também estão presentes, na etnografia, imagens e fotografias de lugares, eventos, sujeitos e artefatos constituintes do contexto religioso, e que, longe de serem “espelhos da realidade”, são marcas da produção do texto etnográfico, construído provisoriamente por minhas posições em relação aos “olhares” que produzem diferentes possibilidades de constituir o “outro”.

Muitos artefatos adquiridos foram comprados, emprestados ou doados. Desses materiais, selecionei aqueles cuja incidência fosse maior ou mais significativa na comunidade. Nesse sentido, observei a forte presença de impressos produzidos pela própria editora da Assembléia de Deus, entre eles, uma revista produzida exclusivamente para os espaços de estudos bíblicos e recorrente nas residências dos fiéis. Busquei analisar no impresso a capa, a contra-capas, as marcas tipográficas, o texto, as indicações de locais onde pode ser adquirida, as referências, os indícios de quem era o leitor visado pelo autor e pelo editor, para, posteriormente, problematizá-lo em relação a quem são os leitores naquela comunidade.

Cabe destacar, ainda, que, ao investigar as práticas de leitura em religião em um contexto de baixa escolaridade, algumas questões tornam-se pertinentes: como pessoas comumente reconhecidas, por elas próprias e pelo discurso do senso comum, como não-alfabetizadas apropriam-se dos conteúdos bíblicos? Quem são os agentes evangelizadores e como são suas práticas evangelísticas? Quais são os discursos que os produzem e que conduzem suas práticas? Como se preparam para o trabalho de evangelização?

Após essa primeira apresentação da pesquisa, que mostra minha tentativa de construção de outros olhares e de outras possibilidades investigativas nos estudos sobre religião, trago, no segundo

capítulo, “Tomando rumos incertos: as trilhas dos Estudos Culturais”, a contribuição dos Estudos Culturais e da etnografia pós-moderna para o estudo sobre as práticas de leitura em religião.

No terceiro capítulo, “A produção do outro”, analiso alguns conceitos presentes na dissertação que estão fortemente imbricados à forma como venho produzindo olhares sobre a comunidade assembleiana, partindo de sua categorização em um conceito mais amplo, como o “crente”, à construção de outras possibilidades de compreensão da comunidade assembleiana.

No quarto capítulo, “Vila Iguaçu: a terra prometida”, discuto como os espaços, as trajetórias e narrativas são construídos a partir de discursos que (n)os perpassam e produzem formas de compreender a comunidade pesquisada no texto etnográfico.

No quinto capítulo, “Produzindo sujeitos leitores assembleianos”, examino a existência de múltiplos alfabetismos, presentes em tempos e espaços sociais e anteriores à escolarização da alfabetização. Nesse sentido, busco problematizar os grupos de estudos bíblicos assembleianos como espaços que, ao criarem estratégias de construção de subjetividades através da leitura religiosa, produzem também leitores assembleianos.

No sexto capítulo, “Recomeços”, analiso as principais discussões presentes no texto etnográfico que, mesmo sendo inscrições provisórias, constroem compreensões sobre os sujeitos assembleianos e suas práticas de leitura.

2 TOMANDO RUMOS INCERTOS: AS TRILHAS DOS ESTUDOS CULTURAIS

A modernidade, com suas premissas de racionalidade, verdade e certeza, trouxe como paradigma a promessa de secularização das sociedades complexas e o inevitável “desencantamento do mundo”, o enfraquecimento do sagrado, com a introdução das novas formas de pensamento baseadas no olhar minucioso sobre a realidade exterior, a fim de representá-la “verdadeiramente” através do uso da razão. Partindo disso, a linguagem é entendida pelo pensamento moderno como um instrumento capaz de descrever o mundo.

Costa e Grün (1996) consideram que, principalmente a partir de Descartes, emerge o pensamento fundamentado no sujeito como sede da certeza, um pensamento metodicamente conduzido e com critérios para o estabelecimento da verdade. Temos, assim, o que denominam “homocentrismo”: a hegemonia do sujeito cognoscente, isto é, o sujeito como realidade primeira e fundante. A realidade dada ao sujeito é o próprio pensamento, e o mundo exterior deixa de funcionar como princípio do conhecimento.

Paulatinamente, há a emergência do pensamento cartesiano que, associado às descobertas de Galileu, passou a influenciar o procedimento do fazer científico dos séculos seguintes: a realidade passa a ser concebida exclusivamente pelo pensamento, obedecendo ao rigor e à autoridade matemáticos, e conferindo o poder de manipulação ilimitado ao pensamento científico. Ao fundar a certeza no sujeito, este passa a dominar o objeto como condição necessária da objetividade científica. O ato de objetivação do mundo passa a ser um ato de poder, e os sistemas metafísicos tornam-se expressões da vontade do homem, observável no insaciável e frenético desejo de domínio tecnológico nas sociedades modernas (COSTA; GRÜN, 1996).

A concepção estática de verdade, a qual orienta muitas metanarrativas, toma a verdade como uma correspondência simplista entre quem conhece e o que é conhecido, uma vez que a verdade não se fundamenta na existência, mas na idéia. Assim, o pensamento iluminista atribui à razão a função de iluminar o homem, a fim de libertá-lo das trevas, das superstições, dos mitos enganosos, alimentando a esperança de haver uma verdade (VEIGA-NETO, 1996).

Com base no pensamento iluminista, acreditava-se na inevitável secularização do mundo, já que a ciência moderna passaria a impor-se como verdade única frente às explicações religiosas. Autores com posições teóricas diferentes apontavam para o processo de secularização e racionalização que estaria ocorrendo nas sociedades complexas: Durkheim acharia que os vínculos integrativos da religião estariam sendo ameaçados pela divisão social do trabalho e que a ciência estaria tomando seu lugar; Weber assinalaria o processo de racionalização secular, que ele chamaria de “o desencantamento do mundo”; Freud consideraria a religião como a neurose obsessiva universal da humanidade e Marx, por sua vez, entenderia que o socialismo eliminaria a necessidade da religião, reconhecida por ele como o “ópio do povo” (OLIVEN, 1987). Dessa forma, vários autores apontam para a inevitável secularização como fenômeno da modernidade. Pierucci (1997 *apud* ORO, 2001) enumera mais de vinte autores que compartilham dessa idéia; em contrapartida, a explosão pentecostal e a visibilidade da religião demonstram o “fortalecimento do sagrado” (ORO, 2001, p. 163).

O crescimento religioso toma visibilidade diante do grande aumento das igrejas evangélicas, sobretudo pentecostais e neopentecostais.³ Na última década, os dados comparativos dos censos de 1991 e 2000 revelam um aumento de 80% dessas igrejas em todo o Brasil, e de 20,4% no Rio Grande do Sul.⁴ As explicações quanto ao crescimento evangélico partiam, primeiramente, das teses funcionalistas que entendiam o crescimento religioso como uma “anomalia”, uma “inadequação” da população sobretudo migrante, em relação às novas formas de vida na cidade.

Tais teses entendiam que os problemas oriundos da migração (como desemprego, miséria, baixa escolarização, ou mesmo a multiplicidade de valores, culturas e identidades presentes nas grandes cidades) levariam à “conversão”. Pensavam, ainda, que os migrantes estariam mais propensos a inserção ao pentecostalismo já que teriam como base de vida a coletividade, voltada ao misticismo. Também estavam presentes algumas análises do campo

³ O movimento pentecostal possui sua origem nos movimentos norte-americanos de santificação. Além da forte ênfase nos poderes atribuídos ao Espírito Santo, os pentecostais acreditam que seja uma experiência disponível a todos. Como analisarei posteriormente, o pentecostalismo brasileiro pode ser entendido como uma história de três grandes movimentos, entre os quais surge o neopentecostalismo, marcado pela inserção da Teologia da Prosperidade, da liberação dos costumes, do exorcismo e da forte organização administrativa e empresarial das igrejas.

⁴ Segundo o Censo do IBGE dos anos de 1991 e 2000, houve um aumento no número de evangélicos de 80% em todo o Brasil, comparando-se com os dados de 1991, em que 8,5% da população se definia como evangélica, e chegando a 15,4% em 2000. Os mesmos dados comparativos no Rio Grande do Sul revelam uma comunidade evangélica de 10,8% em 1991 e de 13% em 2000, representando um aumento de 20,4%.

religioso protestante baseadas nas matrizes de concepção weberiana, as quais, conforme Mariano (2001):

[...] acusam o protestantismo brasileiro de adotar ética e mentalidade alienantes, conservadoras, fundamentalistas, dogmáticas, isolacionistas, autoritárias, passivas. Para as igrejas neopentecostais, sobra ainda a desqualificadora designação de “supermercado da fé”, nos termos de Jardimino (1994 *apud* MARIANO, 2001, p. 80).

As discussões convergiam para a conclusão de que o pentecostalismo seria conservador. Entretanto, o que não explicam é em comparação a quem se daria esse conservadorismo: “Aos católicos? Aos espíritas, aos adeptos do candomblé ou da umbanda? Ou à parcela minoritária dos trabalhadores que naqueles anos estava organizada em partidos e sindicatos?” (NOVAES, 2001, p. 45).

A visibilidade das religiões com sua inserção na política partidária, com seu rápido crescimento e com sua introdução aos elementos midiáticos, sobretudo das igrejas neopentecostais, possibilita o interesse acadêmico na compreensão do fenômeno religioso.

Tal interesse acadêmico resulta justamente do crescimento acelerado e do incremento da visibilidade pública do pentecostalismo, de seu concertado e inusitado ingresso na política partidária, da meteórica expansão numérica e midiática da controversa Igreja Universal e dos debates públicos em torno dessas mudanças nos campos religioso e político e nos meios de comunicação de massa (MARIANO, 2001, p.7).

A inserção e crescimento do pentecostalismo no espaço religioso modificou o cenário religioso brasileiro, afinal, até então, havia um trânsito entre catolicismo, espiritismo e religiões afro-brasileiras. Esse cenário, portanto, passa a ser redefinido com a introdução pentecostal que exige a conversão. Sobre essa expansão pentecostal é necessário ressaltar que os méritos do seu crescimento não resultam apenas da introdução midiática, mas da própria evangelização disseminada nos mais diferentes meios, estando relacionada, portanto, ao esforço dos agentes evangelizadores, aos serviços religiosos e à liberdade religiosa, que possibilitou a concorrência religiosa conforme Mariano (2001).

Portanto, o que a tese de Mariano (2001) e as discussões de Novaes (2001) propõem é justamente compreender o fenômeno pentecostal a partir de outras perspectivas, já que as

metanarrativas não apenas produziam discursos estigmatizantes em relação ao fenômeno religioso, como também não traziam explicações convincentes sobre o mesmo. Isso se daria pela impossibilidade de sustentar uma tese como genuinamente verdadeira, principalmente diante das complexas relações que se constroem e reconstroem constantemente em um mundo pautado pela incerteza e pela insegurança.

Semelhantemente, o discurso do pensamento moderno, produzido nos últimos séculos, criou o “mito do alfabetismo”,⁵ através da supervalorização das habilidades de leitura e escrita como fatores de desenvolvimento, criando um marco divisor entre as sociedades “primitivas” e as “civilizadas”, entre as formas de pensamento “ilógicas” e as “lógicas”.

Autores como Ong (1998), Olson (1995) e Goody (1988) apresentam posições teóricas que destacam a primazia da escrita em relação à oralidade, salientando a impossibilidade de se pensar o desenvolvimento político, econômico e social sem o surgimento da escrita. Ong (1998) afirma que a escrita transformou a consciência humana, sugerindo que, para perceber o impacto da introdução dessa tecnologia na sociedade, dever-se-ia imaginar um mundo pautado apenas pela oralidade. A sugestão de olhar uma cultura inexistente, como se o pesquisador fosse parte integrante da mesma, cria um discurso dicotômico, o qual caracteriza culturas orais como culturas verbo-motoras conservadoras, pautadas pela memorização e incapazes de formas de pensamento complexas e abstratas como as das culturas escritas. Assim, a ciência moderna seria oriunda da possibilidade do conhecimento cumulativo, da validação consensual da observação e da objetividade possível somente com a escrita (OLSON, 1995).

Street (1995) afirma que a “ênfase na divisão” não está presente apenas na academia, mas em diversos contextos sociais em que circula e se institui como verdade a primazia da escrita em relação à oralidade, como se tivessem usos dissociados. São pensamentos consensualmente discutidos e que reconhecem o alfabetismo como modelo ocidental que se impõe às demais e diferentes culturas, associado à expectativa de progresso, de civilidade e de mobilidade social.

⁵ Graff (1990) interpreta *literacy*, traduzida em nota pelo editor por *alfabetismo*, como qualidade ou estado de ser alfabetizado, incluindo também o que entendemos por *alfabetização* e que corresponde à aquisição da leitura e escrita. Trata-se, então, de um conceito mais amplo que abrange tanto a aquisição quanto o domínio da leitura e escrita. Nesse contexto, refere-se à *literacy myth* como uma construção social de discursos, inclusive acadêmicos, que tendem a equacionar o desenvolvimento social, econômico e pessoal ao domínio da leitura e escrita. Observa que, entre os séculos XVIII e XIX, havia países com índices elevados de uma população leitora, e que sua prática possuía maior valor nas áreas sociais e recreativas, portanto, a prática de leitura e/ou escrita nem sempre se desenvolveu a partir da necessidade econômica.

O “mito do alfabetismo” pressupõe, portanto, que o sucesso individual está relacionado ao domínio das habilidades da leitura e da escrita, e que sua aquisição seria produtora de atitudes mentais. Novas possibilidades de estudos etnográficos e históricos têm atribuído à escolarização o desenvolvimento de estratégias específicas de classificação, categorização e raciocínio lógico-dedutivo, porém não pela oposição a um pensamento mais elaborado, mas pelas diferenças contextuais que geram diferentes estratégias de resolução. Também se destaca o estudo de Graff (1990) em relação às teses que relacionam o desenvolvimento econômico, social e individual à alfabetização, ao apontar que o desenvolvimento industrial europeu não derivou de uma população operária e alfabetizada. Semelhantemente, Cook Gumperz (1991) reconhece a existência de múltiplos espaços de alfabetismos presentes nas sociedades, anteriores à escolarização.

Em seus estudos, Trindade (2004a) direciona o olhar sobre as teorias de alfabetização e alfabetismos como produções discursivas marcadas não apenas pela autoria, mas por seus constructos históricos, coletivos e culturais, como produtoras de saberes e verdades que modificam as práticas pedagógicas, problematizando sobre o que mobilizou, no transcorrer do século, tais mudanças discursivas, tendo como base as análises teóricas dos Estudos Culturais.

A escolha dos Estudos Culturais no presente estudo visa, portanto, a disposição de diferentes ferramentas metodológicas e conceituais para analisar as práticas de leitura em religião, em uma perspectiva antidisciplinar. Ou seja, por se tratar de um campo que não se atém aos limites disciplinares, os Estudos Culturais apropriam-se de metodologias e procedimentos que não lhes são próprios, embora se reconheça que a articulação de diferentes campos de saber não seja uma garantia de solução, afinal estar-se-á transitando por trilhas desconhecidas, que necessitam de autorizações e de um grande empreendimento teórico para desconstruir alguns entendimentos do pensamento moderno (WORTMANN, 2005). Os Estudos Culturais vêm reunindo diferentes áreas do conhecimento para analisar os fenômenos sociais – educação, lingüística, antropologia, sociologia, história, entre outras – diante da impossibilidade das teorias firmarem verdades, frente à explosão e à visibilidade de diversas possibilidades culturais que atuam em relações cada vez mais estreitas e flexíveis quanto ao espaço e ao tempo.

Mas o que são os Estudos Culturais? Trata-se de um movimento intelectual oriundo do contexto político pós-guerra na Inglaterra e que emerge de dois determinantes históricos: a queda dos impérios coloniais e o impacto do capitalismo no surgimento de novas formas

culturais – como a televisão, as revistas, os jornais, etc., que dissolvem o campo de forças do poder cultural das elites (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003).

Os Estudos Culturais surgem em um contexto em que as movimentações dos grupos sociais buscam se apropriar de ferramentas conceituais que emergem de suas leituras de mundo, produzindo espaços alternativos de atuação para fazer frente às tradições elitistas que persistiam na distinção entre “alta cultura” e “cultura de massa”. Os Estudos Culturais irão se contrapor a essa concepção elitista, passando, então, a enfatizar o conjunto da produção cultural de uma sociedade em suas diferentes práticas e textos (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003).

No final dos anos 50, anterior a popularização dos aparatos tecnológicos, que transformariam a informação e a comunicação, Hoggart (1957), Williams (1958) e Thompson (1963) estabeleceram as bases dos Estudos Culturais. Williams propôs a concepção de cultura como uma cultura de todos. A idéia de uma cultura em comum é apresentada como uma alternativa frente à cultura dividida e fragmentada (CEVASCO, 2003, p. 19-20). Nesse contexto inicial dos Estudos Culturais, havia uma forte relação com iniciativas políticas, na medida em que havia a intenção de compartilhar um projeto político, constituindo relações com vários movimentos sociais e as diversas disciplinas para a compreensão da cultura popular. Buscava-se compreender as relações entre poder, ideologia e resistência, explorando o potencial para a resistência e a significação de classe (ESCOSTEGUY, 2004).

Conforme Kellner (2001), a partir da década de 60, ocorrem profundas mudanças na sociedade, como a visibilidade dos movimentos sociais e de formas alternativas de vida, bem como intensas “guerras culturais” entre liberais, conservadores e radicais, havendo a produção de muitos campos de disputa entre discursos. As “guerras teóricas” produzem novas interpretações a partir dos estudos do marxismo, do feminismo, da psicanálise, do pós-estruturalismo e das teorias pós-modernas.

As discussões sobre luta e resistência passam a se tornar escassas nos meados dos anos 1980, quando há um redirecionamento dos Estudos Culturais para análises sobre gênero, raça, etnia, etc., buscando sua relação com os meios de comunicação e o consumo (ESCOSTEGUY, 2004, p. 149-154). Há, ainda, uma expansão do domínio da cultura, no século XX, em que ela passa a assumir o papel constitutivo em todos os aspectos da vida social. Essa “centralidade da cultura” possibilita uma dimensão epistemológica denominada “virada cultural”. Portanto, os discursos circulantes – na música, nos noticiários, etc. – passam

a ser compreendidos não apenas como manifestações culturais, mas como artefatos produtivos – práticas de representação que inventam sentidos, os quais circulam e operam nas arenas culturais onde o significado é negociado e as hierarquias estabelecidas (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003).

É principalmente a partir do contexto do pós-guerra e da introdução das novas tecnologias que se aprofunda a interconexão global, a visibilidade das culturas e a expansão das relações sociais, pelas intensas modificações ocorridas no tempo e no espaço. O conceito de cultura é, então, reconstruído diante da centralidade que ocupa na pós-modernidade. A cultura deixa de ser domínio da erudição, e deixa de apresentar uma distinção entre “alta” e “baixa” culturas, passando a incluir as diferentes possibilidades culturais. O conceito atribuído à cultura na pós-modernidade torna-se central e plural –“culturas”–, em virtude da diversidade de possibilidades de constituição das identidades em uma sociedade marcada pela fluidez, pela hibridez e pela multiplicidade das relações sociais, e também pela flexibilização das noções de tempo e de espaço. As “culturas” (no plural, portanto) atravessam todos os domínios da sociedade – a política, a economia, a música, a arte, etc. –, por isso, são centrais, e não mais entendidas como uma variável dependente. Entendemos que o seu lugar torna-se substantivo na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições e relações culturais na sociedade, em qualquer momento histórico particular (HALL, 1997; COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003).

As culturas são produzidas pela linguagem, a qual não relata acontecimentos, mas os constitui, dando significado aos eventos em seus constantes sistemas de classificação e de formações discursivas que posicionam, caracterizam, representam os sujeitos, os fatos e a “realidade”. Dessa forma, a realidade não é senão uma “invenção”, um olhar posicionado no tempo e no espaço que perenemente cria o mundo. As culturas são, portanto, uma arena de conflitos, de jogos de poder em que se definem, conceituam, posicionam e legitimam determinados significados em relação a tantos outros possíveis. A visibilidade das culturas não apenas pode trazê-las para o centro das discussões, como também possibilitou a construção das culturas como mercado em que as sociedades e as economias globalizadas e neoliberais fabricam consumidores.

Os Estudos Culturais têm analisado variadas instâncias culturais e seus significados, trazendo para o debate questões de gênero, etnia, religião e mídia, como produtoras de valores, comportamentos e pedagogias, reconhecendo-as, portanto, como produtos da cultura.

Assim, artefatos culturais como revistas, jornais, panfletos, noticiários etc. são problematizados pelos Estudos Culturais por serem entendidos como produtores de conhecimento e aprendizagens, os quais atuam no processo de construção e transformação de identidades e subjetividades (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003).

Tais estudos não têm a pretensão de construir teorias que se fundamentam na busca da verdade, implicando na testagem de hipóteses e na construção de leis. Os Estudos Culturais também produzem interpretações, mas visam problematizá-las, compreendendo a própria produção acadêmica como uma produção discursiva, na medida em que a direção do olhar do pesquisador é atravessada por escolhas (as quais trazem marcas sociais, culturais e que perpassam relações de poder) – e também de fazer a análise discursiva da produção dos sujeitos e de seus entendimentos do mundo. Os discursos são construções culturais que criam representações, significados e compreensões sobre o mundo, sobre o que é ou não é aceitável, estabelecendo fronteiras entre o “normal” e o “desviante”, produzindo estereótipos que fixam limites e que mantêm a ordem social e simbólica como afirma Wortmann (2005) a partir dos estudos de Hall (1997). Portanto, ao discutir as práticas de leitura em religião não se está representando a realidade através do olhar do pesquisador, mas a constituindo: “os enunciados fazem mais do que uma representação do mundo; eles produzem o mundo” (VEIGA-NETO, 1996, p. 28).

Foucault (1996) compreende que a produção de discurso está presente em toda a sociedade, criando formas de interdição e sanção sobre o que se diz, através da seleção, organização e redistribuição de procedimentos que se atêm a conjurar os poderes e perigos, e a dominar o acontecimento aleatório. O autor (FOUCAULT, 2000 *apud* SOMMER, 2004) analisa os discursos como práticas organizadoras da realidade que, muito além de utilizar os signos para designar a realidade, constituem-na através do ato da fala. Tais discursos estabelecem hierarquias, distinções, articulando o visível e o dizível e deslocando o foco, que não estaria no significado das palavras, mas no papel dos discursos nas relações sociais (PALAMIDESSI, 1996 *apud* SOMMER, 2004).

Os discursos podem ser entendidos como histórias que, encadeadas e enredadas entre si, se complementam, se completam, se justificam e se impõem a nós como regimes de verdade. Um regime de verdade é constituído por séries discursivas, famílias cujos enunciados (verdadeiros e não-verdadeiros) estabelecem o pensável como um campo de possibilidade fora do qual nada faz sentido – pelo menos até que aí se estabeleça um outro regime de verdade (VEIGA-NETO, 2004, p. 56-57).

Dessa forma, os discursos não são meros sistemas de signos, mas constructos da linguagem que criam objetos, formas, condutas, subjetividades, definem representações e práticas que limitam o que é ou não “adequado” (WORTMANN, 2005). Segundo Hall (1997b, p. 264 *apud* WORTMANN, 2005, p. 63) trata-se de:

[...] uma forma hegemônica e discursiva de poder, que funciona tanto através da cultura, da produção de conhecimento, da imagem, quanto através de outros meios. Além disso, é circular, compromete os sujeitos do poder bem como aqueles ao qual esses são sujeitados.

Portanto, a partir desses discursos circulantes nos diferentes tempos e sociedades, produzem-se formas de pensar sobre o mundo e sobre si. O sujeito é então uma produção desses discursos e não uma origem individual e autônoma (VEIGA-NETO, 2007). Veiga-Neto (2007) argumenta, sobre a perspectiva dos estudos foucaultianos, que, ao descentralizarmos o sujeito, não o entendendo como uma entidade anterior e acima de sua historicidade, passamos a ter que compreender como se forma o que chamamos de sujeito. Buscando entender como se constrói esse sujeito assembleiano nos espaços de alfabetismos analisados, aproprio-me das contribuições dos Estudos Culturais, dos estudos pós-estruturalistas, entre os quais, as discussões dos estudos foucaultianos e, como passo a discutir, da Etnografia sob sua perspectiva pós-moderna.

2.1 AS TRILHAS INVESTIGATIVAS DA ETNOGRAFIA PÓS-MODERNA

Ao investigar os espaços de alfabetismos que atuam na constituição de leitores evangélicos, através da produção de discursos, de subjetividades, utilizo o método etnográfico sob suas concepções pós-modernas, bem como contribuições da Antropologia sobre o fenômeno religioso. Tais concepções abrangem discussões não apenas sobre as intempéries da inserção em “campo” e da observação das práticas culturais e sociais em suas especificidades e jogos de poder, mas, também, sobre as particularidades e problemáticas oriundas da análise e da escrita das mesmas, enquanto ato de criação do pesquisador diante da impossibilidade de

ser o “outro” ou de descrevê-lo como se o fosse. Trata-se de um vigoroso questionamento sobre os limites e as assimetrias das relações de poder, estabelecidos também no texto, entre pesquisador e pesquisados. A discussão sobre a etnografia não se esgota no cuidadoso espaço de realização da observação-participante, das entrevistas, das conversas e das preciosas anotações no diário de campo; ao contrário, mantém-se na produção discursiva que constituirá sujeitos e culturas, produzirá o “outro” numa relação de “estranhamento” diante de sua proximidade com o pesquisador, e de questionamento da própria autoridade etnográfica (GEERTZ, 2002; SANTOS, 2005; SOMMER, 2005).

Ao discutir as peculiaridades da pesquisa etnográfica diante das complexas relações da pós-modernidade, atribui-se o fim do “outro” como sujeito exótico e distante, como ocorria nos estudos etnográficos realizados em sociedades “primitivas”. Acreditava-se que somente a imersão em campo, através da observação-participante, seria suficiente para superar os pressupostos do evolucionismo e do etnocentrismo. Para tanto, a imersão no campo teria longa duração, exigiria tamanha proximidade com o “outro” que o pesquisador deveria residir, falar, comportar-se como se o fosse, conforme sugeria Malinowski.⁶

Os debates se preocupariam em determinar o trabalho do etnógrafo e do etnólogo no que se refere ao “[...] caminho lento e trabalhoso que conduz a coleta e impregnação etnográfica à compreensão da lógica própria da sociedade estudada (etnologia)” (LAPLANTINE, 1999, p. 163), ou, como nas discussões ocorridas nas antropologias americana e européia, entre os anos de 1900 a 1960, em legitimar somente as interpretações produzidas por especialistas das universidades sobre os povos exóticos através da pesquisa intensiva de campo (CLIFFORD, 1998).

Aliada ao pensamento iluminista e presente num contexto imperialista, a autoridade etnográfica propunha reconstituir fielmente, tanto quanto fosse possível, a vida de grupos humanos, por meio da observação e da análise dos mesmos (LÉVI-STRAUSS, 1973). O “olhar”, a “observação” e a descrição minuciosos dos eventos foram vistos como possibilidade de revelar a realidade como sua representação fidedigna, caracterizando não

⁶ Bronislaw Malinowski, considerado pai da etnografia, defendia-a como método de pesquisa e análise da cultura de um grupo local. Para tanto, a pesquisa deveria ser realizada através da imersão total em campo, baseando-se na observação-participante e no registro cuidadoso das práticas culturais. Essa seria uma forma de superar as explicações etnocêntricas, pois se passaria a “ser” como o “outro”. Outro precursor da etnografia foi Boas que, no entanto, ficou pouco conhecido por não ter desenvolvido nenhuma obra e/ou teoria, mas formou a primeira geração de antropólogos americanos, como Kroeber, Lowie, Benedict, Mead, entre outros. Boas foi um dos primeiros etnógrafos a discutir a necessidade de levar as próprias classificações e as vozes dos pesquisados em consideração. Defendia, portanto, a necessidade de conhecer a língua com a qual se trabalha, e preocupava-se com a precisão das descrições dos fatos observados e da conservação dos mesmos (LAPLANTINE, 1999).

apenas as concepções etnográficas, mas as ciências produzidas na modernidade. A linguagem era entendida como uma forma de representar o mundo. Assim, a preocupação etnográfica sobre a linguagem consistiu em compreender o “outro”, seja com auxílio de intérpretes, seja pela aquisição da língua local, através da longa inserção do pesquisador em campo.

Assim como a aparente autoridade etnográfica é contestada, a da antropologia, como campo do conhecimento, também o é. Mesmo que o homem sempre tenha se indagado sobre si e sobre os demais, a reflexão do homem sobre o homem e sua sociedade, em uma ciência, a antropologia, surgiu recentemente, por volta do século XVIII, e nela o homem se tornaria o próprio “objeto” a ser investigado. Trata-se de um período posterior às antigas discussões do que poderia se caracterizar como uma “proto-antropologia”, marcada pelos relatos dos viajantes sobre a figura do “selvagem”, sobre a natureza dos objetos observados: a natureza, a terra, a fauna, o céu. Os relatos de “segunda mão” eram interpretados em gabinetes, enquanto as descrições sobre os povos eram realizadas em territórios então ocupados pelas potências coloniais.

O “Mundo Novo” não era uma descoberta, mas uma criação eurocêntrica que legitimava seu poder e domínio sobre as demais culturas, a partir de uma concepção evolucionista e também religiosa que pretendia civilizar, catequizar, dominar. Afinal, para levar seu empreendimento adiante, era necessário compreender aqueles povos como “selvagens”, inseridos em uma espécie de período da história já perpassado pela então civilização européia. Numa lógica dual, os povos “civilizados” somente compreenderiam a evolução da humanidade a partir do entendimento das culturas “selvagens”. Buscava-se explicar, através desse “elo perdido”, a história da civilização européia, comparando culturas incomparáveis, culturas letradas com culturas orais, buscando no “outro” uma imagem de si no passado, ou melhor, utilizando o discurso sobre a civilidade e a moral religiosa para os fins coloniais.

As discussões sobre o “mau selvagem” e o “bom civilizado” eram marcadas pelo discurso das “ausências”: faltariam alma, sensibilidade, educação, sistema de escrita e, inclusive, barba, nos povos descritos.⁷ Esse discurso sobre a “animalidade”, presente no Renascimento, encontraria uma versão inversa com a influência do Romantismo: haveria, agora, a exaltação dos povos exóticos como fascinantes, belos, dóceis, encontrando-se estes em uma espécie de estágio de pureza, novamente em comparação com os povos europeus

⁷ Chamava a atenção desses estudiosos, entre outros aspectos, a pouca quantidade de pêlos dos povos exóticos, novamente em relação ao povo europeu.

(LAPLANTINE, 1999).

Durante o Renascimento, a exploração dos continentes trouxe a interrogação sobre a multiplicidade do homem. A emergência do discurso moderno da razão, em que o homem seria a sede fundante do conhecimento e da verdade, levaria ao entendimento de que o conhecimento não seria dado pela exterioridade, mas pelo pensamento. A realidade seria, então, conhecida a partir da manipulação do homem através de métodos e procedimentos rigorosos que levariam à verdade. Trata-se de um período em que surgem os Estados Modernos e suas tecnologias de conhecimento, e os diferentes especialistas. Seriam superadas as “antigas travas” da soberania, da religião, das crises entre as guerras. Assim, não somente os discursos antropológicos serviram, com suas interpretações, para o domínio imperialista sobre as culturas, mas também um conjunto de conhecimentos de especialistas sobre o território, a fauna, a flora e a população em seus diversos aspectos.

As tradições antropológicas, assim como as ciências em geral, desenvolveram-se numa pluralidade cultural que trouxe diferentes modelos teóricos com seus respectivos métodos investigativos: o evolucionismo, o funcionalismo, o estruturalismo, e, com a crise dos paradigmas e das verdades produzidas pelas metanarrativas na pós-modernidade, o pós-estruturalismo, bem como as discussões e tensões intermináveis das subdivisões do campo – antropologia social (cultural), antropologia física, antropologia lingüística e arqueologia. As mudanças ocorridas na pós-modernidade, principalmente a aproximação das distâncias e a relativização do tempo, com a introdução das novas tecnologias, modificaram as relações sociais, tornando-as cada vez mais visíveis e próximas às culturas, possibilitando que outras vozes interpretem não apenas aos outros, mas a si mesmas. A autoridade etnográfica passa a ser contestada, e as discussões sobre as intempéries do campo agregam-se a outras de igual importância: as questões político-epistemológicas envolvidas na escrita e a representação da alteridade. A visibilidade das culturas permite que as interpretações estejam disponíveis e possam ser realizadas por qualquer um, diferentemente daquilo o que ocorria no período das grandes navegações, em que o “Mundo Novo” era descrito apenas pelos viajantes ou interpretado pela autoridade etnográfica, afinal, a distância do “outro” permitia sua visibilidade somente para aqueles que participavam das viagens.

Trago algumas discussões contemporâneas sobre a antropologia, já posicionando o presente estudo numa corrente teórico-metodológica fortemente influenciada por pós-estruturalistas, como os norte-americanos Clifford e Geertz – embora se tratem de discussões

que possuam suas especificidades, principalmente no que tange à aproximação do primeiro e à crítica do segundo aos Estudos Culturais, uma vez que ambos entendem a etnografia em uma perspectiva que abrange tanto as problemáticas do campo como da escrita, as quais são igualmente processos de construção do “outro”.

Clifford, historiador fortemente influenciado pelos estudos de Williams, um dos autores que inaugura os Estudos Culturais britânicos, analisa a emergência da noção de cultura, no singular, para culturas, no plural. Diferentemente do discurso etnográfico moderno do século XIX, preocupado com as questões da história relacionada ao “progresso”, Clifford participa das discussões das últimas décadas sobre a virada lingüística em que há a centralidade da cultura, e as preocupações passam a ser a cultura, a identidade e a linguagem.

Como Geertz, Clifford discute a produção etnográfica, que até Malinowski era marcada pelas distinções entre o etnógrafo e o antropólogo e, posteriormente, era marcada pela presença de especialistas que tinham a autoridade em interpretar as culturas. Segundo Malinowski, o próprio antropólogo deveria buscar, através da imersão em campo, as informações necessárias para suas interpretações. Tais empreendimentos etnográficos vêm sendo questionados, hoje, por não representarem a realidade, mas por criarem-na através da linguagem. Assim, a autoridade etnográfica é questionada, afinal, o “olhar” do antropólogo é direcionado, orientado pela sua história, pela sua cultura, e ele não poderia, de forma alguma, ver a cultura através do olhar do “outro”, nem tampouco sê-lo. As lentes da antropologia, assim como as de todos os campos de saber, são posicionadas pelas correntes teórico-metodológicas que as produzem, pelos interesses e contextos políticos em que estão inseridas e por uma representação sempre inventada sobre as culturas. Trata-se de uma construção que já começa antes do campo, nas expectativas sobre o “outro”, é elaborada no campo e se constitui materialmente na escrita (GEERTZ, 2002).

Para Clifford (1998), não existe a busca de uma experiência “autêntica” na etnografia. Ao contrário do que se acreditava no contexto modernista, o antropólogo acredita que a etnografia é um campo de conflitos, de jogos de poder. A etnografia se constitui em um campo articulado de tensões, ambigüidades e indeterminações próprias do sistema de relações de que faz parte, na medida em que é uma análise subjetiva que envolve relações de poder entre etnógrafos e nativos em diferentes situações, inclusive coloniais – portanto, não há fronteiras entre a escrita e a experiência etnográfica.

Geertz (1978) apresenta um conceito de cultura semiótico, inserindo a semântica na

antropologia interpretativa. Inspira-se na afirmação de Weber, a qual reconhece que o homem seria um animal suspenso em teias de significados tecidos por suas próprias mãos, e complementa afirmando que essa teia de significados é a cultura. Com isso, ele realiza um “giro lingüístico” no paradigma das ciências das humanidades, na medida em que privilegia, ao contrário do estruturalismo, o significado. Logo, a cultura constitui-se como um sistema de significados, “não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, a procura do significado” (GEERTZ, 1978, p. 15).

O antropólogo considera que o entendimento da ciência não é concebido através do operacionismo como dogma, conforme pensam os behavioristas, mas por meio do que “os praticantes da ciência fazem”, ou seja, os praticantes de antropologia fazem etnografia. No entanto, não é questão de métodos, de mapear campos, manter um diário, conforme dizia Malinowski, mas de um esforço intelectual em elaborar uma “descrição densa”, noção emprestada de Gilbert Ryle, o qual se refere à descrição de *fictio*. Não se trata de uma “ficção”, igualmente comparada a uma obra literária, mas da construção do próprio trabalho etnográfico como uma “invenção”, na medida em que é produzida pelas posições políticas e epistemológicas de um pesquisador que não é o “outro” e, nesse sentido, jamais descreverá a realidade local, mas a constituirá através da linguagem.

Compreendo que as formas de construir o “outro” na etnografia sejam uma criação, uma invenção constituída pela linguagem. No entanto, não me interessa da mesma maneira que a Geertz (1978) a busca pela interpretação cultural, mas, como nos estudos pós-estruturalistas, me interessa pensar a etnografia como um discurso que produz formas de compreender o mundo e a si.

Compartilho do argumento de Geertz (2002), que a etnografia não se restringe apenas ao trabalho de campo, ao “Estar Lá”. “Escrever Aqui” traz a necessidade de debruçar-se sobre as problemáticas da escrita, como ato de “ficção”, de criação de compreensões sobre o “outro”. Não se trata de subestimar a antiga discussão sobre o trabalho de campo, mas de problematizar também os discursos produzidos na escrita, de considerar a relação assimétrica entre observador e observado, como também não se trata de enfatizar a relação entre o autor e o texto. Geertz (2002) não sugere que a questão do “outro” não seja delicada, todavia enfrentar o “outro” e enfrentar a “página” têm igual relevância.

Os estilos discursivos dos célebres “fundadores de discursividade” – tal como Malinowski, Benedict, Evans-Pritchard e Lévis-Strauss, já tão aclamados na antropologia –,

vêm sendo criticados por construírem generalizações sobre as culturas. Geertz (2002) entende que, por mais ambiciosa que seja uma produção, ela é local, e não há como conhecer universalmente toda a humanidade. Tendo isso em vista, parte-se de conhecimentos limitados, dados pela posição do pesquisador, não cabendo a este impor modelos analíticos a partir de descrições impressionistas que sugerem que ele de fato esteve “Lá”, possivelmente foi um deles e, se estivéssemos “Lá”, também veríamos, sentiríamos e chegaríamos às mesmas conclusões. Trata-se de perceber que os significados das culturas são públicos, mas os sujeitos envolvidos estão posicionados em determinados espaços, tempos e situações. Os “primitivos” são hoje “cidadãos”, e os pesquisadores buscam o “outro” em si mesmos, criando “estranhamentos” em sua própria sociedade.

A autoridade etnográfica vem sendo abalada, assim como as metanarrativas.⁸ Suas incertezas são discutidas abertamente, pois o pesquisador não é mais “fundador de discursividade” num mundo das “diferenças separadas”, mas sim num mundo das “diferenças mescladas”, em que as discussões sobre linhas societárias como etnia, religião, classe, etc., parecem indicar os rumos discursivos mais recentes (GEERTZ, 2001; 2002).

Geertz (1978) entende a etnografia como um texto em que não há como espelhar ou retratar a realidade, mas inscrever, tomar um evento e situá-lo no seu sistema simbólico, abandonando a visão de coerência. A escrita se configura como um exercício imaginativo de criação do “outro”, em que diversas vozes atravessam o ato de invenção. O “outro” não é mais distante, está visível e disponível para ser interpretado e para interpelar as compreensões. “Estar Lá” e “Escrever Aqui” são experiências cada vez menos isoladas e mais discutidas abertamente (GEERTZ, 2002).

Sommer (2005, p. 70) também discute o caráter transitório do texto em uma época marcada pela relativização do tempo e do espaço e das profundas mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais, tornando escassas as possibilidades de generalização. A transitoriedade também está presente na relação entre pesquisador, ou “escrevedor”, com o texto, durante sua formulação. Quando se trata de acontecimentos passados, o pesquisador

⁸ Peirano (1995, p. 156) analisa as principais discussões em torno da Antropologia e das Ciências Sociais, considerando alguns problemas enfrentados a partir do que argumenta ser “um quadro de preocupação com um futuro para a antropologia em um mundo que se crê pós-moderno e fragmentado”. Destaca como as críticas mais relevantes aquelas que dizem respeito à autoridade etnográfica, aos pressupostos coloniais da disciplina, a sua prática acadêmica e a suas implicações políticas. Diante dos desafios, defende o que denomina a renovação da disciplina por meio de suas experiências acumuladas, sejam elas locais ou referentes às linhagens clássicas. Trata-se, portanto, de uma argumentação que, como se refere o título do livro, “A favor da etnografia”, pretende responder as principais críticas conferidas a etnografia na pós-modernidade.

refere-se à memória, ao modo como dá sentidos à sua experiência, ou seja, como diz o autor:

[...] refere-se à sua autoconstituição como pesquisador, a partir de uma relação ambivalente (talvez seja melhor dizer polivalente), estabelecida entre eles, os discursos, as lentes teóricas que escolhia (o escolhiam) para enxergar seu objeto e o próprio objeto que era (é), nesse processo, constante e por vezes angustiosamente redimensionado, reconstruído, redefinido.

Isso implica demarcar as múltiplas posições de sujeito pesquisador e suas relações com o objeto de estudo, no encontro do pesquisador com suas marcas culturais e o próprio programa de pesquisa em que está inserido, sua linha de pesquisa e a instituição. Contudo, com a presente discussão, não pretendo “banalizar” a produção de discursos acadêmicos, uma vez que percebo que os estudos pós-modernos já vêm sendo criticados por sua postura de relativização das próprias práticas discursivas e das demais práticas das sociedades complexas, sendo, inclusive, condenados por um suposto “vale tudo”. Apesar disso, acredito que a contribuição de tais estudos está justamente na possibilidade de questionar a produção acadêmica como discurso, e, com isso, pôr em xeque as pretensas verdades que já vêm sendo abaladas pela intensidade e pela velocidade das transformações da pós-modernidade.

O enfraquecimento do sagrado, a partir do paradigma do secularismo, constituía uma das certezas produzidas pelo pensamento moderno e, hoje, vem sendo repensado diante da visibilidade do fenômeno religioso na pós-modernidade, como discutem Oro (1993, 1996, 1998, 2001), Mariano (2001), Novaes (2001), Freston (1994), Conrado (2005), entre outros autores que contribuem para a compreensão do fenômeno evangélico, em que se inscreve a comunidade assembleiana analisada. Perante a variabilidade de possibilidades de produzirem-se subjetividades, em um contexto globalizado e de rápidas transformações, inclusive no campo religioso, pretendo discutir como os diversos espaços de estudos bíblicos, aqui denominados como espaços de alfabetismos, atuam na formação de sujeitos leitores assembleianos, tendo como ferramentas teórico-metodológicas os Estudos Culturais, os estudos pós-estruturalistas e a etnografia pós-moderna, valendo-me dos “riscos e ganhos de transitar nas fronteiras dos saberes” (WORTMANN, 2005, p. 45).

3 A PRODUÇÃO DO “OUTRO”

“Crente” é o nome do pentecostal, é a palavra de toda a hora em sua boca e temos visto que equivale aos melhores adjetivos da religião: “entregue para Cristo”, “salvo”, “eleito”, “santo”. Crente corrige as identidades anteriores e estabelece, ao final da seqüência de opostos, por onde faz o mapa do sagrado, a esfera de um nós tribal. Crente recorta a amplitude difusa de Cristão, onde estão também os católicos; e de evangélicos onde estão também os protestantes. De crente para frente ele mergulha dentro de um território sagrado familiar que olha no mapa com lente de aumento (BRANDÃO, 1986, p. 264).

Proponho, neste capítulo, discutir alguns conceitos presentes nesta dissertação e que estão fortemente imbricados à forma como venho produzindo olhares sobre o “outro”, partindo de sua categorização sobre um conceito mais amplo (o “crente”) à construção dos caminhos que percorri e que instigam outras possibilidades de compreensão da comunidade assembleiana, e que passo a produzir no texto etnográfico. Reafirmo que as palavras consubstanciadas no texto produzem mais que enunciados, formas de ver e representar o “outro”, as palavras *o produzem* (VEIGA-NETTO, 1996). Portanto, trata-se de discutir a produção de significados no texto a partir dos referenciais que o orientam.

Nesse sentido, problematizo a circulação de enunciados que produzem formas de compreender a comunidade como “crente”.⁹ Trata-se de uma designação endereçada aos evangélicos, sobretudo pentecostais, e que, concomitantemente, não os distinguem entre si. Produz-se uma identidade coletiva de uma “nação” evangélica com preceitos éticos e morais comuns marcados pela forte ênfase na cultura bíblica, embora se trate de religiões distintas. Assim, a imagem do fiel é reduzida ao termo “crente”, o qual é utilizado pelo senso comum,

⁹ O uso de aspas na expressão “crente” intenta apontar o seu pertencimento a outros discursos, que não abrangem apenas a referência mais ampla enquanto sujeitos que crêem, como também inclui a designação religiosa: os sujeitos que crêem nos ensinamentos bíblicos. A reserva quanto a expressão se dá pelo seu uso, muitas vezes, depreciativo em relação aos evangélicos, o que normalmente não ocorre de forma estereotipada com a expressão fiel.

tomando como significado não apenas o sujeito que crê, mas também pelo estranhamento social de sua crença. No contato *face to face*,¹⁰ há tanto a diferenciação social quanto a simbólica, pois o “crente” leva consigo suas crenças e, em seu corpo, carrega uma imagem, que se torna estereotipada e estigmatizada, de uma religião tradicional diante da diversidade de costumes e valores oferecidos pela sociedade. A representação de uma religião tradicional, patriarcal e catártica é representada nos seus corpos pela imagem do homem com a Bíblia embaixo do braço e da mulher de saia e cabelos longos. Trata-se de uma imagem simbólica, na medida em que seu corpo e a forma como o sujeito o utiliza representam sua sociedade. Logo, o corpo é uma miniatura da sociedade,¹¹ no sentido em que é produzido pela linguagem, pelos discursos que constroem verdades, definem e criam fronteiras. Assim, o corpo não é um reflexo da realidade social, mas um constructo da linguagem. A linguagem e a cultura são entendidas como substantivas, centrais, não apenas partes integrantes da sociedade. São produzidas pelos diferentes sistemas de significações, classificações e formações discursivas; são partes constitutivas da vida social, pois a linguagem constitui os fatos e não apenas os representa.

Ao afirmar que o corpo representa a sociedade, entende-se que a representação não é um reflexo da sociedade, mas um produto da exterioridade, do que é visível, mas não é natural. A representação não se reduz aos símbolos, aos códigos e às regras; o que interessa é procurar “os estilos, figuras de linguagem, cenários, mecanismos narrativos, circunstâncias históricas e sociais e não a correção da representação e nem a sua fidelidade a algum grande original” (SAID, 1999, p. 32).

O estereótipo do fiel não é recente: foi construído discursivamente através das relações de poder que estabelecem juízos sobre o que é ou não adequado e criam fronteiras entre “nós” e “eles”. Silveira (2002) argumenta que as nomeações e as categorizações são estabelecidas pela normatividade de julgamentos cotidianos, os quais são modelados num mundo em que as regras e os sentidos foram atribuídos pela linguagem. Trata-se de uma produção de discursos que constroem verdades, elegendo como parâmetro determinadas características consideradas aceitáveis.

A produção do assembleiano, portanto, está imbricada com os discursos que o produz e que o inclui numa categoria mais ampla, a do “ser crente” – juntamente a outras possibilidades, como gênero, etnia, classe social, etc. – e a diferencia de demais possibilidades

¹⁰ O conceito é utilizado por Goffman (1963) ao se referir ao processo de interação social.

¹¹ Mary Douglas (1966) entende o corpo como um meio de expressão da sociedade.

de se produzir na sociedade, que passam a ser categorizadas como “mundanas”. Assim, os preceitos morais e éticos da crença são produzidos pelo processo de normalização de parâmetros aceitáveis, os quais são construídos a partir da tentativa de cristalização de uma representação coletiva. Constrói-se, no imaginário coletivo, a idealização de um tempo e um espaço comuns, de uma “Igreja Primitiva”, profundamente enraizada no mito do cristianismo sobre o “Paraíso”.¹²

Conforme Brandão (1986), há a construção de um ideal sobre o pentecostalismo que estaria marcado em três tempos: passado, presente e futuro. A igreja do presente teria a origem histórica na promessa de Cristo para aqueles que ficaram em Jerusalém, a chamada “Igreja Primitiva”. Acreditam que, no futuro, no “fim dos tempos”, haverá o recolhimento dos eleitos, os “crentes”, que formarão a “Igreja de Cristo”. Os pentecostais partilham a espera de Cristo, pela segunda vez, e acreditam que são “empoderados” pelos dons do Espírito Santo, atribuindo à sua ação a solução dos infortúnios. A religiosidade se expressa através da glossolalia,¹³ dos louvores, das evocações, dos exorcismos e dos “testemunhos”. Condenam os prazeres do mundo e buscam se distinguir socialmente através das vestes. Embora haja especificidades nas ênfases doutrinárias e nas regras de comportamento, cada “crente” é um evangelizador, um militante que deve propagar a sua fé (NOVAES, 2001).

O movimento pentecostal moderno tem origem nos movimentos norte-americanos de santificação: *Holiness*. Tal movimento surgiu nos EUA em 1906, remontando ao avivamento metodista do século XVIII, introduzindo um segundo elemento da obra da graça diferente da salvação: a “perfeição cristã”, que se trata de um conceito democratizado no século XIX, nos países de língua inglesa, sob a influência do Romantismo. O batismo no Espírito Santo concretizou uma experiência rápida e disponível a todos, e produziu a separação de vários grupos *Holiness*, nascendo, em um desses grupos, o pentecostalismo. Esses grupos acreditavam que, na virada do século, o fim do mundo seria precedido pelo fenômeno glossálico da “Igreja Primitiva”, que se espalhou rapidamente entre os missionários e os imigrantes. Isso não se tratou apenas de um movimento de renovação das Igrejas, pois houve a solidificação a partir de grupos independentes, inclusive através da separação racial: os

¹² Talvez a própria construção do imaginário do “Paraíso Perdido” relacionado ao Mundo Novo, conforme discute Gustafsson (1999) possa ter relação com a reapropriação do mito cristão às novas possibilidades pentecostais surgidas no Mundo Novo no início do século passado.

¹³ O dom de falar em línguas está presente nas Escrituras Sagradas e se refere à experiência com o Espírito Santo; no entanto, tratava-se de um dom centralizado pelas igrejas, e é justamente pela possibilidade de tornar-se uma experiência possível a todos é que leva a cismas.

brancos que receberam ordenação na Igreja de Deus em Cristo (predominantemente negra) saíram e fundaram, mais tarde, aqui no Brasil, a Assembléia de Deus. Assim, a Assembléia de Deus é oriunda de um cisma com a Igreja Batista em Belém, em que atuavam os missionários suecos Vingren e Berg, por enfatizar a experiência com o Espírito Santo. Ambos mantiveram contato com a Suécia e com a colônia sueca nos Estados Unidos (FRESTON, 1994).

Novaes (2001) afirma que o pentecostalismo já nasce transnacional, pois a história das duas mais antigas denominações aqui no Brasil – Congregação Cristã do Brasil (1910) e Assembléia de Deus (1911) – ocorre simultaneamente com a história estadunidense. Afirma que os movimentos avivalistas aconteceram no Mundo Novo através das múltiplas aproximações culturais, como trabalhadores imigrantes europeus e religiosidade negra norte-americana (Anexo D).

Freston (1994) acredita que, no Brasil, havia uma tradição messiânica, uma forma de “protopentecostalismo”, por causa de sua natureza popular autônoma e da manifestação dos carismas – profecia e glossolalia. O autor considera que os últimos passos do movimento messiânico coincidem com os primeiros passos do pentecostalismo, provavelmente sendo um redirecionamento do descontentamento através de uma forma pacífica e institucionalizada, neste caso, a religião. O autor pensa que o pentecostalismo brasileiro pode ser compreendido como a história de três ondas. A primeira onda surge com a Congregação Cristã e a Assembléia de Deus, as quais enfatizam a salvação pela graça por meio da fé, do exercício das línguas e do pietismo.¹⁴ A segunda onda também é caracterizada pela glossolalia, mas enfatiza a cura espiritual, e alguns sociólogos referem-se, nesse caso, aos “deuteropentecostais”. A terceira onda refere-se aos “neopentecostais”, que também crêem nos dons do Espírito Santo; no entanto, incentivam a prosperidade de seus fiéis e atrelam os infortúnios e a miséria a ação de “demônios”, praticando, então, o exorcismo.¹⁵

¹⁴ O pietismo surgiu no século XVII opondo-se ao que considerava ser uma ortodoxia luterana diante da dimensão pessoal da religião, sobretudo as diferenciações presentes entre o clero e os fiéis. Enfatizava a experiência do fiel com Deus, como um renascimento espiritual em que haveria a necessidade da conversão individual, reconhecendo-se como pecador para alcançar a salvação. Com forte preocupação na dimensão experiencial e prática da fé, desenvolveram restrições em relação à alimentação, aos vestimentos e ao lazer. Também se destaca a responsabilização para com o mundo levando a atividades de missão e caridade.

¹⁵ Freston (1994) considera como a primeira onda evangélica a chegada da Congregação Cristã (1910) e da Assembléia de Deus (1911). A segunda onda refere-se aos anos de 1950 e 1960, com dezenas de igrejas menores e três grandes grupos: Quadrangular (1951), Brasil para Cristo (1955) e Deus é Amor (1962), no contexto carioca. A Igreja Quadrangular surge com métodos arrojados, construídos precisamente no berço dos modernos meios de comunicação de massa. Após a Segunda Guerra, a atenção americana, em geral, e missionária (católica e protestante), em particular, se volta para a América Latina, impulsionada pelo novo papel internacional americano, pela importância estratégica do “hemisfério ocidental” e pela mão-de-obra missionária deslocada após o fechamento da China. A terceira onda surgiu no final da década de 1970 e, principalmente, nos anos de

Oro (1998) discute a metáfora das três ondas apresentadas por Freston (1994) acrescentando que temos, na primeira onda, uma ênfase na glossolalia e o batismo no Espírito Santo como ponto doutrinal básico, e que, a partir das décadas de 1950 e 1960, passam por uma fragmentação, com o surgimento das novas igrejas que compõem a segunda onda, as quais passam a renovar os rituais à religiosidade presentes no catolicismo e nos cultos afro-brasileiros (candomblé, umbanda e macumba), enfatizando, então, os rituais de cura e resolução de infortúnios. No final da década de 1970, surge a tendência de uma ampla rede transnacional de igrejas, atrelando as fortes bases econômicas à posse e uso dos meios de comunicação. Há uma liberalização dos costumes e câmbio nos critérios de santidade propostos pela tradição pentecostal, inclusive, enfatizando a Teologia da Prosperidade, a cura divina, o exorcismo e a expressividade religiosa, vindo a combinar os traços teológicos e rituais a uma extensa organização administrativa e burocrática das igrejas neopentecostais.

A Assembléia de Deus surgiu em 1911, na primeira onda, quando os missionários suecos, vindos dos Estados Unidos, afirmaram terem tido a experiência com o Espírito Santo (a glossolalia), pastorearam na Igreja Batista, saíram e fundaram a Assembléia de Deus no Pará. O esforço desse pequeno grupo missionário – sem condições para formar uma instituição forte economicamente e oriundo de um país relativamente pobre (como era a Suécia, naquele período), porém com a maioria da população alfabetizada pelos espaços oferecidos pela religião e família – constituiu, mais tarde, a Assembléia de Deus.

A Assembléia de Deus, portanto, caracteriza-se pela forte ênfase na cultura bíblica e pela disposição de diversos espaços de estudos bíblicos para a orientação das condutas dos fiéis. As interpretações bíblicas buscam identificar a religião com a “Igreja Primitiva”, uma busca a um suposto estado de “pureza”. Embora não haja como retornar à “Igreja Primitiva”, nem como manter uma cultura estática, a Assembléia de Deus busca se construir a partir dos elementos oriundos de suas interpretações bíblicas, e realiza um grande esforço para conservar as condutas e os valores éticos e morais da crença, numa sociedade de rápidas modificações.

Há orientações nacionais através da Convenção Geral das Assembléias de Deus (CGADB),¹⁶ da Casa Publicadora da Assembléia de Deus (CPAD) e dos diversos encontros, 1980, com a chegada da Igreja Universal do Reino de Deus (1977) e a Igreja Internacional da Graça de Deus (1980). “A terceira onda começa após a modernização autoritária do país, principalmente na área das comunicações, quando a urbanização já atinge dois terços da população, o milagre econômico está exaurido e a década perdida dos anos de 1980 se inicia. A onda começa e se firma no Rio de Janeiro economicamente decadente, com sua violência, máfias do jogo e política populista” (FRESTON, 1994, p. 72).

¹⁶ Conforme Mariano (2001), desde 1989, a Assembléia de Deus está cindida denominacionalmente em duas

cursos e demais espaços de orientação a conduta dos fiéis. A instituição possui uma editora própria (CPAD), responsável pela elaboração e publicação das revistas que circulam nacionalmente com ensinamentos pertinentes à sua crença. As escolhas dos temas e passagens bíblicas, bem como de suas interpretações, fica sob responsabilidade de um grupo de especialistas, os chamados “bacharéis” ou “pedagogos versados na bíblia”. Em cada contexto do país, há uma estrutura local de pastor, presbíteros, diáconos e evangelizadores que são os responsáveis por suas sedes, e devem auxiliar a condução da igreja, através do poder que lhes é atribuído – pois são respeitados pelo saber que possuem em relação à crença e por suas práticas de “retidão”. Por outro lado, a qualquer um que siga as normas da crença pode ser dado o poder da “revelação”, do conhecimento da “Palavra”, que ocorre involuntariamente através da ação incontestável (na comunidade) e publicamente visível do Espírito Santo: a glossolalia ou o “batismo de fogo”. Os fiéis participam de cultos, cursos, seminários, encontros, congressos, funerais e batizados, e também recebem, trocam e doam livros, revistas e panfletos, que são produzidos para incentivá-los em sua fé, para aprofundar-lhes o conhecimento e para normalizá-los às regras éticas e morais da crença.

Embora a Assembléia de Deus possua orientações nacionais sobre a conduta e valores da crença, cada comunidade possui marcas de sua trajetória. Portanto, ao propor problematizar as práticas de leitura de uma comunidade assembleiana, inscrevo formas de compreender como se produzem os sujeitos que, em suas diversas possibilidades, encontram em comum a inserção na comunidade evangélica da Assembléia de Deus na Vila Iguacu, no município de Novo Hamburgo. Nesse sentido, torna-se necessário discutir, brevemente, a própria constituição da Vila, inicialmente, porque seu crescimento significou o crescimento da igreja, conforme as narrativas e, em outro aspecto, as formas de se constituir como assembleiano encontram-se perpassadas pela história de uma comunidade migrante que se instala num município com fortes marcas da imigração alemã.

convenções: Convenção Geral das Assembléias de Deus no Brasil (CGADB) e Convenção Nacional das Assembléias de Deus no Brasil (Conamad), sendo que a Conamad se concentra no Rio, em São Paulo e Goiás.

4 VILA IGUAÇU: A “TERRA PROMETIDA”

A cidade é a imagem alegórica da sociedade. Sem capacidade para ordenar quer o tempo quer o espaço, a sociedade perdeu os guiões e desafia-nos a desaprender a história e a geografia, para que as aprendamos de novo, de modo diferente.
(FORTUNA, 1997, p. 130)



Figura 1: “A Terra Prometida”, em 01 de abril de 2007. Fonte: Pesquisadora.

As intensas modificações no tempo, no espaço e na sociedade, sobretudo a partir do contexto do pós-guerra e da introdução das novas tecnologias, como discutimos no segundo capítulo, desafiam a pensar diferentemente a pesquisa. Entendo, como Foucault (1998, p. 13 *apud* Bujes 2007, p. 14), que “existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê é indispensável para olhar e refletir”. Penso que é nesse “descaminho” que venho construindo formas de compreender a comunidade assembleiana, como uma possibilidade frente a tantas outras, mas, também, como um espaço de produção de si.

Neste capítulo, discuto os trajetos que marcam a conexão textual entre o Estar Lá e o Escrever Aqui, que inscrevem a produção da comunidade pesquisada no presente texto etnográfico. Compreendo como Geertz (1978) que a etnografia inscreve o discurso social, através da escrita que registra não o acontecimento, mas o “dito”, o enunciado. Trata-se de uma construção antropológica inscrita a partir da perspectiva do pesquisador sob o que as pessoas submetem à experiência – portanto, os textos antropológicos são uma ficção, uma fabricação: “Resumindo, os textos antropológicos são eles mesmos interpretações e, na verdade, de segunda e terceira mão” (GEERTZ, 1978, p. 25). Diria mais: são produções imbricadas aos discursos que as constroem, invertem e, talvez, subvertem, afinal, o que inscrevo no texto etnográfico são enunciados que se posicionam e se articulam diante dos variados discursos acadêmicos, religiosos, locais que ora me (des)fazem.

Ao inscrever a comunidade assembleiana no texto etnográfico, proponho, já em seu título, a designação “terra prometida”, em alusão à busca de uma terra espiritual, como se referem os assembleianos à passagem bíblica, e a sua própria trajetória migratória em busca de uma terra de oportunidades. Os espaços e tempos que se prefiguram no cotidiano dos sujeitos e suas narrativas são construídos nos discursos e nas práticas sociais. Assim, a imagem anterior (Figura 1) pretende “desassossegar” o leitor diante dos trajetos possíveis, e levá-lo a trilhar em seus “descaminhos”, produzidos pelas formas de compreender as práticas discursivas que perpassam o cotidiano dos sujeitos, suas trajetórias, histórias, crenças, sonhos, pessoas que o criam, recriam e o ressignificam.

O que inscrevo nestas páginas são marcas das relações históricas, sociais, econômicas e culturais em que transitam as narrativas.¹⁷ Compreender as trajetórias é perceber que essas são produzidas por narrativas que não versam a verdade, mas, como um caleidoscópio,

¹⁷ Neste capítulo, aproprio-me das narrativas de alguns entrevistados, apresentados durante a leitura do texto.

produzem infinitas combinações e ressignificações do passado, através do ato constante de lembrar e esquecer vivências, espaços, tempos, pessoas, sentimentos, percepções, objetos, sabores, texturas, formas, sons e silêncios. Compomos a memória para dar sentido à vida, e de forma que possamos suportar as lembranças (STEPHANOU; BASTOS, 2005).

Thomson (2001) observa que compomos ou construímos a memória usando a linguagem e os significados que são públicos na cultura, o que denomina “compose” e, por outro lado, compomos memórias que sejam passíveis de serem suportadas, “composure” – portanto, reprimindo ou reelaborando experiências traumáticas ou tensas. Assim, o processo aparentemente privado de recomposição da memória é também público, pois compomos memórias que se ajustem ao que é aceitável publicamente. A forma como compomos as memórias está intrinsecamente relacionada com a cultura, com o que é ou não socialmente aceito, e, portanto, ao tornar públicas as experiências privadas, por meio das narrativas, os relatos produzem formas de construção de si em relação a essas normas socialmente aceitas.

Compomos nossas reminiscências para dar sentido à nossa vida passada e presente. *Composição* é um termo adequadamente ambíguo para descrever o processo de construção de reminiscências. De certa forma, nós as compomos ou construímos utilizando as linguagens e os significados conhecidos em nossa cultura (THOMSON, 1997, p.56).

Portanto, construímos temporalmente, e em relação às histórias que escutamos e às práticas que as medeiam narrativas sobre nós mesmos em que somos, concomitantemente, autor, narrador e personagem principal, como pensa Larrosa (1995, p. 48):

O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, dependem das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal. Por outro lado, essas histórias estão construídas em relação às histórias que escutamos, que lemos e que, de alguma maneira, nos dizem respeito na medida em que estamos compelidos a produzir nossa história em relação a elas. Por último, essas histórias pessoais que nos constituem estão produzidas e mediadas no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas.

Compreendo que, embora os sujeitos e suas narrativas sejam múltiplos, estão imbricados a uma rede de significados que, para Geertz (1978, p. 15), seria a cultura:

Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significado.

No entanto, não interessa à análise buscar interpretações sobre o significado na cultura, mas instigar como se produzem determinadas formas de ser e pensar a si e ao mundo diante das múltiplas possibilidades presentes na pós-modernidade. Trata-se, além disso, de uma construção histórica e culturalmente contingente, não apenas sobre o que é ou diz (dizem) ser o sujeito, mas sobre como se comporta a experiência de si (LARROSA, 1995, p.43):

A própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade.

Se discursos e práticas sociais produzem o sujeito e o que se diz dele (e de si), o que se diz nas narrativas, os enunciados, não são autônomos, como discute Foucault (1996), mas intrinsecamente relacionados com as práticas discursivas mediadas e constituídas pelas redes de poder.¹⁸ Portanto, o que interessa na análise das narrativas não é sumariamente interpretá-las, mas entrelaçá-las, e discutir as condições nas quais a função enunciativa se produz.

Enquanto problematizava as formas como vinha produzindo modos de compreender como se constrói o espaço religioso local e suas particularidades, instigava-me a forte relação da comunidade analisada com suas narrativas sobre migração. Nesse sentido, passei a compreender que os enunciados sobre migração concernem à ordem de um discurso marcado pela presença alemã no sul do Brasil e no município de Novo Hamburgo, e que procura

¹⁸ Fischer (1997) discute a possibilidade de realizar uma pesquisa usando como metodologia histórias de vida e tendo, também, Foucault como inspirador teórico. Parte da suposição que este projeto somente se torna viável se, na análise enunciativa, compreender-se que os sujeitos entrevistados não nos remetem a uma essência, mas a uma posição constituída historicamente. Assim, nesta dissertação, poderia parecer incompatível realizar uma análise etnográfica inspirada em alguns pressupostos de Foucault, porque estes desautorizam qualquer tentativa de perceber o sujeito como portador de verdades; porém, a mesma compreensão vem sendo discutida nas etnografias pós-estruturalistas, como já afirmei anteriormente, e interessa-me compreender mais os discursos que possibilitam a circulação de determinados enunciados na etnografia do que interpretá-los.

construir a homogeneização de uma identidade alemã, constituída por parâmetros ideais e aceitáveis, como a identidade marcada pelo trabalho, pela responsabilidade e pelo empreendedorismo. A partir das análises de Meyer (2000) e Sommer (2005), argumento que esse discurso, juntamente ao crescimento econômico do município no auge da exportação coureiro-calçadista, cria expectativas sobre uma “terra de oportunidades”, impulsionando a migração, inclusive, para locais como a Vila Iguazu.

A Vila Iguazu encontra-se no bairro Canudos, considerado o maior e mais populoso bairro do município de Novo Hamburgo. Trata-se de uma comunidade oriunda principalmente dos tempos áureos da exportação de calçados, momento em que a política desenvolvimentista e a valorização do dólar, na década de 1980, modificaram as relações locais, atraindo um movimento migratório.

Slogans como “A capital nacional do calçado” ou “Uma terra de oportunidades” e os próprios enunciados presentes no Hino de Novo Hamburgo¹⁹ constituem-se a partir do discurso que visa à construção de uma identidade hamburguesa “empreendedora” e “trabalhadora”, responsável pelo sucesso comercial e industrial, e presente, com maior intensidade, sobretudo, nos períodos de migração ou intensificação das relações de alteridade no município. Esse mito homogeneizador do alemão é analisado por Meyer (2000) em seu estudo sobre os teuto-evangélicos no sul do país e parte de sua análise deve ser considerada na presente discussão.

Conforme Meyer (2000), a colonização alemã não é homogênea. Os grupos de imigrantes vieram de diferentes regiões, estados e países, anteriormente à unificação alemã. Tratava-se de pessoas de diferentes origens sociais, econômicas e culturais, como servos, camponeses, grupos que não participavam do processo de industrialização e urbanização, intelectuais em exílio político e os socialmente “indesejáveis”, os libertados das prisões sob a condição de que emigrassem. Os primeiros imigrantes que vieram para o sul do Brasil ficaram isolados geograficamente para povoar as fronteiras do país e acabaram formando uma estrutura local: as pequenas propriedades de agricultura familiar, as chamadas “colônias”.²⁰ A

¹⁹ “Foram poucos imigrantes, vindos lá do fim do mar, desbravaram estas terras, trabalhando sem parar... E essa gente aventureira, fez o vale prosperar, as indústrias e o comércio, nossas riquezas sem par...”.

²⁰ Provavelmente, essa política de assentamento adotada até a metade do século XIX tenha isolado econômica e socialmente os imigrantes e seus descendentes, contribuindo para independizar os núcleos do governo brasileiro e/ou provincial, proporcionando a construção de instituições próprias, como escolas e igrejas. A partir da Proclamação da República, o projeto nacionalista redefine as políticas de imigração, instaurando o ensino formal nas localidades e gerando colisões entre as novas propostas e grupos de imigrantes que temiam o “abrasileiramento”: a perda de sua cultura. Há a acentuação de traços considerados marcadamente alemães, com destaque para a religião e para a língua, que os distinguem dos demais grupos, sem com isso negar a pátria

autora considera que havia um posicionamento hierarquizado entre os alemães de diferentes grupos sociais, como os “colonos”, e aqueles social e economicamente mais providos, bem como de grupos de imigrantes que se opunham à “aculturação”.²¹

O discurso sobre a construção de uma identidade alemã relacionada ao desenvolvimento e ao progresso também foi percebido por Sommer (2005), ao analisar o discurso produzido numa campanha inovadora de informatização nas escolas, na década de 1980, no município de Novo Hamburgo. A pesquisa observou o interesse político e econômico de integrar o município aos tempos modernos, através da articulação do uso das novas tecnologias - que vinham sendo introduzidas em fábricas, indústrias, comércio e prestação de serviços - com o preparo dos trabalhadores para que fossem capazes de dar continuidade à trajetória de progresso e desenvolvimento industrial, especialmente num período em que a exportação do setor coureiro-calçadista vinha lucrando muito com o valor do dólar e que a cidade passava por uma série de modificações.

Compreendo que esse discurso – presente nos projetos do município – impulsionou a migração. Muitos migraram de diferentes regiões do Rio Grande do Sul e do Brasil, geralmente de locais próximos, como as chamadas “colônias”, para locais da região coureiro-calçadista em que havia a possibilidade de moradia, seja sob a forma de “ocupação” ou de aquisição (compra/locação), como é o caso da Vila Iguazu: “Na madrugada, ouviam-se os sons de martelos e, pela manhã, via-se cerca de 50 casebres distribuídos pelos espaços vagos, um ao lado do outro” (Samuel, 57 anos, 2007). As narrativas parecem descrever, recorrentemente, reminiscências sobre a comunidade relacionadas ao rápido crescimento populacional e suas implicações quanto às diferenciações sociais em função das condições de habitação, saúde e emprego.

Vi isso tudo cresce, porque era tudo mato ali pra baixo. As casa dava pra conta algumas. As estrada aqui era tudo um, sabe aqueles trator que passa que tem só aqueles, não passavo a máquina. Aí, depois, é que vinha passa a máquina pra limpa as estrada. Quando eu vim mora pra cá, era só aquele trator que passava. [...] Eu nunca imaginava que ia ter asfalto na frente da minha casa. [...] E ônibus? Porque não tinha como, eu pensava “Como que ia passa ônibus aqui”, ali era um valo, né. Na descidinha era um valo. E, agora, quantos anos faz que têm ônibus aí. E o asfalto eu não me lembro, mas tempo faz que foi colocado, né. Eu nunca imaginava que ia

brasileira. Há, assim, a afirmação da nacionalidade alemã e da cidadania brasileira.

²¹ Cabe ressaltar que os direitos civis dos grupos de imigrantes teuto-evangélicos só são reconhecidos após a Proclamação da República e a unificação alemã. Antes disso, eles não possuíam direitos civis, ficando impossibilitados de realizar batizados, casamentos e enterros, uma vez que tais direitos eram concedidos somente aos católicos, pois as demais religiões não eram reconhecidas oficialmente no país.

te ônibus e asfalto na frente de casa. [...] Isso era lá, mais pra baixo. Lá pra baixo era assim, a gente deitava e, quando levantava, começava umas casinha, começo a toma conta, sabe. Aqui, era terreninho vendido, escriturado. Mas, ali pra baixo, ali onde eles tomam por área verde, tomam conta da noite pro dia. Era uma casinha em cima da outra. [...] Aquelas casa, assim, quando a gente deitava, no outro dia, de manhã, a gente levantava, já tava as barraquinha, casinha [...] Muitos já não moro mais ali. Tem gente, que [...] faz muitos anos que mora ali e não foi comprado o terreno, foi colocado naquela área verde ali, e foi aumentando a casinha [...]. E agora mora ali, há quantos anos mora ali. Uns vinte e poucos anos também (Entrevistada: Tânia, 52 anos, 2007).

Assim que chegavam, logo traziam seus familiares, gerando um tipo de urbanização característico das vilas de classes populares do Brasil: a estreita relação entre parentesco e vizinhança. As primeiras migrações foram constituídas pelas redes de parentesco e solidariedade, em que a ocupação de um terreno acabava por abranger tanto as gerações de pais, tios, irmãos, como também dos filhos que crescem e constituem família. Essa proximidade física com a rede de parentesco verifica-se, portanto, na unidade doméstica, no nível do terreno e, muitas vezes, no nível do “beco” ou da vila. O compartilhamento do espaço físico tem como característica marcante a rede de relações densas, as quais envolvem consangüinidade, afinidade, sociabilidade e reciprocidade. É comum, nessas relações, o compartilhamento de recursos – desde a água, aparelhos eletrônicos e utensílios domésticos, até o cuidado com as crianças e os idosos. A rede de reciprocidade não se restringe aos laços consangüíneos, pois a concepção de parentesco é mais ampla. A proximidade das relações pode tornar “da família” amizades de longa data, já que muitos moradores vivem no local há décadas, ou mesmo parentes pelo casamento, pelos rituais de “compadrio”, reafirmados pela “moral da reciprocidade”: dar, receber e retribuir, como apontam Knauth, VÍctora e Leal (1998). Além disso, a rede de sociabilidade na comunidade amplia-se aos laços religiosos de irmandade, assim, imbrica-se, nas relações sociais locais, a presença do “irmão” ou da “irmã” que não se vincula aos laços consangüíneos,²² mas ao pertencimento desses sujeitos às comunidades religiosas.

Compreendo que há a possibilidade de experimentação de diferentes formas de produzir-se, sobretudo na cidade. Embora o crescimento evangélico seja um fenômeno social que abranja todas as classes sociais, possui grande representatividade em comunidades com maiores problemas socioeconômicos. Novaes (2002, *apud* Conrado, 2005) considera que os

²² Os assembleianos costumam utilizar o termo “irmã(o)” como forma de tratamento.

evangélicos constituem o segmento religioso mais expressivo em relação à experimentação de situações de violência e pobreza, criando espaços de agregação social que possibilitam novas trajetórias a partir da conversão, através de uma densa rede social de ajuda mútua.²³

As redes de sociabilidade e irmandade passam a ser construídas nas reminiscências dos entrevistados que, recorrentemente, descreviam o culto realizado abaixo da árvore de eucalipto, na esquina entre o que hoje marca a Igreja Iguazu e a escola. O culto ao ar livre reunia fiéis, ouvintes, produzia novas formas de produzir-se na comunidade que logo teriam sua fé materializada na construção da primeira sede da Vila Iguazu (Figura 2).



Figura 2: “Primeira sede da Assembléia de Deus na Vila Iguazu”. Fonte: Tânia.

Conforme a narrativa de Samuel (57 anos, 2006), o crescimento populacional levou ao

²³ O envolvimento das igrejas nas ações assistenciais ou mesmo filantrópicas é conceituado por Conrado (2005) como “ação social” que nem sempre foi consensual. As controvérsias presentes no cenário religioso evangélico, imbricavam-se a própria construção identitária que buscava diferenciar católicos e espíritas kardecistas que crêem na prática de boas obras em suas perspectivas de salvação ou no processo de reencarnação. O receio do envolvimento na ação social por parte de alguns segmentos evangélicos também esteve relacionado ao posicionamento político, pois consideravam que a ação social poderia confundir-se com tendências comunistas e esquerdistas, argumento que acaba se perdendo após a Queda do Muro de Berlim. O cenário religioso evangélico, a partir de então, passa a caracterizar-se pelo crescente envolvimento na ação social, a qual abrange desde o envolvimento na alfabetização, na Reforma Protestante do século XVI, às crescentes ações sociais, seja por meio de atividades assistenciais como distribuição de alimentos, à filantropia com oferecimento de creches e reforço escolar ou, ainda, engajamento em ações que defendam a ampliação dos direitos humanos e políticos em nosso século (CONRADO, 2005).

aumento dos problemas econômicos e sociais da comunidade, ampliando, nesse sentido, a atuação da Igreja, e permitindo seu crescimento local através da inserção de novos convertidos.

Samuel possui uma trajetória comumente apresentada nas narrativas de assembleianos: a relação da conversão com infortúnios, muitas vezes, descritos como vícios. O que os assembleianos conceituam como “vícios” nem sempre é a dependência de substâncias psicoativas, mas uma conduta moral e ética não condizente com os valores da crença, o que definem como “desvio”.

Na narrativa de Samuel, a aproximação da família à Igreja teria ocorrido através da ação de um “obreiro” que, freqüentemente, o procurava para conversar, falar sobre a “Palavra” e ouvi-lo atentamente. Naquele período, Samuel era dependente de substâncias psicoativas e, conforme suas reminiscências, era apoiado apenas pela esposa que, muitas vezes, encontrava-o embriagado pelas ruas. A cada dia, o “obreiro” devolvia a possibilidade de Samuel ordenar os acontecimentos, através do testemunho. Ao narrar-se e ouvir histórias que se constroem no espaço religioso, Samuel produzia-se como autor, narrador e personagem da história, dando sentido as suas experiências a partir de outras, afinal, o sentido de quem somos é semelhante à construção e à interpretação de um texto narrativo, que passa a ter significado em suas relações intertextuais e com o seu funcionamento em um contexto. Evidentemente, não se trata de uma relação simplista entre infortúnio e conversão, mas de enunciados que se elaboram em relação a outros enunciados comuns à rede de relações, pertencimentos e serviços oferecidos pela religião, que atuam na conversão. Nesse sentido, é importante ressaltar que é recorrente que as narrativas sobre conversão relacionem a inserção na crença, à “aceitação”, à solução de algum infortúnio, como a cura espiritual.

Eu sempre ouvia falar na Igreja, mas eu não queria, porque a Igreja era assim, só velho que morria que precisava de ir. Eu imaginava pra mim, sabe. Só pessoa velha, que tivesse perto de morte que precisava de Jesus. Aí, quando eu ganhei a “Â”, a “Â” tinha dois mês ficou doente. E aí eu fiz um propósito com Deus. [...] E o médico disse pra mim “Dentro de 72 horas eu não posso garanti nada pra ela”. E eu fiz um propósito. E aí, dentro de 48 horas, depois daquele propósito o médico chego e disse “Não sei o que tá acontecendo, mas uma coisa aconteceu”. O quadro clínico dela era para 72 horas ela começa a reação, mas, com 48 horas ela já estava fora de perigo. [...] E aí, foi quando aceitei Jesus (Entrevistada: Tânia, 52 anos, 2007).

A cura constitui um dos dons do Espírito Santo, é um elemento centralizador das

igrejas pentecostais surgidas no Brasil, sobretudo na segunda onda (FREESTON, 1994), mas que se torna presente também na Assembléia de Deus – surgida na primeira onda –, por meio da articulação de novos elementos. O fenômeno da cura significa a aceitação do Evangelho, a libertação que cura não apenas as doenças, mas o pecado. A cura se dá através da incorporação do Espírito Santo que tem o poder de milagres. Assim, o Espírito Santo, segundo a análise de Oro (1998, p. 151) é “poder”:

[...] o poder que o Espírito Santo confere ao crente não se restringe ao espaço privado, subjetivo, mas também o atinge no espaço público, social, na medida em que o batismo no Espírito acarreta uma mudança pessoal frente à sua vida, com conseqüências sociais. Nesse sentido, o Espírito Santo como poder, é percebido pelo crente como fonte de elevação da auto-estima, força para enfrentar os sofrimentos e disposição para atuar no “mundo”, transformando-o, de domínio do Satanás em obra de glorificação de Deus.

A causa dos infortúnios seriam os males que assombram os homens, embora, como considera Montero (1985), a manifestação do mal seja menos importante do que suas causas: “Deus fez o homem a sua imagem e semelhança, portanto não daria a eles maldade, é o demônio que causa o mal na Terra” (Diário de campo, 2003). Como discute Oro (1998, p. 149) “a origem das doenças, embora algumas possam ser naturais, é posta em âmbito do sobrenatural, mais especificamente, na intervenção demoníaca do mundo”. A intervenção da instância sobrenatural apresenta-se, na narrativa de Toni (38 anos, 2007), como explicação para o seu infortúnio, como um instrumento divino para sua aproximação do plano sagrado:

O meu irmão já era crente, né, e eu não era. Daí, ele passou mal numa noite, daí, num domingo de manhã, ele pediu pra mim leva ele lá no Centro, pra ele consulta, né. [...] ele pediu pra nós ir ali na [...], porque ela é crente, pra ela ora. [...] Daí eu comecei a pensa comigo “Mas eu só vo leva ele lá, eu só vo leva, eu não so crente, né, eu leio a Bíblia todos domingo, assim, né, procuro faze o que é certo, tudo”. Daí nós chegamo lá, daí a irmã veio atendeu nós, daí nós chegamo na área, daí a irmã falo, né, que queria que nós orasse por ele, né. Daí ela começo, oro e tudo. Mas, daí, ela já começo, Deus já começo a revela pra ela, né, e, daí, ela disse assim “Deus permitiu essa enfermidade em ti, porque Deus queria fala contigo” e aponto pra mim [sorri] “É assim, assim, assim. Tem um espírito de morte que te acompanha, o Diabo que te vê morto, tu é um escolhido de Deus, Deus tem uma chamada, uma obra contigo e é pra ti, Deus manda dize que é pra ti faze um propósito com Ele e ir pra igreja, né, Deus vai muda a tua vida”. Eu tinha vergonha até de conversa com as pessoa, sabe [...], quando eu tinha ali uns quinze, dezesseis ano não tinha graça, sabe, de vive [...]. Daí passo três meses e eu não botei os pé na igreja, não fui pra igreja. E meus irmão sempre me convidando, né. Daí uns três meses eu fui lá pro centro compra uns alto-falante pra arruma umas caixa de som. E, daí, vindo, oitenta

por hora mais ou menos, o carro bom e tudo, [...] capotei o carro e tudo e pensei “Agora a minha vida acabou”, né, porque arrumava coisa em casa e não sobrava nem pra compra um par de meia, era só pra se mante, terrível mesmo. Daí, pensei “vamo leva um tempão pra arruma o carro”, não tinha dinheiro. E, daí, no domingo, de noite, meu irmão me ligo, né, pra nós ir no culto, daí, eu era bem orgulhoso, assim, sabe, não gostava, nunca fui contra, mas não concordava, eu pra mim não me servia ser crente, sabe [risos]. E, daí, eu fui. Meu irmão veio me busca e, depois, me trouxe. Daí, no primeiro culto que eu fui, eu já lia a Palavra, muita coisa eu já compreendia, mas muita coisa não entendia. Daí, nesse primeiro culto que eu fui, num domingo a noite, o irmão J, da igreja lá em baixo que tava pregando, e, daí, eu vi, assim, pela Bíblia, e aí a maneira deles prega a Palavra, né, era que nem, assim, Jesus falando, Jesus pregando, né, e, daí, assim, eu entendi que ali era o meu lugar, sabe. Eu achei o que eu procurava, mas o Diabo não queria que eu encontrasse, sabe, assim, o caminho, a salvação, né, a Igreja de Cristo, onde Ele, que a Bíblia diz que, né, orarão e expulsarão os demônios, curarão os enfermos, né, porque na Igreja Católica não existe isso, não tem isso. [...] E, daí, naquele dia, eu me humilhei e aceitei Jesus e isso já faz dez, onze anos já. E, daí, graças a Deus mudou a vida, tudo, né. Deus me deu vida nova. Três dia depois já negociei aquele carro todo amassado por outro dois ano mais velho e ainda ganhei oitenta pila de volta [risos]. Foi tremendo, sabe, e começo a melhora. [...] Daí Deus abençoô, comprei carro, moto tudo. Deus foi abrindo as porta, né. Daí a gente tá bem [risos] (Toni, 38 anos, 2007).

Compreendo que as narrativas sobre conversão constroem-se a partir de um discurso religioso que atribui à ação sobrenatural a causa dos infortúnios em virtude da posição ocupada pelo sujeito em relação ao espaço sagrado: antes e depois da conversão. O sujeito posicionado narrativamente no passado experimenta situações desordenadoras, afinal, atribui o seu distanciamento da crença a causa do seu sofrimento. A partir da modificação de si, com a conversão, o sujeito passa por um reposicionamento diante do sagrado, que se apresenta na narrativa pela sua aproximação aos valores éticos e morais da crença, mediada pela apropriação dos conteúdos bíblicos como condição para a Salvação. Larrosa (1995) entende que cada pessoa está imersa numa estrutura narrativa em que constrói e organiza sua experiência conferindo-lhe significado, estabelecendo a posição de quem fala (o narrador) e as regras de sua inserção no interior de uma trama (o personagem). Assim, a forma como cada um tece a experiência de si ao narrar-se se constrói a partir das práticas discursivas:

[...] as práticas discursivas nas quais se produzem e se medeiam as histórias pessoais não são autônomas. Estão, às vezes, incluídas em dispositivos sociais coativos e normativos de tipo religioso, jurídico, médico, terapêutico, etc. Deve-se perguntar também, portanto, pela gestão social e política das narrativas pessoais, pelos poderes que gravitam sobre elas, pelos lugares nos quais o sujeito é induzido a interpretar-se a si mesmo, a reconhecer-se a si mesmo como personagem de uma narração atual ou possível, a contar-se a si mesmo de acordo com certos registros narrativos (LARROSA, 1995, p. 71-72).

Conforme Larrosa (1995), a autonarração é um mecanismo onde o sujeito se constitui, mediado pelas regras discursivas que o orientam. E quais são elas neste estudo? Penso que produzidas a partir das interpretações da comunidade sobre a Bíblia, particularmente, por tratar-se de uma religião da salvação, os enunciados que as constituem estão relacionados a esse universo simbólico construído e por que orienta a conduta do sujeito para alcançar a salvação, a terra prometida. A construção de si, portanto, participa de redes de significação onde se produzem e medeiam as histórias. Essas histórias constroem-se umas em relação às outras, como pensa Larrosa (1995). Assim, pode-se perceber a presença de elementos comuns nas reminiscências sobre a inserção na crença, pois, ao narrar-se, o sujeito está se construindo também a partir de outras experiências e dos dispositivos normativos da religião.

Desde de guria eu gostava de ir aos culto escuta os hino dos crente, sabe, quando louvava ao Senhor, eu ia. E, mas só que foi mais difícil de eu aceitar, né, eu era muito católica, eu gostava da igreja, sempre gostei da Palavra de Deus, né. Mas aí foi uma ânsia na minha vida, foi que daí, quando eu comecei a ficar enferma de uma enfermidade de, assim, de asmática, sabe. Eu sofri 22 ano. E os crente, aquele tempo dizia os crente, queria ora, né. E foro quantas vez na minha casa ora e eu dizia “não, não quero oração, eu tenho meu Deus também”. Eu dizia assim, né. Então aí foi, foi que quando eu tava no último dos 22 ano sofrendo daí eu comecei a pensar na minha mente, né. Quantas vez eu tava pra morrer, eu não falava, eu não comia e nada mais, né, é só puro osso, assim, né, na cama. Daí, então, eu comecei a pensar assim “quem sabe”, porque fala eu não falava mais né, “quem sabe se eu vo aceitar a oração dos crente” e eu disse “agora vo fazer uma decisão pra Deus, Jesus vai me curar”, mas tudo em pensamento, eu não falava mais, eu não disse pra ninguém. E daí eu fui recuperando e vendo diferença na minha vida, naquela enfermidade foi sumindo e eu fui ficando boa e, quando vi, não tinha mais aquilo, eu tava boa. E, em três dia, eu tava numa casa duns crente, isso na cidade onde eu morava em Redentora, em três dia eu sai de lá com a minha sacola no ombro, desde não caminha, há quantos dia, e aquele missionário de Ijuí veio naquela cidade e oro por mim e eu fiquei sarada. E é o que, agora, essa enfermidade foi embora e, graças a Deus, nunca mais me ataco e fiquei sã, nem gripe não me dá, que dá e derruba todo mundo, né, fiquei sarada pela honra e glória do Senhor Jesus (Entrevistada: Neiva, 64 anos, 2007).

As narrativas produzem, no presente, memórias em que as reminiscências sobre a inserção na crença delimitam o passado e o presente, indicam que há uma rede de sociabilidades na religião e que a adesão também está associada aos elementos subjetivos que se articulam ao processo gradual de conversão (ORO, 1998), como é possível identificar na narrativa de Eva (38 anos, 2007):

[...] eu fui pra ir na igreja dos crente, nós era católico, todos domingo ela [mãe] mandava nós ir na missa. Daí, depois, aquele dia que eu cheguei em casa ela me surro. Daí eu fui com a minha amiga. E a minha mãe disse: “Onde que tu foi que chego mais tarde”, né, terminou mais tarde lá. Daí eu disse assim: “Eu fui lá na igreja lá dos crente”. Daí ela me surro ainda, né. Depois o pai disse que é pra deixa ir, né. Daí ela se converteu e meu pai demorou dez ano (Eva, 38 anos, 2007).

Conforme Oro (1998, p.155), a conversão é “um redirecionamento do universo simbólico do crente, com fortes implicações em sua personalidade e sua vida cotidiana, posto que ele passará a pautar a sua vida a partir de uma nova ética e de novos valores”. Trata-se de um processo em que cada um é convidado a produzir-se em relação ao que se considera adequado segundo a crença. Corpo-mente-espírito são socialmente construídos, como afirma Sant’anna (2000). As marcas do discurso religioso tomam visibilidade nas vestes, nas saias e nos cabelos longos, nas camisas, nas gravatas, nos sapatos e na Bíblia entre os braços.

Eu, no meu estilo de vida, eu era muito vaidosa, né, quase que eu adorava o corpo, porque eu vivia nas musculações e aeróbicas e pintava meu cabelo, né, apesar de ter pouquinho cabelo branco naquela época, eu pintava. Deus o livre de deixar um cabelo branco aparecendo [risos] e era muito difícil, pra mim, eu como pessoa, mudar completamente pra ser uma “crente” da Assembléia de Deus, né. Eu ia ter que renunciar muita coisa e é isso que as pessoas tem o preconceito, né. Eu como pessoa, o homem natural [...] o homem natural é a pessoa em si, é o nosso querer, o nosso ser, as nossas vontades, né. E aí, quando fala o homem transformado, já é quando nós entregamos o nosso querer para Deus, então, é o homem transformado e, aí, já é Deus que dirige nossa vida, não é mais nós, não é eu vou, eu quero fazer isso e vou e faço e pronto, não. Eu oro e pergunto pra Deus, se é vontade de Deus que faça isso, né, é diferente. E, então, assim, eu falei com Deus, eu disse: - Deus, então, se o Senhor quer que a gente vá pra Assembléia de Deus, muda o meu viver, me muda, muda o meu querer. [...] Calça comprida, né, eu não tinha uma saia no meu roupeiro e calça, era só calça de, de, de esporte, assim, essas calças coladas, né, eu vivia de tênis, aquelas meias soquetes, assim, calça de ginástica e um camiseta por cima, esse era o meu uniforme diário, né [...]. Mas pra eu passa a congrega na Assembléia de Deus [fala soletrada, pausada] eu não ia poder continua sendo assim, porque eu sabia que havia os costumes, né, então, a princípio eu achei que ia ser difícil, mas não foi, porque eu entreguei pra Deus tudo aquilo, né. Como eu disse, Deus muda então, muda então meu querer, e o que aconteceu? Eu comecei a ir na Assembléia de Deus com José [referindo-se ao esposo] do jeito que eu, que eu ia, né, com aquelas minhas roupas que eu tinha, eu ia daquele jeito, né. Eu não recebi nenhum preconceito, assim, por parte dos “irmãos”, das “irmãs”, ninguém ficava me olhando atravessado, nem nada, e continuei indo, Deus foi trabalhando na minha vida. Um dia eu resolvi compra uma saia [...] vesti a saia, me olhei no espelho, me achei muito bonita de saia! [risos] (Entrevistada: Neuza, 38 anos, 2003).

Assim, o corpo é gerenciado e subjetivado, aparece como *locus* das intervenções,

como algo que se adquire, se constrói (SANT'ANNA, 2000). Segundo Neuza, o corpo é uma “carcaça”, é mortal e passageiro diante da promessa da eternidade, portanto, após a conversão, busca-se o crescimento orientado pelas Escrituras Sagradas, conforme aparece em sua fala endossada pela passagem bíblica:

[...] O cabelo já foi um pouquinho diferente, porque eu pensava assim: Bah, Deus não vai se importar, né, se eu cortar a pontinha do cabelo, né. Então, eu cortava a pontinha do cabelo, e tu corta a “palavra” de Deus [...] o cabelo da mulher ele é, ele serve como véu, diz a “palavra”, ele foi dado a mulher como véu [...] E o véu a gente não corta, né, tu compra um véu comprido e não corta, usa aquele véu, né. E aquilo tudo assim, foi, não foi ninguém me dizendo, sabe? Não, porque tu tem que isso, tu tem que aquilo, não, tudo foi o espírito de Deus, na medida que eu me entregava pra Deus, sabe, de uma forma muito natural, sem sofrimento nenhum, né, porque as pessoas pensam assim, que é um, ah [fala prolongada], uma renúncia, que a vida assim muda totalmente, que é uma renúncia muito grande [exaltação na voz], mas na verdade não é, na medida em que tu entrega pra Deus a tua vontade e o teu querer, né?! (Entrevistada: Neuza, 38 anos, 2003).

A “entrega” para Deus significa, diante do livre-arbítrio, a renúncia a alguns hábitos, e é justificada por um consenso coletivo fundamentado pela interpretação das Escrituras Sagradas. Poderia ser entendida como a perda da “liberdade” como referencial discursivo da modernidade, como se todos não estivessem submetidos e normalizados às regras que compõem a sociedade e as culturas. Por outro lado, a noção de “liberdade”, no discurso religioso, constrói-se em relação à “renúncia” desse ideal de “liberdade” da modernidade, como condição da crença para a “libertação”, entendida pelo “crente” como a emancipação do imanente, a “salvação”. Paradoxalmente, a conversão também indica que a “salvação” é uma promessa individual, é uma dádiva para aquele que viveu conforme a “Palavra” presente nos Evangelhos, é a conquista de cada fiel, é um sistema de reciprocidade entre o imanente e o transcendente, como a experiência de vida de Neuza, que é descrita através das metáforas bíblicas. Assim, a inserção na crença através da conversão e as modificações das concepções de pessoa na experiência de Neuza, desde sua “entrega”, apresentam-se comparadas à construção de um vaso de barro pelo oleiro:



[...] Deus ele começa uma obra na nossa vida e ele vai aperfeiçoando, vai aperfeiçoando, na medida em que a gente vai vivendo e vai se entregando, ele vai tirando, né, é como ele é o oleiro, nós somos o barro, então o oleiro ele faz vasos de barro e assim Deus também, nós somos o barro e ele vai nos moldando na medida que ele quer, até a gente fica aquele vaso bonito, perfeito [...] Deus vai trabalhando na nossa vida (Entrevistada: Neuza, 38 anos, 2003).

Figura 3: Assembleiana. 31 de março de 2007. Fonte: Pesquisadora

Partilho da compreensão de Oro (1998, p.155), quando relaciona a conversão à crença em virtude de elementos comuns já existentes; porém, considero mister compreender a ação de agentes evangelizadores na instituição, como propõem Mariano (2001) e Novaes (2001), na medida em que acaba por construir espaços e laços de solidariedade. Assim, a conversão acaba atuando não apenas na evangelização, como também na orientação e solução de problemas enfrentados na comunidade – como observo nas narrativas que frequentemente articulam a solução de problemas econômicos e sociais, presentes na comunidade ou em sua própria história de vida à ação de uma rede de apoio presente nas igrejas.

A minha sogra que era crente. Agora que nem eu, eu não tenho ninguém crente na família só eu. Daí no dia que meu esposo aceitou Jesus, o Gabriel [filho] que tem 16 anos começou vamo pai, vamo pai na Igreja, naquele dia de certo Deus já tava trabalhando nele pra levar ele pra Igreja, naquele dia aceitou Jesus, com 33 anos ele aceitou (Entrevistada: Elisa, 29 anos, 2007).

As experiências pessoais com a crença, frequentemente, são narradas nos espaços dos

cultos, evangelizações, estudos bíblicos e conversas informais através do “testemunho”, que assume a função ritual no contexto religioso, ordenando acontecimentos e reafirmando valores ao grupo. O “testemunho” narra um passado desviante que, após algum infortúnio, rompeu-se, levando o sujeito ao nascimento espiritual, à conversão (ORO, 1998). Há a experiência de um passado hierarquicamente inferior ao presente, através de uma aparente ruptura existente na fala que se configura na ordem: profano e sagrado.

No primeiro encontro dos professores das Escolas Bíblicas Dominicais de Campo Bom de 2008, fui convidada pelo seu coordenador a discutir a presente pesquisa. Durante a discussão, trouxe alguns pontos da pesquisa que concernem aos entendimentos sobre a crença e a forma como venho utilizando as narrativas dos assembleianos. Sobre o diálogo, um dos pontos que considero pertinentes destacar é justamente a explicação dos assembleianos sobre os infortúnios que, reiteradamente, foi diferenciada da concepção de castigo e entendida como um meio de intervenção divina para que houvesse a conversão. Por outro lado, também foi destacado, através da própria narrativa de conversão de um dos professores, que a aproximação da crença nem sempre se relaciona à experiência de um infortúnio.²⁴

Na verdade, essa visão, ela nasceu lá nos primórdios da igreja. E eu creio que veio a conversão de Saulo pra ser o Paulo, porque daí, então, os gentios, que eram de uma classe mais privilegiada, na qual Paulo pertencia, foram também ouvintes e vieram também à conversão do Evangelho. Porque essa visão, até hoje no mundo secular, as pessoas sem o conhecimento da Bíblia, mesmo que tenham uma Bíblia em casa, como, por exemplo, um católico ele não vê problema nenhum em dizer “Eu sou católico não praticante”, ele não vê problema nenhum nisso. Tem uma Bíblia geralmente aberta em casa, no Salmo 91, tem a prática da Palavra também. Então, o mundo secular vê o crente cristão pentecostal como realmente alguém que tava muito, muito por baixo e se alavancou pela igreja. [...] Eu me converti ao Evangelho aos 35 anos, tô com 41. Eu vi a minha mãe chorando, as lágrimas escorrendo e perguntando: “Por que tu tá na Assembléia de Deus?”, chorando, dizendo “Tu ta usando drogas, por acaso, agora, é homossexual, o que que aconteceu que tu teve que ir pra lá?” (Entrevistado: Professor “L” da Escola Bíblica Dominical de Campo Bom, 2008).

A narrativa do professor descreve como sua mãe interpreta a conversão, trazendo como elemento principal, em seu argumento, um tipo de estereótipo: um comportamento julgado como transgressão/pecado (homossexualidade ou dependência de substâncias

²⁴ Durante o evento, houve o consentimento dos professores na gravação e uso de suas narrativas, havendo o consentimento informado do coordenador.

psicoativas) como condição para conversão. A conversão não tem como condição necessária a presença do infortúnio, mas há, nas narrativas, a freqüente associação de situações desordenadoras ou do pecado com a conversão, como comenta outro professor:

Aquilo que o “L” colocou [retoma a narrativa do outro professor]. Por que que hoje é muito raro as pessoas que vieram [se converteram] apenas no desejo, não tiveram necessidade, não passaram por uma situação de infortúnio, né. Porque essas pessoas acham que não precisam de Deus, aliás, eles têm um entendimento de Deus que, né. Eu trabalhei com Discipulado na Operária [bairro] e questionava as pessoas a razão, né, o por que que se converteu, né. E, daí, um senhor me disse que “nunca fui um sujeito mau caráter, né, simplesmente vim, porque minha esposa já era crente, minha filha”. Então ele sentiu a necessidade da alma, porque na verdade, o ser humano, todos nós temos a necessidade da alma, precisa de Deus. Às vezes acontece uma situação dessas, vai para as drogas, para o mundo da prostituição, é um instrumento que Deus utiliza ali, né, desperta a sede da alma. O Evangelho eu vejo assim, né, como a água que mata a sede da minha alma e não uma fuga dos problemas da vida (Entrevistado: Professor “A” Escola Bíblica Dominical de Campo Bom, 2008).

Outro ponto se refere à própria conversão que, conforme o entendimento de um assembleiano, ocorreria momentaneamente pela ação divina, não sendo, em seu argumento, um processo, como explica:

Existe um mistério em torno da salvação. [...] existe a ação do Espírito. Uma vez, um certo sábio, doutor da lei, chamado Nicodemos, ele foi perguntar a Jesus e perguntou, como é: “O que devo fazer para acessá-lo?” Jesus, então, entendeu a pergunta dele, né, e disse pra ele uma coisa bem simples: “Olha, Nicodemos, tu tem que nascer de novo”. “E como eu um homem velho vou nascer de novo?”. [...] E Jesus, então disse pra ele: “Não é nascer na carne, não é o nascimento da carne, é o nascimento do Espírito”. Então, isso aí é uma profundidade, é um mistério do Evangelho que, no momento que há o novo nascimento, já não é mais um mistério, já é uma coisa que pra nós o Evangelho, é uma coisa simples de tu entender. (Entrevistado: Professor “L” Escola Bíblica Dominical de Campo Bom, 2008).

De forma alguma a conversão pode ser pensada por uma relação simplista ao infortúnio. A conversão pode ocorrer pela inserção paulatina à crença, embora o discurso religioso possa compreendê-la como uma ação imediata em relação ao poder conferido ao Espírito Santo. Mesmo que o “testemunho” se construa na distinção entre um passado longínquo, nas experiências presentes com o espaço sagrado, já existem, muitas vezes, elementos comuns à crença e uma rede social que o aproxima da religião. Também argumento que os enunciados enaltecem situações como a violência, o roubo, o uso de substâncias psicoativas e desestruturação familiar, não apenas porque os sujeitos podem passar por

situações desordenadoras, mas, sobretudo, porque é justamente sobre estas situações que se reordenará a relação entre o sagrado e o profano, construída no discurso religioso. Afinal, quanto maior a desordem, maior se torna o problema solucionado, e, conseqüentemente, maior é o poder atribuído ao Espírito Santo.

Entendo, portanto, que o “testemunho” posiciona o sujeito em relação à crença. Ordena, conforme o discurso religioso, os enunciados que constroem o sujeito tanto como personagem quanto como narrador. Trata-se, contudo, de um ritual que expõe, muitas vezes, experiências pessoais traumáticas e sofríveis, que possivelmente seriam silenciadas em outros espaços, afinal há a interdição do que pode, quando e como pode ser (ou não) dito.

Conforme Foucault (1990), provar o sofrimento, demonstrar a fraqueza e fazer visível a humildade são marcas da penitência que, no cristianismo primitivo, seria uma forma de vida regida pela aceitação de ter que se descobrir, tornando público o pecado para restaurar a pureza e revelando-se como pecador. O autor mostra como as práticas da penitência se constituíram em torno do homem que não abandona a fé e se expõe voluntariamente ao martírio ritual. A penitência é a conseqüência da ruptura consigo mesmo, de mostrar que pode renunciar a vida e a si, enfrentar a morte e aceitá-la como forma de obediência ao mestre. É uma ruptura com a identidade passada. A revelação de si e a obediência ao mestre relacionam-se a uma importante apropriação do cristianismo de dois elementos do mundo helênico pelo cristianismo, que visam ao conhecimento individualizado de todos e de cada um, conforme Foucault (2006): o exame da consciência e a direção da consciência. O primeiro refere-se à prestação de contas diárias sobre o bem e o mal, e o segundo está relacionado aos aconselhamentos que conduzem os procedimentos. O indivíduo é subjetivado para a renúncia cotidiana do que é considerado inadequado para a crença, a “mortificação”, através do exame de si, pelas técnicas de obediência, conhecimento e confissão. O autor mostra como, na Idade Média, as freqüentes crises da Igreja tinham como centro o restabelecimento do poder pastoral e, quando era rejeitada sua hierarquia, procurava-se um outro pastor, o que, na emergência dos Estados Modernos, reuniu um tipo de razão específica enraizada no poder pastoral, poder individualizador e também total, isto é, da população, através de complexos sistemas de saber, de poder. Para exercer o poder, portanto, tornou-se necessário conhecer os indivíduos, explorando-lhes a alma, através da revelação de si, implicando, assim, um conhecimento da consciência e uma atitude para dirigi-la. Trata-se de uma forte articulação entre o governo de si e as relações com os outros, do cuidado de todos e cada um, através do

conhecimento, de conselhos de conduta e prescrição de modelos de vida (FOUCAULT 1989 *apud* LARROSA, 1995).

O cuidado de si, na modernidade, está vinculado a um conjunto de “verdades” produzidas pelo discurso, e que devem ser aprendidas através de uma ação orientada, correspondendo, assim, a um conjunto de práticas e saberes sobre o tipo de sujeito que visa construir (neste caso, o assembleiano). Penso, como Ramos do Ó (2003), que se trata de uma produção histórica de um determinado tipo de ser, produzido pelo discurso que envolve uma multiplicidade de jogos estratégicos e situações relacionais, nos quais cada membro foi convidado a criar a si mesmo. Trata-se, então, de “conduzir a conduta”, como discute Dean (1999), de orientá-la, implicando uma espécie de cálculo e ao como deve ser feito, visando regular e controlar o comportamento, a partir de uma forma racional e envolvendo uma pluralidade de autoridades, formas de conhecimento, de técnicas e de fins pretendidos à entidade a ser governada, como argumenta:

Governo é qualquer atividade mais ou menos racional e calculada realizada por uma multiplicidade de autoridades e agências, que empregam uma variedade de técnicas e formas de conhecimento, que busca moldar a conduta lidando com nossos desejos, aspirações, interesses e crenças, para fins definitivos, mas inconstantes e com um conjunto diverso de conseqüências, efeitos e resultados relativamente imprevisíveis (DEAN, 1999, p. 11).

O governo, ou governmentamento como propõe Veiga-Neto (2002),²⁵ envolve uma tentativa de dirigir a conduta humana, entendendo-a como algo passível de ser transformada a partir de determinados fins e racionalidades, entendendo-as como “diferentes modos de pensar, numa maneira razoavelmente sistemática, de fazer cálculos, de definir propósitos e empregar conhecimentos” (DEAN, 1999, p.11). Ao conduzir a conduta à auto-regulação, buscando tornar o sujeito responsável pelos seus próprios atos, cria-se o vínculo à moral, que presume o que constitui uma conduta virtuosa, apropriada, responsável, de indivíduos e da coletividade.

²⁵ Veiga-Netto (2002) utiliza como tradução para melhor fluência do enunciado *gouvernement* o conceito de “governmentamento”, utilizado enquanto ação que visa administrar a conduta alheia ou mesmo a conduta de si, e diferenciando-se de *Governo* relacionado ao poder executivo, à instituição do Estado que toma para si a ação de governar. O termo *governar* no Renascimento abrangia, além da gestão política, o ato de dirigir a conduta das pessoas, das comunidades e de si e, apenas na Modernidade, quando as ações de *governar* foram sendo *governamentalizadas*, racionalizadas e centralizadas pelo Estado, o conceito *governar* foi sendo restringido às instituições do Estado, surgindo a Ciência Política.

Compreendo que a concepção sobre o que constitui uma conduta considerada adequada para a construção do sujeito assembleiano produz-se no interior do discurso religioso e pode ser aprendida através de um conjunto de mecanismos e técnicas definidos em relação às “verdades” produzidas. Portanto, governar envolve agir a partir de certas descrições, regimes de enunciação, permitidos por diferentes autoridades, como considera Ramos do Ó (2003, p.9): “qualquer prática social não existe fora das palavras que se usam em cada época para a descrever”. Portanto, o assembleiano é uma nomeação que, através da linguagem, constrói-se em determinado momento e sobre determinadas descrições a partir de um poder relacional.

Mas em que condições se constrói e se medeia a relação do sujeito na produção de si e em relação aos valores considerados apropriados pela crença? A educação tem sido enfatizada pelos protestantes desde a Reforma do século XVI, seja através da alfabetização, como discutirei no próximo capítulo, na criação de espaços de estudos bíblicos ou como estratégia para inserção na sociedade. “Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que eles trazem consigo”, como afirma Foucault (1996, p. 44). Produzem-se discursos, lugares de verdade, de construção de si e do mundo, mediados pelas práticas – pedagógicas ou terapêuticas, como considera Larrosa (1995) – que regulam o comportamento e as formas de subjetividade, afinal, as práticas não são compreendidas como um espaço de possibilidade, mas um mecanismo de produção da experiência de si.

Se a experiência de si é histórica e culturalmente contingente, é também algo que deve ser transmitido e ser aprendido. Toda cultura deve transmitir um certo repertório de modos de experiência de si, e todo novo membro de uma cultura deve aprender a ser pessoa em alguma das modalidades incluídas nesse repertório. Uma cultura inclui os dispositivos para a formação de seus membros como sujeitos ou, no sentido que vimos dando até aqui a palavra “sujeito”, como seres dotados de certas modalidades de experiência de si. Em qualquer caso, é como se a educação além de construir e transmitir uma experiência “objetiva” do mundo exterior, construísse e transmitisse também a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como “sujeitos”. (LARROSA, 1995, p. 45)

Ao analisar a produção de si, é necessário compreender que está imbricada ao exercício de si, ou seja, é nesse processo de auto-regulação, de governar ensinando a governar-se, que o sujeito é produzido. Penso que a estreita relação que se estabelece entre a

produção de si e o exercício de si se dá a partir da produtividade das práticas de leitura presentes no espaço religioso, emergindo, ainda, como condição de possibilidade para a promessa da Salvação. Portanto, compreendo a leitura não apenas como uma prática pedagógica, mas também reguladora, atuando na subjetivação e normalização das condutas em relação aos padrões considerados adequados à religião, como conta Neuza:

Eu fiz um curso e isso me ajudou muito, muito na minha conversão. Eu me lembro bem, assim, do professor fez um desenhinho no quadro, era um trem puxando os vagões, né? Então nós temos o intelecto, as emoções (pausa), o intelecto, as emoções e o espírito, né [...] aquele que dá mais valor a sabedoria humana do que essa própria coisa, né. Mas a pessoa ela vai, vai, vai, vai, pode saber, pode ter bibliotecas dentro da cabeça, mas chega um ponto que ela se depara com ela mesma, e ele se sente só, com vazio [...] Ai, a pessoa que é dirigida pela emoção (pausa), mesma coisa, vai chegar um ponto que ela vai se desvia, pode nota que uma pessoa que é dirigida pelas emoções, ela é uma pessoa instável, né [...] Mas aquele que é dirigido pelo espírito de Deus, esse vai tranqüilo, o trenzinho vai direitinho [...] Isso aí me ajudou muito para eu entender isso de entregar para Deus, as minhas emoções, entregar pra Deus tudo, tudo, o meu querer, a minha vontade, né. E assim foi, quando eu vi, eu era uma “crente” da Assembléia de Deus sem preconceito, né, sem problemas nenhum né, eu tava eu tinha crescido muito espiritualmente, isso eu notei, houve um crescimento espiritual muito grande na minha vida quando eu vim pra Assembléia de Deus [...] (Entrevistada: Neuza, 38 anos, 2003).

Os espaços de estudos bíblicos presentes na comunidade religiosa constituem-se como locais por excelência de produção ou transformação da experiência de si, na medida em que orientam à constituição ou à transformação da forma como as pessoas se descrevem, narram, julgam ou controlam a si mesmas. Trata-se, portanto, de uma forma de administração do eu em relação à crença. Mas que espaços seriam estes? A Assembléia de Deus possui diferentes espaços que interpelam e possibilitam a apropriação do discurso religioso, como os cultos, os círculos de oração, os cursos, os seminários, as escolas bíblicas, e as ocasiões mais ritualizadas, como o “testemunho”, os batizados, os casamentos e os funerais, ou evangelísticas como a “pregação”, a visita às famílias e aos hospitais, etc. Analiso o espaço de estudos chamado Escola Bíblica Dominical por considerá-lo de suma importância para a apropriação dos saberes bíblicos e subjetivação aos valores e normas da crença, sendo um espaço com forte presença no cenário religioso nacional, como passo a discutir.

4.1 A ESCOLA BÍBLICA DOMINICAL

Desde a Reforma Protestante do século XVI, com a criação de escolas de alfabetização entre os alemães, observa-se um caráter social na atuação do protestantismo, sendo a educação a área mais enfatizada. Vários são os exemplos dessa trajetória como a criação da Escola Dominical por Robert Raikes, na Inglaterra em 1780, para atender crianças pobres, vítimas da primeira Revolução Industrial. Tal escola, que prestava assistência educacional, funcionava aos domingos como o único dia que as crianças não trabalhavam. John Wesley, pastor e reformador social inglês do século XVIII, deu grandes contribuições para a ação social entre presos e pobres, e influenciou o próprio Raikes na criação da escola dominical (Cairns, 1988). A educação foi uma estratégia das missões protestantes para sua inserção no Brasil desde o início, como aponta Mendonça (1984), esclarecendo que a penetração pela via da educação aconteceu em dois planos: “o ideológico, quando procurou através de grandes colégios, atingir os altos escalões da sociedade; e o instrumental, auxiliar do proselitismo e da manutenção do culto na camada inferior da população. Este último plano foi representado pelas escolas paroquiais”, também chamadas “escolas anexas”, pois funcionavam em salas da igreja ou em prédios ligados ao templo (Ferreira, 1991), com propósitos religiosos, alfabetizadores e de educação elementar. (CONRADO, 2005, p.10)

A Escola Bíblica Dominical é um evento que acontece em diferentes Igrejas, há séculos, antes mesmo do surgimento da Assembléia de Deus. Iniciou por volta de 1780, com a iniciativa de Robert Raikes, na Inglaterra. Embora houvesse a resistência de algumas lideranças eclesiais pelo resguardo do domingo sagrado, rapidamente as classes bíblicas começaram a se propagar, fundando-se a primeira Associação de Escola Dominical em 1785, na Inglaterra. No Rio de Janeiro, surgiu em 1855 e deu início à Igreja Evangélica Congregacional no Brasil. Costuma ocorrer aos domingos pela manhã em muitas sedes da Assembléia de Deus em todo o Brasil e também em outros países.

Os grupos de estudo, na sede da Iguaçu (Figura 4), acontecem em momentos distintos. Primeiramente, às 7h30min, o grupo de adultos tem aula. Às 9h inicia o trabalho com as crianças em classes distintas por faixa etária (“Jardim de infância” e “Juniões”). Finalmente, às 10h, inicia a última turma da “Escola Dominical”, com o grupo de adolescentes.



Figura 4: Igreja Assembléia de Deus, sede Iguaçu, em 23 de abril de 2008. Fonte: Pesquisadora.

Na experiência de tantos domingos, busquei compreender os espaços, os sujeitos, as práticas discursivas que vão além da recorrência aos rituais. Procurei “estranhamento” naquela interação que já parecia incorporada aos meus sentidos, como compreende Fortuna (1997) sobre Simmel (1971, p. 329): “A metrópole estimula os sentidos na sua mais profunda reatividade até o ponto que deixam de ter qualquer reação”, refugiando-se os indivíduos numa atitude *blasé* cuja essência reside na “indiferença face às diferenças”.

Embora procurasse manter uma espécie de vigilância que me permitisse construir um caminho investigativo a partir do meu lugar de pesquisadora na busca de diálogo com os assembleianos, a experiência sempre esteve perpassada pelo lugar de professora naquela comunidade. Busquei, reiteradamente, esclarecer que, embora a etnografia possibilitasse a

mim outros olhares e novas práticas pedagógicas, tratava-se de uma investigação construída a partir do meu lugar como pesquisadora na Universidade e sem vínculos com a rede municipal de ensino. No entanto, o lugar respeitável e conhecido da professora esteve sempre presente dentro a rede de entrevistados e, indubitavelmente, possibilitou maior cumplicidade e confiança na pesquisa.

Errante (2000) considera que o maior desafio na entrevista não é a instrumentalização do pesquisador, mas o desafio para construir uma “ponte interpessoal” entre narrador e pesquisador, ou seja, um vínculo emocional de confiança e respeito que viabiliza experiências de vulnerabilidade e abertura (KAUFMAN, 1974, *apud* ERRANTE, 2000, p.152-153). Tal experiência revela a humanidade de ambos, e a vulnerabilidade em momentos de “fluxo”, em que o próprio narrador reconhece que nem entende como pode narrar fatos de tamanha intimidade, que não são externados para mais ninguém.

Diante da vulnerabilidade presente na interação investigativa, seria a professora e pesquisadora interessada em compreender os espaços assembleianos uma possível “alma” a também ser “salva”? Certamente que sim, já que se trata de uma missão profética da crença e que a distinção entre os “salvos” e os “mundanos” tenha sido construída em narrativas como:

[...] eu era vaidosa, eu tinha uns brinco que nem os teu [pesquisadora] só que era tipo uma garrafinha, puro ouro que eu tinha nas minha orelha. E eu usava calça também. A vaidade que tem as pessoa, eu tinha tudo também, e é isso que segura as pessoa de não quere se crente, sabe. É isso aí, né, porque Jesus, nós nascemo e não trouxemo nada disso aí, né. E, assim como Deus boto nós no mundo ele quer (Entrevistada: Neiva, 64 anos, 2007).

A narrativa de Neiva, assim como outras narrativas, definia as posições na investigação entre a pesquisadora e os sujeitos pesquisados, os assembleianos, e passava a se articular às demais narrativas que buscavam, na própria crença, explicações para a minha aproximação, como pesquisadora e também como uma pessoa que poderia vir a converter-se: “quem sabe esta pesquisa seja uma missão divina” (Diário de campo, 2007). No entanto, considero que seja uma análise apressada compreender que os trajetos construídos na etnografia e a aparente cumplicidade dos sujeitos em tornarem-se narráveis seja apenas isso.

O testemunho oral gera novas histórias que podem contribuir para o processo de dar voz a experiências vividas por indivíduos e grupos que não foram inscritas em narrativas históricas anteriores, como considera Thomson (1997). Compreendo que havia o interesse em

narrar-se, considerando que falar da experiência de vida era também uma forma de reiterar a pertinência da crença e reorganizar saberes e valores para si, para o grupo e para a pesquisadora, que também assumia a posição de testemunha:

[...] testemunha também seria aquele que não vai embora, que consegue ouvir a narração insuportável do outro e que aceita que suas palavras revezem a história do outro: não por culpabilidade ou por compaixão, mas porque somente a transmissão simbólica, assumida apesar e por causa do sofrimento indizível, somente esta retomada reflexiva do passado pode nos ajudar a não repeti-lo infinitamente, mas a ousar esboçar uma outra história, a inventar o presente (GAGNEBIN, 2001, p.93).

Entre narrativas, sorrisos e abraços acolhedores presentes nos espaços de estudos bíblicos dominicais, percebia que a distância era marcada pela postura dos corpos, das palavras. Enquanto observava, silenciosamente, sentada entre as fiéis, o professor procedia aos pedidos de “revelação” e bom entendimento da “Palavra” e as “irmãs”, ajoelhadas, de costas ao púlpito e em voz alta, realizavam suas preces. A oração é o ritual de comunicação com o transcendente e tem por finalidade solicitar a intermediação do plano espiritual para o bom entendimento dos ensinamentos no plano terreno. As diversas vozes perpassam o que explicam ser uma conversa com Deus. Mesmo que sejam espontâneas e não memorizadas, pode-se perceber uma estrutura comum de elementos recorrentes na fala, no ritmo e no tempo das orações.

A oração é fervorosa, cada um fala a Deus diretamente e experimenta a presença do Espírito Santo – as vozes se misturam e o espaço é tomado por línguas estranhas –, o dom da “glossolalia”, o “batismo de fogo”. Parte da crença e dos rituais pentecostais, a manifestação dos dons do Espírito Santo está presente nos espaços assembleianos. É comum nas orações agradecimentos pela cura de enfermidades. A cura é um dom do Espírito Santo e é concebida como

a manifestação do poder do Bem sobre o causador dos males em geral, isto é, o demônio. Assim, o dom da cura é reservado aos dirigentes das igrejas e aos membros batizados no Espírito Santo. A imposição das mãos é o ritual mais comum, além das orações específicas num ambiente de entusiasmo coletivo (ORO, 1998, p. 149).

A oração pode ser entendida, conforme as narrativas dos professores e dos alunos e,

segundo os materiais de estudo bíblicos analisados, como uma inspiração direta entre o homem e o transcendente, tratando de suas necessidades e agradecimentos por concessões divinas. Não é uma prática memorizada, embora possamos observar recorrências no ritmo, na entonação e no vocabulário. Representa a aproximação entre o “sagrado” e o “profano”, por meio de um ritual de comunhão com Deus. O ritual é marcado pelo disciplinamento do corpo e da fala: enquanto as mãos se elevam, numa relação com a divindade, vozes marcadas pela entonação de súplica misturam-se em enunciações não determinadas, reiteradas vezes conferindo o que atribuem ser o “batismo de fogo”, a glossolalia, o dom de falar em línguas.²⁶

A oração não deve ser compreendida como uma prática autônoma, ao contrário, é construída pelo discurso religioso e possui forte relação com as interpretações sobre o texto-fonte, a Bíblia. É exercida através de prescrições sobre como, quando e onde deve ocorrer, conforme os ensinamentos, os comentários, os gestos e as interpretações dos professores, das revistas e das suas lições. Orar torna-se um instrumento para o exercício de si e para a produção de si como discípulo, o atributo necessário para alcançar a Salvação. Sobre o assunto, trago alguns apontamentos sobre o curso de estudos bíblicos destinados aos neoleitores bíblicos, o “Discipulado” no ano de 2003. São valores morais que representam o caráter cristão e estão identificados a imagem que possuem do “sagrado”. O “discípulo” é orientado em sua vida pelas virtudes do Espírito Santo, tema tratado na 12ª lição. Deve, portanto, vivê-las: caridade, benignidade, tranquilidade, confiança, bondade, honestidade, etc., atributos que, como veremos posteriormente, aparecem também nas lições da Escola Bíblica Dominical em 2007. A oração compreende algumas técnicas corporais, todas com significados buscados na orientação dos Evangelhos. Isso é possível de perceber em excertos da revista, como o transcrito a seguir:

A oração realizada de joelhos demonstraria submissão, reverência e humildade perante Deus. Sua prática é encontrada nas Escrituras Sagradas em Efésios 3,14. Conforme a passagem, um pastor teria passado por muitas dificuldades devido as constantes lutas em sua Igreja. Então, teria recebido uma mensagem de Deus, através de um engraxate, e, finalmente, teria postado-se de joelhos para realizar seu serviço. Questionado pelo pastor sobre a necessidade de ajoelhar-se invés de se sentar, o rapaz teria respondido que “de joelhos é melhor”. Ao perceber a mensagem e praticá-la em sua prece, o pastor “alcançou a vitória que almejava”. A mensagem teria sido tão difundida no meio evangélico que teria se tornado um hino: “de

²⁶ Lewgoy (2004a), ao realizar a etnografia da leitura num grupo espírita de Porto Alegre, destaca a presença da prece na introdução e finalização das tarefas do grupo de estudos, mostrando, ainda, como a oralidade dos espíritas vem a ser sustentada pelos textos, que articulados às dimensões informais atualizam a relação com os textos sagrados pelo grupo.

joelhos é melhor”.

[...]

A oração realizada em pé pensam ter vindo dos tempos de Josafá, rei de Judá, que teria orado junto ao seu povo em pé e recebido respostas imediatas do céu, segundo 2 crônicas 20, 5-6. A revista recomenda a prática por sua suposta conveniência para idosos, enfermos e visitantes intimidados em se ajoelhar.

[...]

Diz-se, também, em 2 Reis 20, 2-3 que Ezequias, o rei de Judá, teria deitado em seu leito e recebido a profecia de Isaías sobre sua morte iminente. O rei teria se virado para a parede, deitado, orado e recebido a graça de mais 15 anos de vida.

[...]

A prece pode ser realizada individual ou coletivamente. A prece individual teria sido enfatizada por Jesus no “Sermão da Montanha”, sendo uma forma de expressar suas angústias individuais, secretamente (Mateus 6,6). Além das orações individuais, há também as preces coletivas realizadas na casa dos fiéis, chamada de “culto doméstico” e em reuniões no templo, como “círculo de vigílias”, as quais consideram serem “abençoadas” por Deus e “batizadas” com o Espírito Santo (Mateus 21,13). O culto doméstico teria respaldo nas Escrituras em Atos 12,12, quando cristãos teriam se reunido para orar, na casa de Maria, por Pedro preso por Herodes, o rei dos judeus. Deus teria enviado um anjo que o libertou do cárcere. Os cultos domésticos são preces realizadas coletivamente pela família em que, acreditam, Deus abençoaria o lar com “cônjuges unidos, os filhos obedientes, além da saúde e prosperidade que desfrutam”, valores importantes para os assembleianos.

[...]

O “crente” deveria orar sempre estando em permanente “comunhão” com Deus e voltado para pensamentos espirituais, conforme 1 Tessalonicenses 5,17. É indicado que ore ao se levantar para “entregar” sua vida nas mãos de Deus, como citam o Salmo 91,11: “Porque aos seus anjos dará ordem a teu respeito, para te guardar em todos teus caminhos”. Ao final do dia, o fiel deveria deitar-se e agradecer pelas graças e proteção: “Dando sempre graças por tudo a nosso Deus e Pai, em nome do nosso Senhor Jesus Cristo” (Efésios 5, 20).

[...]

A Bíblia, testemunham, teria muitas referências de “vitórias” conquistadas pela prece. Tratar-se-ia de momentos de dificuldades (Atos 27, 34), em que personagens teriam vencido tentações (Mateus 4, 2-3), enfermidades. A oração é, para o fiel, o símbolo da vitória perante as adversidades, a prova do poder do transcendente e de sua ação precisa sobre o mundo dos mortais. É marcada pelo disciplinamento e sacrifício do corpo à exposição de horas ajoelhado perante o púlpito, ou, como é comum, de costas para o local sagrado, mostrando sua humildade diante do local central do templo e estabelecendo uma relação de reciprocidade entre o “céu” e a “Terra”, através do “dar” e “receber” (Excerto do diário de campo, 2003).

As passagens bíblicas respaldam as orientações sobre as formas de cuidado e conduta sobre o corpo e sua disposição diante das relações com o espaço sagrado, vindo a prescrever a cada sujeito maneiras de se portar ao orar. A vestimenta, a postura, a entonação da voz e sua relação com o texto marcam o espaço de estudos bíblicos. Na Escola Bíblica Dominical, cabe ao professor (Figura 5) conduzir a finalização das orações com um hino reconhecido pelo

grupo e presente na Harpa Cristã, o hinário. Assim, o louvor aparece como intermediação temporal, em um primeiro momento.



Irmãos, vamos dar início ao trabalho de hoje pedindo que o Espírito Santo nos dê o entendimento da Palavra e a leve aos irmãos que não puderam estar aqui presente hoje [...] (Diário de campo, 2003).

Figura 5: Professor da Sede Pró-Ledo. 01 de abril de 2007. Fonte: Pesquisadora²⁷

A etnografia nos espaços de alfabetismos traz marcas da constituição de sujeitos e suas relações na instituição. À frente, localiza-se o púlpito, local sagrado onde, durante os cultos, fica o pastor e seu ministério, grupo de homens respeitados pela Igreja em virtude do reconhecimento social de sua imersão nos conteúdos éticos e morais da crença pautados nas interpretações bíblicas. Também é comum que este espaço seja utilizado para a educação das crianças nas Escolas Bíblicas Dominicais, que não dispõem de outros locais. Abaixo do púlpito, bem ao centro, está disposta uma mesa cuidadosamente preparada para as aulas da Escola Bíblica Dominical (Figura 6).

²⁷ A utilização das imagens dos assembleianos é feita sob sua autorização expressa em termo de consentimento (Anexos). Não utilizo como recurso o apagamento das identidades por considerá-lo “afrontivo” às recorrentes narrativas que exaltam a face do assembleiano como uma imagem feliz, serena e responsável.



Figura 6: Interior da Igreja Assembléia de Deus, sede Iguazu, em 23 de abril de 2008. Fonte: Pesquisadora.

Por se tratar de uma religião de tradição protestante que não venera imagens e enfatiza a relação do leitor com o texto-fonte, uma das primeiras observações no espaço religioso é a ausência de imagens e preponderância de citações bíblicas nas paredes, que atuam como memória do grupo. As paredes mostram a ênfase na cultura bíblica através da disposição de citações bíblicas que demarcam espaços e sociabilidades: os grupos de estudos, os corais, as campanhas (Figura 7).



Figura 7: Paredes da sede Iguçu, em 23 de abril de 2008. Fonte: Pesquisadora.

Trata-se de espaços marcados pela oração, pelos cânticos, pelas narrativas de experiências pessoais – ou “testemunhos” – e pelo ensinamento da Palavra, orientando formas de compreender o mundo e compreender-se nele, com o uso de passagens e citações bíblicas, através da “política de citações”.²⁸

Compreendo que o fiel, tanto nos espaços de estudos bíblicos como nos demais espaços sociais e ocasiões de sua vida, busca explicações na Bíblia para ordenar os acontecimentos, encontrando nos Evangelhos citações que sustentam seus argumentos. Assim, a “política de citações” funciona como um ritual que reitera ao grupo a importância do entendimento das Escrituras Sagradas para a “salvação”, reforçando a importância de seu estudo diário: “Jesus, porém, respondeu: não só de pão viverá o homem, mas de toda a ‘palavra’ que procede da boca de Deus” (Mateus 4,4).

Na interação entre o texto e a oralidade, o texto vem a sustentar a oralidade evangélica através da “política de citações” e do uso de metáforas bíblicas para explicar as experiências de vida. O poder de persuasão da retórica é um dos principais meios de difusão da crença e de conversão. É por meio do discurso que os agentes evangelizadores cumprem sua “missão bíblica”: “Ide e profetizai” – disseminando os conteúdos morais e éticos relevantes para a religião e presentes na sua interpretação do texto bíblico, bem como conquistando novos

²⁸ Compreendo como “política de citações” a sustentação da oralidade evangélica, produzida pelo discurso religioso pautado não apenas nas interpretações bíblicas, mas na citação, direta ou indireta, do texto-fonte ou de metáforas bíblicas para respaldar toda sua argumentação.

adeptos.

Os conteúdos são aprendidos nos espaços de estudos bíblicos, muitos dos quais são selecionados previamente, não se limitando aos espaços de interpretação local, mas consistindo num investimento da instituição em nível nacional, de orientá-los através da mediação da editora da própria Igreja, a Casa Publicadora da Assembléia de Deus – CPAD.

Assim, os espaços de estudos bíblicos são locais estratégicos para a experiência de si e que se articulam em nível nacional para a constituição de uma comunidade assembleiana, através da inscrição dos sistemas simbólicos necessários para que possam interpretar, organizar e agir no mundo. Esse mecanismo se dá pela mediação na leitura em espaços de estudos, de evangelização que produzem formas de ser e compreender-se na sociedade, possibilitando a inserção de sujeitos, independentemente de sua escolaridade ou de sua fluência na leitura, no convívio com a língua escrita e, portanto, construindo espaços de alfabetismos – de leitura e de leitores – como discutirei no próximo capítulo.

5 PRODUZINDO SUJEITOS LEITORES ASSEMBLEIANOS

No presente capítulo, analiso as discussões oriundas da pesquisa realizada nos espaços de estudos bíblicos da Igreja evangélica Assembléia de Deus. Problematizo a produção de sujeitos leitores assembleianos nesses espaços, entendendo que há neles a inserção numa cultura enfaticamente bíblica que acaba por criar espaços de alfabetismos, conforme debatem os estudos sobre alfabetismos propostos pelos Estudos Culturais em Educação. Aproprio-me, para tanto, das análises produzidas pelos Estudos Culturais, sobretudo de Marzola (2001), Dalla Zen e Trindade (2002) e Trindade (2004), da História, através das discussões de Chartier (1991), de Graff (1990), Cook Gumperz (1991), Viñao Frago (1993) e da Etnografia com estudos de Street (1995), os quais, em suas análises, possibilitam perceber a existência de múltiplos alfabetismos, presentes em tempos e espaços sociais e anteriores à escolarização da alfabetização.

Ao problematizar os espaços de alfabetismos em religião, estarei privilegiando a análise das práticas sociais da leitura, propondo-me a investigar seus usos numa comunidade com forte ênfase na cultura bíblica e que dispõe de diferentes espaços de leitura para apropriação da crença. Nesse sentido, argumento o uso do conceito “alfabetismo” como tradução de “*literacy*” em detrimento do conceito de “alfabetização”, na medida em que discuto os usos sociais do texto e não a ação específica de alfabetizar, considerando, ainda, desnecessária a invenção de um novo conceito como “letramento” ou “letração”.²⁹

Busco vestígios privilegiados e pertinentes para a análise das práticas de leitura nos registros produzidos no diário de campo, nas entrevistas, nas fotografias e nos artefatos. Procuo discutir minha própria produção textual, por entendê-la como uma produção discursiva não-autônoma, mas inserida em discursos que, ao autorizarem ou interditar o

²⁹ No artigo de Graff (1990, p.64), presente na publicação de 1990 da revista Teoria & Educação (n. 2), o termo “*literacy*” é traduzido como “alfabetismo” por Tomaz Tadeu da Silva que, em nota do tradutor, argumenta seu uso: “alfabetização designa a ação de alfabetizar e não a qualidade ou estado de ser alfabetizado, expresso na língua inglesa”.

que se diz, produzem práticas, representações e formas de produzir o “outro”.

Analiso as práticas de leitura na religião em seus espaços de estudos bíblicos e em seus artefatos circulantes – como a revista especialmente produzida para o evento –, problematizando a própria produção do leitor “nas” páginas das revistas e seus usos “das” revistas. Inspirando-me nos estudos de Chartier (1996), examino a inscrição de um “leitor ideal”, pretendido pelo autor no ato da escrita e pelo editor na produção tipográfica que não necessariamente sejam as mesmas apropriações realizadas pelos leitores dos artefatos. Há, assim, uma tensão insolúvel entre a *vontade disciplinante* e a liberdade do leitor, pois há distintas experiências de leitura, tanto em função da materialidade do texto como pelo seu conteúdo discursivo. Nesse sentido, compreendo que o que se diz nos livros não são atos exclusivos do autor, editor ou mesmo do leitor, mas enunciados que pertencem a uma ordem discursiva maior, como analisa Foucault (1996).³⁰

5. 1 MÚLTIPLOS ALFABETISMOS

A escrita e a invenção da imprensa constituíram novas formas de comunicação que alteraram as atividades humanas e culturais, e modificaram as práticas sociais e institucionais. O surgimento da imprensa propiciou que a leitura fosse uma prática direta, sem mediação, levando as fontes escritas às mãos de mais pessoas, propiciando que os registros importantes da época, como os evangelhos, estivessem disponíveis a outras pessoas e não somente ao clero, produzindo, futuramente, o movimento da Reforma Protestante. A imprensa também foi responsável pelo conhecimento cumulativo que promoveu o surgimento da ciência moderna como argumenta Olson (1995).

O autor entende que a cultura escrita produziu interpretações que poderiam ser comparadas, através de um texto fixo. Mas que interpretações seriam essas? Na religião, a “Palavra”, e, na natureza, a “obra de Deus”. A ciência passou a pautar-se pela validação consensual de observação e de objetividade, e a religião tratou de divulgar a “Palavra”, a “boa

³⁰ Chartier (1992) compreende o conceito de “apropriação” relacionado aos gostos e tendências, tal como Bourdieu e diferentemente, mas não contrariamente, como o próprio autor se posiciona, do conceito atribuído por Foucault (1996) em que “a ‘apropriação social dos discursos’ é entendida como um procedimento que controla e um mecanismo que restringe sua distribuição” (CHARTIER, 1992, p. 235).

nova” (OLSON, 1995).

Goody (1988) mostra como os movimentos reformistas atuaram no abandono das interpretações pautadas pelo discurso oral da instituição religiosa e fizeram o movimento de retorno ao Livro, ou seja, da busca direta no texto-fonte, sem as mediações da Igreja ou da memória oral do povo.

O surgimento da cultura escrita promoveu a transformação de conceitos e crenças, inclusive modificou o sistema legal, até então pautado pelos registros orais e de memória coletiva, passando a ser substituído por registros escritos, como provas legais e fontes de memória a partir dos séculos XII e XIII (OLSON, 1995).

Ariès (*apud* Chartier, 1991) considera uma das principais evoluções da era moderna a inserção das sociedades na cultura escrita, pois, a partir de então, estabeleceu-se as distinções entre o foro privado e o coletivo, embora ressalve que tal evolução não eliminou todas as práticas antigas, bem como não foi partilhada por todos. Semelhantemente, Chartier (1991) argumenta que a leitura é importante para o surgimento de novas práticas constitutivas da intimidade individual:

A relação pessoal com o texto lido ou escrito libera as antigas mediações, subtrai aos controles do grupo, autoriza o recolhimento. Com isso, a conquista da leitura solitária possibilitou as novas devoções que modificam radicalmente as relações do homem com a divindade. Entretanto saber ler e escrever permite também novos modos de relação com os outros e os poderes. Sua difusão suscita sociabilidades inéditas e ao mesmo tempo serve de base para a construção do Estado moderno, que apóia na escrita sua nova maneira de proferir a justiça e dirigir a sociedade. Da maior ou menor familiaridade com a escrita depende, pois, uma maior ou menor emancipação com relação a formas tradicionais de existência que ligam estreitamente o indivíduo a sua comunidade, que o imergem num coletivo próximo, que o tornam dependente de mediadores obrigatórios, intérpretes e leitores da Palavra divina ou das determinações do soberano (CHARTIER, 1991, p. 119).

É evidente a importância que a escrita adquiriu; no entanto, é mister contextualizá-la nos diferentes espaços e tempos para não tomá-la como uma via necessária para o progresso e, com a apropriação deste discurso, vir a criar estereótipos e estigmas sociais.

Graff (1990) propõe uma “reconceptualização de *literacy*” presente nos discursos leigos, acadêmicos e, acrescento, midiáticos, como marca preponderantemente distintiva da sociedade civilizada. Refere-se ao valor atribuído as habilidades da leitura e da escrita, bem como da escolarização, como responsáveis pelo desenvolvimento econômico, social e

individual. A expectativa e a suposição da primazia do alfabetismo como condição para o desenvolvimento, bem como a crença na educação como fator de transformação econômica, social e individual possuem marcas ideológicas ligadas a teorias sociais pós-iluministas. Trata-se da produção de um discurso atravessado por relações de poder/saber que produzem sujeitos e estereótipos que são tomados como verdades.

A visão de mundo presente nos últimos séculos criou o “mito do alfabetismo”, através da supervalorização das habilidades da leitura e escrita como fatores de desenvolvimento. Portanto, ao analisar práticas de alfabetismo, torna-se necessário reconceptualizá-las a partir de uma perspectiva sócio-histórica, enfatizando as continuidades e contradições na história da sociedade e da cultura ocidental sobre o papel e lugar do alfabetismo.

Graff (1990) advoga a existência de múltiplas vias para a construção de estados e sociedades alfabetizados anteriores à escolarização da alfabetização, precedentes e não relacionados ao desenvolvimento econômico, social e pessoal, como é o exemplo sueco demonstrado nas pesquisas de Egil Johansson. O pesquisador revela níveis quase universais de alfabetismo na Suécia, no período relativo à Reforma, com o esforço conjunto da Igreja Luterana e do Estado, os quais tornaram o alfabetismo da população uma exigência legal desde o século XVIII. A partir do Rei Carlos XI, o alfabetismo presente nos espaços de educação doméstica passou a ser uma exigência legal, sendo a população fiscalizada em suas casas anualmente pelos sacerdotes. O protestante devia ser alfabetizado para ser apto a casar. Assim, os párocos tornaram-se os responsáveis e os guardiões da leitura, e as famílias, seu instrumento. As mulheres e mães eram a prioridade, levando à obtenção anômala de altas taxas de alfabetismo feminino.

Em diferentes teorias, a escolarização e o alfabetismo aparecem como elementos propulsores e essenciais para o progresso da civilização, embora a escolarização seja um dos espaços de alfabetismo que surge historicamente como possibilidade de disciplinamento e contenção de possíveis subversões. Por outro lado, o desenvolvimento de múltiplos espaços de alfabetismo é muito mais antigo que os processos de escolarização em massa.

A Reforma, entretanto, constituiu-se na primeira grande campanha de alfabetização na história do Ocidente, com seus legados sociais de alfabetismo individual como uma força social e moral poderosa e suas tradições pedagógicas de instrução compulsória em instituições públicas, criadas especialmente para os propósitos da doutrinação dos jovens para fins sociais explícitos. Uma das grandes inovações da Reforma Alemã ou Luterana foi o reconhecimento de que o alfabetismo, uma habilidade potencialmente perigosa ou subversiva, poderia ser empregado – se

controlado – como meio para escolarização e treinamento popular numa escala sem precedentes. (GRAFF, 1990, p. 48.)

Graff (1990) observa a importância da religião como um dos espaços possíveis do alfabetismo, observando como a Reforma de fato se apropriou desse meio para a difusão da fé, o que já não era novidade desde o advento do cristianismo. Adverte que a oralidade moldou a escrita, que foi apropriada por muitos sujeitos através da religião; entretanto a oralidade permanece como fonte de ensinamento nas pregações. Dessa forma, o movimento de retorno ao “Livro” ou à leitura individual, silenciosa e direta das Escrituras Sagradas, não substituiu a tradição oral como fonte de apropriação dos saberes bíblicos.

O alfabetismo serviu para registrar desde os tempos imemoriais a Palavra, mas sua influência e difusão vieram, por séculos, de forma avassaladora, através de meios orais de ensino e pregação. Entretanto, muitos que nunca vieram a pertencer ao clero aprenderam suas letras através das agências da Igreja cristã medieval, universal, usando-as para serviço dos estados, do comércio, das letras ou para seu próprio benefício (GRAFF, 1990, p. 48).

Viñao Frago (1993) também discute a junção dos interesses da Igreja Luterana e do Estado com a imposição de exames paroquiais, de índole político-religiosa, direcionados à educação familiar como responsável pela alfabetização dos filhos, e de ensinamentos que incluíam desde o catecismo e os salmos até definições sobre sistema social, relações patriarcais e hierárquicas. Tudo isso estava contido no “Hustavla”, um pequeno suplemento do catecismo produzido por Lutero, levando a Suécia a índices elevados de alfabetização na segunda metade do século XIX, cuja população já era basicamente leitora nos meados do século XVIII. Salienta, portanto, que a alfabetização na história se constitui, primeiramente, pela difusão da leitura e, posteriormente, pela introdução da escrita, ocorrendo ambas em situações isoladas – diferentemente do que se apresenta hoje, pelo menos na escola, em que se intenta constitui-las como processos simultâneos.

Até o século XVI, a escrita era domínio de poucos copistas que, muitas vezes, não sabiam ler. A leitura era uma atividade coletiva, pública, oralizada no contato face a face e mediada, principalmente, pela família e pela igreja. Somente com a introdução da escrita, a leitura tornou-se uma atividade individual, silenciosa e interior, possibilitando a discussão

fora do contexto da tradição, sendo cumulativa e difundindo-se para um número irrestrito de destinatários.

Graff (1990) considera imprescindível o estudo do contexto histórico em que se discute o alfabetismo, na medida em que ele se constituiu em diferentes espaços, práticas e funções sociais. Tais estudos afirmaram que não há necessariamente relação entre alfabetização e desenvolvimento industrial, como mostram os casos da Suécia e da Alemanha, que não eram industrializadas ou urbanizadas, mas possuíam altas taxas de alfabetismo relacionadas à influência estatal-elesiástica, que motivou as práticas de leitura religiosa e proselitista, principalmente através da difusão da leitura bíblica. Porém, a partir disso, não se deve concluir que a generalização da leitura ocorra em todo o lugar e como efeito do protestantismo. Chartier (1991) analisa o caso alemão em meados de 1520, afirmando que Lutero abandonou a exigência da leitura individual e universal da Bíblia e enfatizou a prédica e o catecismo, sendo, portanto, tarefa dos pastores o controle e compreensão dos textos sagrados.

Instaura-se uma nítida separação entre as políticas escolares dos Estados luteranos, que acima de tudo visam à formação das elites pastorais e administrativas, e a obra da educação religiosa do povo que, baseada no ensinamento oral e na memorização, pode muito bem conviver com o analfabetismo. E de fato na região remana da segunda metade do século XVI, os inspetores encarregados de examinar os conhecimentos religiosos dos fiéis – e não, como mais tarde na Suécia, sua capacidade de ler – constataram recitações sem compreensão, respostas decoradas e falhas que provam que a catequese não visa a uma leitura pessoal da Bíblia, mas apenas à memorização de fórmulas ensinadas oralmente. Só com a ‘Segunda Reforma’, iniciada pelo pietismo no final do século XVII, a relação individual com a Bíblia – que supõe o domínio da leitura – é colocada como uma exigência universal, apresentada inicialmente como o ensino mútuo dos conventículos religiosos, afirmada a seguir pelos Estados nas ordenações que regulamentam os programas das escolas elementares (CHARTIER, 1991, p. 121).

Viñao Frago (1993) observa que, no processo de industrialização da Inglaterra, entre os séculos XVIII e XIX, houve um retrocesso na alfabetização, provavelmente em virtude da existência de mão-de-obra de trabalhadores (inclusive, de crianças e mulheres) em precárias condições de sobrevivência, devido ao êxodo rural, e à falta de tempo para práticas de leitura, por causa das longas jornadas de trabalho. Esse contexto se modifica a partir de 1840, com a valorização da alfabetização pela necessidade de mão-de-obra qualificada e, posteriormente, escolarizada.

Graff (1990) considera que tanto reformadores quanto conservadores, líderes políticos e religiosos eram temerosos quanto aos usos sem controle da alfabetização e da escolarização, mas, paulatinamente, vieram a concluir que se trataria de um instrumento útil para determinados fins, se controlados. As primeiras campanhas de alfabetização dataram do século XVI das Reformas, porém isso não se tratava ainda de um processo homogeneizador de educação em massa. A herança dessas campanhas foi associada, posteriormente, à Ilustração, trazendo fundamentos ideológicos para as reformas modernas e liberais da escolarização popular e da institucionalização de redes educacionais, sociais e políticas dos últimos dois séculos. Assim, o alfabetismo do século XIX, já relacionado com a escolarização, foi útil para o processo de disciplinamento da população, em um período de transição para a disciplina exigida nas fábricas (GRAFF, 1990).

Cook Gumperz (1991) também afirma que, entre os séculos XVI e XIX, havia uma multiplicidade de alfabetizações relacionadas a práticas cotidianas, e que precederam o desenvolvimento industrial numa parcela significativa da população. Analisa como a equação alfabetização/escolarização é recente, pertinente aos últimos dois séculos. Discute como historicamente se desenvolveu uma multiplicidade de alfabetismos, requerendo diferentes habilidades e finalidades, nas variadas populações em que se contextualizava, até chegar a uma noção única e estandardizada de alfabetização escolar no século XX. Assim, se desenvolvem diversas definições de alfabetização, e essas tornam-se cada vez mais precisas e expansivas, relacionando o alfabetismo ao seu binômio “analfabetismo”, ou seja, a ausência de determinadas habilidades, numa associação negativa.

Desse modo, a noção de uma única maneira de alfabetização é recente, surgiu entre os séculos XIX e XX com a escolarização da alfabetização. Isso se deu inicialmente como meio de trazer a alfabetização popular ao controle de sistemas escolares públicos para, assim, aguçar diferenciações sociais agora relacionadas ao progresso escolar, e enfatizando a alfabetização escolarizada como parte do desenvolvimento pessoal e social, produzindo, paulatinamente, discursos estigmatizantes, relacionados à igualdade de condições, ao fracasso pessoal e à própria escolarização – discursos constituídos pelo “analfabetismo”. A idéia da alfabetização como normalização do “cidadão virtuoso” e responsável pelo sucesso pessoal, econômico e social, desenvolvida discursivamente no século XIX, rearticula-se no século XX como “direito humano” institucionalizado, em virtude das novas questões contextuais que a compreendem como uma supratecnologia indispensável ao avanço de outras tecnologias de

armazenamento, resgate e transmissão de informações, diretamente relacionada à escolarização e à Pedagogia como formas de desenvolvimento cognitivo e potencial do aluno. Assim, cabe à Pedagogia definir o que e como ensinar, desenvolvendo talentos individuais para papéis ocupacionais diferenciados, com a profissionalização da escolarização (COOK GUMPERZ, 1991).

Neste percurso, ocorreram mudanças nas expectativas sociais sobre a alfabetização, produzindo diferentes conceitos e discursos, inclusive no que se refere às práticas de conhecimento da população, introduzidas na modernidade através da estatística, conduzindo a normalizações sobre o alfabetismo em discursos políticos, pedagógicos e midiáticos. Destacam-se os diferentes critérios de alfabetização que vêm se apresentando nos recenseamentos da população brasileira, e as conseqüentes discussões e produções de políticas públicas que caracterizam o alfabetismo.

A diversidade de concepções e intervenções sobre o alfabetismo geralmente vincula-se ao “mito do alfabetismo”. Muitas discussões ainda relacionam a ausência de determinadas habilidades exigidas socialmente ao “analfabetismo” e, geralmente, vinculam a não-escolarização como conseqüência imediata da pobreza, com isso produzem discursos que transferem exclusivamente para a educação a solução das desigualdades sociais que requerem políticas sociais e não retóricas. Esse quadro cria estigmas sobre determinados grupos sociais, os quais definem os sujeitos não-escolarizados e de classes populares como “excluídos” ou “marginalizados” acreditando, portanto, que são desprovidos das condições necessárias para atuarem na sociedade. “Mas afinal, do que ele é mesmo excluído, se trabalha, locomove-se, paga impostos, consome, vota, enfim, se desenvolveu estratégias para viver numa sociedade de cultura escrita?” (MARZOLA, 2001, p. 113).

Assim, o “analfabetismo” é tomado como uma “metáfora”, uma construção discursiva, relacionada com outros discursos, como o “mito do alfabetismo” e o “letramento”. Estes criam representações e legitimam condutas, o que, na presente discussão, significa vincular o progresso e desenvolvimento pessoal, social e econômico a uma suposta passagem do “analfabetismo” (com todas suas caracterizações) para o alfabetismo, quando, no entanto, a história mostra que passamos de múltiplas alfabetizações para a alfabetização escolar (COOK GUMPERZ, 1991) e de múltiplos alfabetismos para o alfabetismo escolar (TRINDADE, 2004).

Dalla Zen e Trindade (2002) consideram que a localização contextual sobre os

métodos e os processos de alfabetização e alfabetismo permitem percebê-los como produção de uma prática social, sendo esta constituída a partir de discursos e representações. As práticas de alfabetismo, no presente estudo, estão vinculadas às práticas de um segmento da sociedade. Essas práticas estão relacionadas aos usos proselitista e religioso e às definições dos próprios sujeitos quanto à habilidade e às formas de apropriação dos conteúdos bíblicos, em situações de leitura (ora individuais, ora públicas) nas quais as diferentes vozes produzem compreensões variadas do texto e também as utilizam em situações diversificadas – situações essas que vão além do contexto religioso e proselitista.³¹ Trata-se de sujeitos de classes populares, com baixa ou nenhuma escolarização, que participam de espaços de alfabetismo relacionados aos estudos religiosos; contudo, isso não significa que se tratem de práticas restritas de alfabetismo: ao contrário, ampliam-se a outros usos e a outras circunstâncias sociais.

Compreendo as práticas de alfabetismo como uma concepção mais ampla sobre as formas em que a leitura, a escrita e a oralidade se inscrevem em determinados contextos sociais, conforme argumenta Street (2003). Inspirado na conceituação de Anderson (1980), Street (2003) define como “eventos de alfabetismo” os momentos específicos que envolvem o uso da leitura, da escrita e da oralidade.

Os espaços de estudos bíblicos, por estarem reiterando freqüentemente, direta ou indiretamente, o texto-fonte e demais artefatos como meios de apropriação da crença, são entendidos como práticas de alfabetismos que também denomino *espaços* de alfabetismos – a pregação na rua, a leitura individual ou coletiva, doméstica ou pública, em cursos, encontros, campanhas, vigílias, cultos, batizados e funerais, entre tantos outros eventos possíveis. As práticas de alfabetismos podem se efetivar em diferentes eventos de alfabetismos, quando os usos da leitura, da escrita e da oralidade podem ser observados no momento em que ocorrem, como na situação da observação-participante nos grupos de estudos do Evangelho, como já tratamos anteriormente. São espaços investigados durante os eventos de alfabetismos e que privilegiam, portanto, as situações de leituras, os leitores, as formas de ler e as leituras consumidas nesses eventos.

Os usos sociais e individuais da leitura também foram investigados através das conversas informais, das entrevistas, das histórias de vida, das observações e dos registros no

³¹ Viñao Frago (1993) considera que caracterizar a habilidade de compreender e redigir determinados textos como alfabetismo funcional é extremamente discutível, na medida em que a funcionalidade de determinados gêneros em diferentes contextos e práticas pode ser disfuncional.

diário de campo. Sobre as leituras, procurei inventariá-las e discutir somente aquelas cuja reincidência fosse maior, como a Bíblia, o hinário e as revistas da Escola Bíblica Dominical, principalmente, a revista destinada ao evento de estudos bíblicos dominical de jovens e adultos: a revista “Lições Bíblicas”. Privilegiei as discussões sobre as revistas por perceber sua forte presença nas comunidades assembleianas desde a etnografia no Delta do Jacuí e, sobretudo, pela centralidade que este artefato assume, tanto no evento da Escola Bíblica Dominical na Vila Iguaçu, como nas demais sedes da denominação, já que são especialmente produzidas pela CPAD como o material didático das aulas da Escola Bíblica Dominical para todo o país.

5.2 O LEITOR NAS/DAS PÁGINAS DAS “LIÇÕES BÍBLICAS”

A revista “Lições Bíblicas” é produzida pela CPAD exclusivamente para o espaço de estudos bíblicos da Escola Bíblica Dominical. Além dessa revista, há a produção de outros artefatos religiosos como jornal, outras revistas, livros, Bíblias, etc., o que constitui um espaço privilegiado de interpretação, seleção e disseminação de discursos que, notadamente, são orientados pelo texto-fonte.

Busco investigar, através da materialidade desse artefato, indícios sobre o leitor visado pelo autor/editor na produção da revista. Embora não seja o propósito, nesse estudo, discutir as tendências, transformações, permanências e discontinuidades do impresso (de forma a abranger desde o surgimento da revista, há mais de seis décadas, em virtude do tempo disponível para que se proceda a uma análise dessa amplitude), saliento a pertinência dessa investigação para pesquisas posteriores. No presente estudo, analisei as quatro revistas produzidas trimestralmente no ano de 2007, no mesmo período em que foi realizada a observação-participante no espaço de estudos bíblicos a que se destina o artefato (a Escola Bíblica Dominical de jovens e adultos), a fim de investigar quem são leitores do impresso: tanto os leitores esperados pelo autor/editor na sua produção, como, através da investigação *in loco*, discutindo quem são os sujeitos que a utilizam.

Ao propor analisar as práticas de leitura entre os assembleianos, inspiro-me nos

estudos de Chartier (1996) sobre as práticas de leitura em sua perspectiva histórica. O autor, a partir de Certeau (1994), compreende a leitura como uma prática criadora, produtora e inventiva, que não se anula no texto lido, como se os leitores fossem dar o mesmo sentido atribuído pelo autor ou editor, como se fosse uma prática imediata, transparente, sem resistência ou desvios. Ao contrário, os atos de leitura dão ao texto significações plurais, móveis e que se dão de maneiras coletivas ou individuais, algumas herdadas e outras inovadoras, íntimas ou públicas, incluindo *protocolos de leitura* presentes no objeto lido, através das intenções possivelmente desiguais do leitor, do autor e do editor. Dessa maneira, destaca que há dois procedimentos distintos: a produção de textos e a produção de livros. Em ambos, autor ou editor inscrevem nos objetos dados a ler formas de sinalizar uma leitura mais adequada, conforme o sentido que pretendem atribuir.

[...] inscrever no texto as convenções, sociais ou literárias, que permitirão a sua sinalização, classificação e compreensão; empregar toda uma panóplia de técnicas, narrativas ou poéticas, que, como uma maquinaria, deverão produzir efeitos obrigatórios, garantindo a boa leitura. Existe aí um primeiro conjunto de dispositivos resultantes da escrita, puramente textuais, desejados pelo autor, que tendem a impor um protocolo de leitura, seja aproximando o leitor de uma maneira de ler que lhe é indicada, seja fazendo agir sobre ele uma mecânica literária que o coloca onde o autor deseja que esteja (CHARTIER, 1996, p. 96).

Outro procedimento que pode coibir leituras diferentes do mesmo texto não pertence à escrita, e tampouco é realizado pelo autor, trata-se da produção de livros. Esse procedimento é elaborado geralmente pelo editor, na impressão, por meio da escolha de formas tipográficas, das ilustrações, da disposição e da divisão do texto, o que Chartier (1996) define como *protocolos de leitura*.

Portanto, cada texto supõe a presença de um “leitor ideal”, através das expectativas do autor e do editor que criam estratégias de leitura, seja através de uma maquinaria do texto ou da produção de dispositivos tipográficos que visam conduzir atitudes, posturas e interpretações.³²

Com efeito, todo autor, todo escrito impõe uma ordem, uma postura, uma atitude de leitura. Que seja explicitamente afirmada pelo escritor ou produzida mecanicamente pela maquinaria do texto, inscrita na letra da obra como também nos dispositivos de

³² O termo dispositivo, presente na análise, tem inspiração em Chartier (1996) e não possui relação ao conceito foucaultiano de dispositivo.

sua impressão, o protocolo da leitura define quais devem ser a interpretação correta e o uso adequado do texto, ao mesmo tempo que esboça seu leitor ideal. Deste último, autores e editores têm sempre uma clara representação: são as competências que supõem nele que guiam seu trabalho de escrita e de edição; são os pensamentos e as condutas que desejam nele que fundam seus esforços e efeitos de persuasão. É possível, portanto, interrogando de novo os textos e livros, revelar as leituras que pretendiam produzir, ou aquelas tidas como aptas para decifrar o material que davam a ler (CHARTIER, 1996, p. 20).

Chartier (1996) busca compreender a “ordem dos livros”, ou seja, inventariar seus usos em diferentes tempos e espaços. Essa busca possibilitaria empreender, a partir de sua análise, uma discussão sobre a leitura – sem tomá-la como uma materialidade neutra, mas, ao contrário, tomando-a como um produto de intenções, expectativas e investimentos, tanto em relação ao autor, como ao editor e ao próprio leitor, que faz diferentes usos, muitas vezes, que subvertem aqueles esperados na produção do texto. Há, portanto, uma freqüente tensão entre a *vontade disciplinante*, ou seja, os tutelamentos do texto em relação ao leitor, e a sua liberdade que produz interpretações não necessariamente autorizadas.

Por outro lado, o que se diz ou se compreende não são discursos autônomos, mas pertencentes a uma ordem, a partir de um sistema de produção de discurso (DÍAZ, 1998, p. 15). Nesse sentido, instiga-me, também, as formas como os enunciados são produzidos, controlados, organizados e subordinados a uma ordem, não dos livros, como propunha Chartier (1996), mas do discurso, como discute Foucault (1996):

[...] suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 1996, p. 8-9).

Portanto, ao investigar a produção de leitores assembleianos “nas” páginas da revista “Lições Bíblicas”, destaco as estratégias de persuasão sobre um leitor esperado para, posteriormente, problematizar quem são os leitores “das” revistas. Por outro lado, busco, ainda, analisar a ordem dos discursos que sancionam ou interditam os enunciados.

5.2.1 O leitor “nas” páginas das “Lições Bíblicas”: sobre a “ordem dos livros”

Analiso como se produz o leitor “nas” páginas das revistas “Lições Bíblicas”, tendo como referência os estudos de Chartier (1996) ao compreender que os textos trazem, em sua materialidade, marcas, suportes e expectativas de práticas de leitura: interpretações, modos de ler, atitudes diante do texto. Sobre o impresso, considerei pertinente à análise das revistas “Lições Bíblicas” os títulos presentes nas capas, autor, editor – que são identificados como uma equipe –, o local de publicação, o local de venda, o preço, o número de páginas, as características gerais da capa, da contra-capa e das terceira e quarta capas, as características gráficas e a estrutura do impresso, que é composto por seções nomeadas “Lições”. Sobre o texto, investiguei “nas” páginas das “Lições” os assuntos abordados, os textos bíblicos indicados, as recorrências dos mesmos, os indícios de um leitor ou de uma prática de leitura esperados pelo autor/editor, etc.

A revista produzida trimestralmente na sede da CPAD em Bangu, Rio de Janeiro, possui 64 páginas. No cabeçalho da primeira página do impresso, sobre o sumário, faz menção aos nomes do Comentarista e do Consultor Doutrinário e Teológico. A segunda página do impresso inclui uma lista que nomeia: os presidentes da CGADB e o Conselho Administrativo, o Diretor Executivo, os Gerentes Financeiros, de Produção, Comercial e de Publicações, os responsáveis pelo Setor de Educação Cristã, o Projeto Gráfico e o Designer Gráfico. Ainda nessa página, há indicações sobre a distribuição do impresso, através de uma lista de endereços e telefones das livrarias da CPAD, presentes em vários Estados do País, e em outros países como Japão e Portugal, além do endereço da livraria virtual e do telefone do “Serviço de Atendimento ao Cliente” – compreendendo livreiros, seminaristas, igrejas, pastores e consumidores.

O impresso possui o preço de cinco reais (R\$ 5,00) e, geralmente, é adquirido pelos fiéis na própria sede em que participam da Escola Bíblica Dominical. A cada trimestre, o impresso é organizado a partir de um assunto apresentado através de uma manchete de capa, acompanhada de uma imagem. Os assuntos abordados nos quatro trimestres respectivamente foram: “A Igreja e a sua Missão”, “Tempos Trabalhosos: como enfrentar os desafios deste século”, “A busca do caráter cristão: Aprendendo com homens e mulheres da Bíblia” e “As promessas de Deus para a sua vida” (Figura 8).



Figura 8: “Lições Bíblicas”. Fonte: “Lições Bíblicas” 2007 a, b, c e d.

O assunto é discutido em seções, intituladas “Lições”. No início de cada “Lição”, há a indicação da data em que deve ocorrer, portanto, cada “Lição” corresponde a uma aula da Escola Bíblica Dominical, já previamente organizada para ser aplicada nacionalmente. Trata-se de um esforço da instituição para prescrição do que e como deve ser dito nas comunidades assembleianas, sincronizando o tempo e o espaço desde a produção das revistas.

As quatro revistas trimestrais possuem, cada uma, treze lições, totalizando cinquenta e duas aulas a serem desenvolvidas ao ano. Cada “Lição” possui, aproximadamente, cinco páginas, contendo uma mesma ilustração, geralmente fotografia, relacionada ao assunto tratado, e que é apresentada em diferentes tamanhos e localização nas páginas do impresso. Cada página do impresso é dividida verticalmente em duas partes.

Na primeira página da “Lição”, aparece, no tamanho da página, ao fundo, uma imagem relacionada ao conteúdo da aula. Na parte superior da página, observa-se a seguinte estrutura:

- número da “Lição”;
- abaixo do número, o dia em que a “Lição” ocorre;
- após o dia, o título da “Lição”.

Posteriormente, a estrutura da “Lição” compreende:

1) “Texto Áureo”, encontra-se exposto no corpo do texto na primeira página, e é lido em voz alta pelo professor. Em seguida, é repetido pela turma em coro: “Pois eu também te digo que tu és Pedro e sobre esta pedra edificarei minha igreja, e as portas do inferno não prevalecerão contra ela” (Mt 16,18).

2) Logo abaixo do “Texto Áureo”, há um pequeno texto comumente composto de três a quatro linhas, denominado “Verdade Prática”: “Nenhuma barreira material, moral ou espiritual será capaz de impedir a igreja de cumprir a sua missão na terra” (LIÇÕES BÍBLICAS, 2007a, p. 3). Em algumas lições, aparece no corpo do texto (uma ou mais) citações, não necessariamente bíblicas, mas perpassadas pelos ensinamentos bíblicos, sob o título “Reflexão”.

3) Ainda na mesma página, expõem-se sugestões de citações bíblicas para serem lidas durante a semana, pautando de forma normativa a rotina de estudo no espaço doméstico. Na aula, a pauta da “Leitura Diária” é apenas repetida em voz alta pelo orador (Figura 9):

Lição 1
07 de Janeiro de 2007

A IGREJA DE CRISTO

TEXTO ÁUREO
"Pois também eu te digo que tu és Pedro, e sobre esta pedra edificarei a minha igreja, e as portas do inferno não prevalecerão contra ela" (Mt 16.18).

VERDADE PRÁTICA
Nenhuma barreira material, moral ou espiritual será capaz de impedir a Igreja de cumprir a sua missão na Terra.

LEITURA DIÁRIA

Segunda – 1 Pe 2.4-8
Jesus é a pedra fundamental da Igreja

Terça – Ef 1.19-23
A Igreja foi arquitetada no céu

Quarta – Ef 2.20-22
Jesus estabeleceu uma Igreja organizada

Quinta – Mt 18.15-20
Jesus estabeleceu disciplina para a sua Igreja

Sexta – 1 Tm 3.14-16
A Igreja é a coluna e firmeza da verdade

Sábado – 1 Co 12.12,13,27
A Igreja é o corpo de Cristo

Figura 9: “Lição 1”. Fonte: “Lições Bíblicas”, 2007a, p.3.

A segunda página do impresso contém a “Leitura Bíblica da Classe” que compreende cerca de cinco versículos expostos no corpo do texto e que são lidos alternadamente entre os alunos. Abaixo, a imagem da “Lição” é reiterada, juntamente com uma “Reflexão”. Na segunda parte da mesma página do impresso, inicia o conteúdo da lição ou “Comentário” que se desenvolverá até a quarta página. O conteúdo compõe-se da introdução, de três a quatro seções, e da conclusão, todos perpassados por citações bíblicas, expostas ou sugeridas no texto. Portanto, as reflexões sobre o conteúdo da aula são previamente pautadas, assim como o cuidado quanto à atribuição de sentidos no “Comentário”.

Durante o evento, a “Lição” é “atravessada” pelos comentários dos professores e dos alunos sobre suas experiências e entendimentos dos ensinamentos bíblicos. É comum, nesse momento, a ocorrência do “testemunho” enquanto ritual que reitera, ao grupo, a ação transformadora do plano transcendente em relação ao imanente, servindo não apenas como memória, mas como forma de respaldar seu próprio discurso a partir da sua experiência.

Ao final de cada “Lição”, na quinta página, a revista dispõe de questões, com espaço para a escrita das respostas, que intentam resumir os principais conteúdos da aula e facilitar sua compreensão. Diferentemente da expectativa do autor, geralmente, as questões são respondidas apenas oralmente, talvez devido à menor familiaridade com a escrita ou mesmo ao tempo escasso da aula.

Podemos compreender os alfabetismos nos grupos de religião pesquisados a partir da história, conforme já discutimos neste capítulo, há distinções entre o domínio das habilidades de leitura e escrita que permite percebê-las como não necessariamente simultâneas. Chartier (1991) considera que há um desenvolvimento desigual do domínio da leitura e da escrita na Europa, desde o Antigo Regime em que a aprendizagem da escrita sucedia à da leitura. Discute, ainda, outra distribuição desigual do domínio da escrita na Europa: as mulheres, geralmente, apresentavam taxas inferiores de assinaturas, pois, nas sociedades antigas, a educação das meninas incluía a aprendizagem da leitura, mas não da escrita, por esta ser considerada uma atividade inútil e perigosa para o sexo feminino. Outra diferença é exemplificada na Inglaterra rural e provinciana do séc. XVII, em que a capacidade de assinar estava correlacionada com a atividade econômica e a condição social dos diferentes grupos:

os clérigos, gentis-homens e os grandes comerciantes, em sua maioria, sabiam assinar o nome, ao passo que o mesmo não se verificava entre os pequenos comerciantes e artesãos de aldeia. Além disso, ressalta a forte relação da aprendizagem da leitura com a religião, como nos exemplos do luteranismo sueco e do presbiterianismo escocês no século XVIII:

A pressão da Igreja no luteranismo sueco e do presbiterianismo escocês (muitos fiéis de Cambuslang declararam que aprenderam a ler para evitar a “vergonha” de não poder participar plenamente das assembleias religiosas), faz com que em determinados países protestantes a capacidade de ler se torne universal – não importando a taxa de alfabetização obtida pelo cômputo das assinaturas (CHARTIER, 1991, p. 121).

Há, possivelmente, uma distribuição desigual nas aprendizagens da leitura e da escrita nos diversos espaços de estudos bíblicos que perpassam a comunidade assembleiana, sejam domésticos, individuais ou coletivos, com uma forte ênfase na leitura bíblica, construindo, assim, espaços de alfabetismos – sobretudo em relação à leitura, mas não necessariamente em relação à escrita. Pouco presente na observação-participante, a escrita aparece nas narrativas com seu uso mais restrito às escritas ordinárias como anotações domésticas, textos bíblicos, observações e comentários sobre visitas e formulários a serem preenchidos.

Ainda sobre a quinta página do impresso, em algumas lições, logo após o questionário, há um “Vocabulário” com a seleção de algumas palavras presentes no texto e seus significados. É recorrente que os professores busquem o significado das palavras ou outras explicações para o conteúdo da aula em outros impressos também produzidos pela CPAD para auxiliar os estudos bíblicos, como enciclopédias, o “Dicionário Bíblico” ou “Chave Bíblica”. Assim, para alguns leitores, a leitura intensiva da Bíblia e da revista “Lições Bíblicas” estende-se a outros materiais de leitura. Através da observação-participante, das entrevistas e das conversas informais com os assembleianos pude perceber que, recorrentemente, o uso do vocabulário presente no fórum religioso é incorporado aos demais espaços de seu cotidiano, tornando habitual o uso de vocábulos que, dificilmente, estariam presentes nas narrativas desses sujeitos. Portanto, no fórum religioso assembleiano examinado, os usos da leitura ultrapassam sua relação à oração, à reflexão, à apropriação do conteúdo bíblico, a leitura também aparece como possibilidade de informação e de maior proficiência sobre a língua materna.

A análise do impresso, sua estrutura, seus suportes desde a fonte às imagens, parece

sugerir diferentes práticas de leitura. Primeiramente, considero pertinente destacar a coexistência de diferentes estilos de leitura no mesmo impresso que, conforme Chartier (1996 p. 85): “[...] engendram as relações mais contrastadas entre o leitor e o objeto lido”. O estilo de leitura intensiva, característico das sociedades européias, sobretudo, até o século XVIII, consiste num leitor que se apropria de um número reduzido de textos, sobretudo a Bíblia, a partir do qual partilha referências com as gerações seguintes. Para Chartier (1996, p.86):

a leitura pessoal encontra-se situada em uma rede de práticas culturais apoiada sobre o livro: a escuta de textos lidos e relidos em voz alta, na família ou na igreja, a memorização desses textos ouvidos, mais reconhecidos do que lidos, sua recitação para si ou para os outros.

A leitura intensa de um texto como referência familiar forma a maneira de pensar e de contar, produzindo uma estreita relação entre texto e leitor “incorporando em seu ser mais íntimo a letra do que leu” (CHARTIER, 1996, p.86).

O estilo de leitura intensiva está presente na análise do impresso, principalmente, ao enfatizar a leitura de breves citações bíblicas a serem, depois de lidas, minuciosamente debatidas. Por um lado, ao propor a busca direta na Bíblia da citação indicada, o impresso supõe um “leitor ideal” familiarizado com o texto bíblico, hábil no manuseio, na procura e na leitura do texto bíblico indicado. Por outro lado, a presença de pequenas citações bíblicas explícitas no impresso, como ocorre sempre no “Texto Áureo”, na “Leitura Bíblica da Classe” e, por vezes, no decorrer da “Lição”, lida e relida reiteradamente, incita a memorização e até a compreensão, independentemente da habilidade de leitura.

A partir de uma pequena citação bíblica, a revista apresenta outro texto, denso, expondo argumentos e possíveis interpretações ao texto-fonte. Sobre a produção desse texto passam outros textos e autorias, com raros indícios de bibliografia. Supõe-se que a bibliografia recomendada seja de fato a Bíblia, porém, uma análise da contracapa, terceira e da quarta capas e do encarte no meio do impresso, nos quais se encontram várias propagandas de impressos produzidos pela editora, traz indícios de um estilo de leitura extensiva esperado pelo autor/editor, embora perpassasse neles o discurso religioso. Pressupõe-se, portanto, a presença de um estilo de leitura extensivo compreendendo a leitura íntima, individual e silenciosa de numerosos textos.

Conforme Chartier (1991), a leitura individual e silenciosa foi difundida em diferentes

ritmos pela Europa. Inicialmente, foi reservada aos copistas. Depois, tornou-se habitual entre os universitários no século XII e usual aos leitores mais familiarizados com o texto, já no século XV. Tendo como condição obrigatória saber ler, o estilo de leitura cria a possibilidade de novas práticas constitutivas da intimidade individual, modificando a relação do indivíduo com o texto e com a sua comunidade, a partir da maior ou menor familiaridade com a leitura, subtraindo os controles do grupo e a dependência de mediadores, intérpretes e leitores do texto, e, ainda, criando distinções entre os leitores hábeis e os leitores neófitos e/ou inábeis.

Na Escola Bíblica Dominical, enquanto a classe acompanha silenciosamente a leitura do texto, realizada oralmente pelo professor ou por algum aluno, há a possibilidade de compreensão da “Lição”, independentemente da habilidade de leitura. Se a existência da leitura silenciosa do impresso pela classe sugere a presença de um leitor hábil, a escuta do texto possibilita a existência de um leitor ouvinte. A leitura oral do impresso, realizada pelo professor e acompanhada pela leitura silenciosa da classe, recorrente nos nossos espaços escolares, precede os espaços de estudos bíblicos entre os séculos XVII e XVIII, e encontra similaridade em uma velha prática da universidade medieval, em que o estudante acompanhava em seu manuscrito a leitura de seu mestre (CHARTIER, 1991).

Na capa do impresso, apresentam-se as informações da revista: nome, trimestre e ano, editora, código de barras, endereçamento (no caso, destinada ao aluno da classe de jovens e adultos), imagem e assunto do trimestre, todos contendo tamanhos e fontes diferenciados. Tais dispositivos inscrevem-se no texto e, mesmo produzindo sentidos plurais em relação ao leitor, partem da pretensão do editor/autor sobre um “leitor ideal”. Conforme Chartier (1996), os dispositivos tipográficos são fundamentais, porque possibilitam atualizações dos textos através dos suportes móveis. Assim, tanto o texto bíblico, aparentemente um “texto imóvel”, cria significações a partir de tais dispositivos, como os textos bíblicos já utilizados nas revistas “Lições Bíblicas” anteriores podem ser ressignificados sem alteração direta no texto, mas a partir da reelaboração dos seus suportes endereçados aos leitores de um outro tempo e espaço social.

Os dispositivos tipográficos têm, portanto, tanta importância ou até mais, do que os “sinais” textuais, pois são eles que dão suportes móveis às possíveis atualizações do texto. Permitem um comércio perpétuo entre textos imóveis e leitores que mudam, traduzindo no impresso as mutações de horizontes de expectativa do público e propondo novas significações além daquelas que o autor pretendia impor em seus primeiros leitores (CHARTIER, 1996, p. 98).

Embora não realize uma análise sobre a produção das revistas nas suas seis décadas de existência, possuo um acervo que permite perceber que houve significativas modificações na produção do impresso, sobretudo, um forte investimento na qualidade da folha, que deixa de ser um papel-jornal. Houve, também, a modificação das fontes, atualmente maiores e coloridas, além de, agora, haver o uso intenso de imagens, privilegiando o uso de fotografias na revista endereçada aos jovens e adultos e o de desenhos nas revistas endereçadas às crianças. As próprias imagens mudaram em poucos anos, sobretudo nas revistas das crianças, trazendo ilustrações mais próximas daquelas apresentadas pela mídia (Figura 10).



Figura 10: Alterações na produção do impresso. 18 de dezembro de 2007. Fonte: Pesquisadora.

Comparando as revistas que disponho em acervo, pude perceber que os assuntos e textos não se esgotam em suas edições das revistas, retornando em determinados períodos com mudanças tipográficas, as quais possibilitam outras significações em outros tempos, espaços e sujeitos, conforme Chartier (1996). Sobre as recorrências de textos e mudanças editoriais na revista, seleciono um trecho da entrevista realizada com uma professora da Escola Bíblica Dominical de uma das classes das crianças que, em sua infância, foi aluna dos espaços de estudos do Evangelho e observou que os textos retornam em outras edições num período de aproximadamente quatro anos, tornando necessária outras práticas pedagógicas

não previstas pelo autor/editor do material:

Que nem, foi no trimestre passado [terceiro trimestre de 2007], foi contada a lição de Maria quando chego na casa de Simão pra fazer uma refeição. E ela chegou e ungiu Jesus e secou com os cabelos. Foi contado. Agora, veio a mesma história. A gente tem que procurar fazer algo diferente pra ver se [os alunos] não recordo daquilo. Que nem, na vez passada fui eu que contei, nessa, agora, foi a professora C. Cada um conta de uma forma e eles não perceberam (Entrevistada: Amália, 29 anos, 2007).

Nas lições infantis, além das revistas, os professores recebem uma pasta com ilustrações para auxiliar na contação das histórias bíblicas. Esse material é guardado pela professora como recurso pedagógico a ser retomado quando houver a reincidência da lição, possibilitando o uso das novas ilustrações, como prevêem o autor/editor, mas articulando-as aos materiais de seu acervo, construindo, assim, outras práticas.

Observei, nas revistas “Lições Bíblicas” do ano de 2007 e nas revistas “Discipulado”, presentes no espaço de estudos do Evangelho destinados a neoleitores bíblicos (denominado “Discipulado”), no ano de 2003, a recorrência de textos sobre: a Igreja, a Bíblia, o evangelizador, a oração, os desafios à igreja, e entre esses e outros assuntos, as atribuições consideradas desejáveis aos cristãos. Compreendo que a reincidência dos assuntos, textos e citações são propositais, sendo temas de grande pertinência para a crença, devendo ser mantidos na memória do grupo e, portanto, retomados periodicamente. Sobre a ocorrência periódica de temas e imagens, Chartier (1992, p. 225) considera:

E, em termos gerais, a maioria das pessoas, mesmo quando não ouvia diretamente a leitura, lia os livros com um entendimento previamente adquirido, que era facilmente evocado ao longo do ato de ler. Esse entendimento era adquirido graças a ocorrência periódica de formas codificadas, à repetição dos temas e às imagens dos livros (mesmo quando, em suas origens, estas últimas não tivessem relação alguma com o texto que ilustravam). Esse “pré-entendimento”, por assim dizer, era mobilizado para produzir uma compreensão daquilo que se lia – uma compreensão que não correspondia, necessariamente, àquela pretendida pelo criador do texto ou pelo produtor do livro [...].

Compreendo que os textos são ressignificados por serem leituras realizadas, ainda que pelos mesmos sujeitos, em outros tempos em que se atravessam as múltiplas experiências vividas. No entanto, ressalto que a leitura religiosa possui uma força de verdade que intenta

controlar os sentidos atribuídos ao texto-fonte, portanto, havendo uma constante tensão entre a liberdade do leitor e a *vontade disciplinante*.

Os textos e citações bíblicas presentes nas revistas da Escola Bíblica Dominical também se apresentam em outros espaços, como nos cultos, como memórias de leitura:

Tem lição, assim, que quando a gente vai inicia a conta, eles já contam o final [risos]. De tão esperto que são, porque eles já ouviram, que nem essa do cego de Jericó. Quando eu iniciei a contação eu disse que eles nunca tinham ouvido, que eu ia contar, mas que tinha que presta muita atenção. “Já ouvimos sim” [diz o aluno]. E eu disse “Não, eu nunca contei essa história pra vocês”. “O irmão pregou no culto” [responde o aluno]. (Entrevistada: Amália, 29 anos, 2007).

Sobre as alterações percebidas nas edições das revistas, ressalto que, na revista “Lições Bíblicas”, as ilustrações em duas cores cedem espaço a presença marcante de fotografias coloridas. No entanto, as mudanças também se articulam à inserção do material em outros tempos sociais. Assim, as imagens de Escrituras, ovelhas, vasos, cruz, pombas, mãos em prece, trigo, céus, famílias cristãs e demais imagens relacionadas aos lugares ou sujeitos discutidos no texto bíblico, passam a partilhar espaço no impresso com novas possibilidades, como telefones, computadores, cápsulas de remédios, etc. O texto é ressignificado para os leitores a partir das imagens e através da presença de assuntos que perpassam suas vidas, como procuro analisar nas quatro revistas trimestrais produzidas em 2007, investigando alguns sinais que editor/autor inscrevem no impresso.

5.2.1.1 As “Lições Bíblicas”

Na revista do primeiro trimestre, sob o assunto “A Igreja e a sua Missão”, incide a imagem de uma espécie de lança, trazendo a noção do formato de uma cruz, sobrepondo-se a uma forte luz que reflete, no objeto, a presença de fiéis fervorosos erguendo suas mãos aos céus. A reunião de fiéis forma a Igreja, assunto tratado na revista, que discute a doutrina da Igreja, abrangendo alguns aspectos teológicos e, sobretudo, a missão da Igreja no mundo, como apresenta o objetivo do trimestre na introdução da primeira “Lição”. “Nas” lições

aparecem temas como: o que é a Igreja, sua organização, missão, evangelização, batismo, discipulado, adoração, aconselhamento cristão, visitas, comunhão, preservação da doutrina e avivamento espiritual. Ao discutir a doutrina da Igreja, a revista parece endereçar-se aos neoleitores bíblicos, porém, o assunto foi reiterado nos cultos, no “Discipulado” e na própria Escola Bíblica Dominical, servindo de conhecimento tanto aos neoleitores bíblicos como aos demais fiéis, rememorando as orientações e os princípios da Igreja.

Após orientar os leitores sobre os princípios que constituem a Igreja, no primeiro trimestre, a revista do segundo trimestre passa a articular a atuação da Igreja diante das novas possibilidades que se constroem na pós-modernidade, e que são entendidas como desafios à crença. Na capa desse impresso, sobre uma textura de madeira, um globo preso a uma espécie e ferramenta ilustra o assunto. As lições discutidas na revista parecem orientar sobre como a Igreja deve conduzir seus fiéis diante de algumas problemáticas, como a Teoria da Evolução e a popularização das tecnologias – o telefone, a televisão, o computador e a rede da *internet*.

“VERDADE PRÁTICA”

A tecnologia, com todo o seu aparato utilitário, pode ser bênção ou maldição. É dever do crente examinar tudo com sabedoria e só utilizar o que convém (LIÇÕES BÍBLICAS, 2007b, p. 41).

Na observação-participante, enquanto um dos professores destacava os usos do computador, seus benefícios para o estudo do Evangelho e seus “perigos” em relação a alguns conteúdos presentes na *internet*, um sussurro o contestava.

O professor, em seu comentário sobre a leitura, relacionou o uso da Internet ao pecado em função de muitos conteúdos que circulam na mesma que levam, segundo o mesmo, à prostituição e a práticas ilícitas e imorais. Destaco, que, durante a lição, enquanto se ligava a idéia de pecado ao conteúdo presente nos computadores, uma das “irmãs” critica, em tom baixo, o uso do computador por membros daquela comunidade evangélica. O professor considerou que também há conteúdos importantes, como a própria página da CPAD em que se tem disponível explicações sobre a aula [fez intervenções quanto ao conteúdo que eu havia citado informalmente em outra circunstância e se referindo que serve como pesquisa para o conhecimento cristão]. Diferencia o uso mais restrito do computador e seu uso extensivo ao conteúdo da Internet, até para justificar a existência de um computador na sua casa e para que o utiliza [estudos bíblicos, filmes evangélicos...]. Afirmou que no computador se escolhe o que se põe lá dentro, havendo maior controle e que a Internet proporciona tanto conteúdos morais, como imorais (Diário de Campo, 15 de abril de 2007).

Assistir à televisão, atividade proibida na comunidade de Canudos, não é consenso, já que não é proibida em outros setores. Sobre essa divergência, alguns entrevistados atribuem a possibilidade de maior instrução dos fiéis dos demais setores em relação à escolha dos programas televisivos. Há entrevistados que ponderam menos a proibição da televisão, por se considerarem desinformados sobre os acontecimentos no país e no mundo.

Compreendo que o impresso inscreve a preocupação da Igreja em relação à popularização das tecnologias, tal como discuti anteriormente sobre a popularização da leitura bíblica após a Reforma, construindo-se uma preocupação em relação ao controle do que e como se lê (vê). Tal posicionamento parece não concernir a todos, já que a página da editora, na *internet*, dispõe dos conteúdos das revistas e sugestões para as aulas, endereçadas, possivelmente, a professores e supervisores das Escolas Bíblicas Dominicais. Assim como em relação ao uso da televisão, parece haver uma restrição sobre a popularização das demais tecnologias, como descrevo nos excertos do diário de campo:

I “A MÍDIA VISUAL E SEUS PROGRAMAS PERNICIOSOS”

1. “O mau uso do vídeo em geral”

Mostra alguns problemas relacionados à televisão, argumentando, através de uma suposta pesquisa em que não menciona a fonte, que a TV estimularia a violência, como descreve: uma criança no Brasil ao completar 14 anos já teria assistido 11.000 crimes na TV; Tal tecnologia seria responsável por estimular o pecado, pois seria corriqueiro a apresentação de cenas de estimulação sexual. Sobre isso, adverte: “A Bíblia diz que não devemos por coisa má diante de nós” (Sl 101.2-4); Argumenta, ainda, que a TV modificaria a visão das coisas, principalmente nas novelas, mostrando como valores ultrapassados o amor conjugal verdadeiro e a pureza. Endossa a advertência com o uso das passagens bíblicas: “Ai dos que ao mal chamam bem...” (Is 5.20,21). As Escrituras sustentam: “Não meterás, pois, abominação em tua casa...” (Dt 7.26; Naum 2,4).

2. “A mídia visual e o lar cristão”

Argumenta que se os pais ou responsáveis não conseguem controlar o que os filhos vêem na televisão seria preferível não ter o aparelho, o vídeo ou o DVD. Diz que as famílias cristãs deveriam observar o culto doméstico diário (Dt 11.18-21) como recurso espiritual para unir a família, pois, considera a ação do Espírito Santo, durante o culto doméstico, importante na abstenção dos programas de vídeos caracterizados como imorais, violentos e ocultistas. Conclui que deve haver dedicação aos filhos, pois seriam eles “heranças do Senhor” (Sl 127.3) e preciosos (Jr 31.20).

(Excerto do diário de campo de 03 de junho de 2007 sobre os textos presentes em LIÇÕES BÍBLICAS, 2007b, p. 42).

Na segunda seção da “Lição”, há a interdição sobre o uso da rede de computadores

(*internet*), ao relacioná-lo à idéia de “ameaça” à família cristã:

II “A INTERNET E SUAS AMEAÇAS A FAMÍLIA CRISTÃ”

1. “Presente em toda parte”

Afirma que a vida moderna estaria vinculada à informação e a imagem. A tecnologia da informação estaria presente na vida moderna, conforme acredita ter sido prenunciado na profecia de Daniel 12.4: “[...] e a ciência se multiplicará”. Fala que se trataria de um grande desafio para família saber usar os meios de comunicação.

2. “Ameaça para a família”

Argumenta que o FBI teria elaborado um documento que visa alertar os pais para o perigo de deixarem seus filhos a mercê da Internet e que muitas crianças, adolescentes e jovens estariam sendo induzidos à prostituição e ao relacionamento sexual promíscuo. Conclui afirmando que seria “a tecnologia a serviço do diabo”.

(Excerto do diário de campo de 03 de junho de 2007 sobre os textos presentes em LIÇÕES BÍBLICAS, 2007b, p. 43).

Na última seção da lição, no entanto, percebe-se certa ponderação quanto ao uso da rede da *internet*, pois o impresso passa a considerá-lo benéfico ao cristão mediante sua capacidade de discernimento sobre os conteúdos considerados adequados pela crença. Junto aos conteúdos sancionados menciona, ainda, a possibilidade da popularização dos estudos e das mensagens bíblicas, através da *internet*, que outrora ficariam à disposição dos chamados “eruditos”, como trago no excerto:

III. “VENCENDO O MAU USO DA TECNOLOGIA”

1. “Examinando tudo, mas só retendo o bem”

Convoca o cristão a reter somente aquilo que seria considerado bom, santo, agradável, justo e útil (1 Co 6.12; 10.23). “Examinai tudo. Retende o bem” (1 Ts 5.21).

2. “Valorizando o que é correto”

Argumenta que o uso da Internet poderia trazer muita informação útil, até mesmo para a vida cristã: “Na internet há estudos bíblicos e mensagens que antes ficavam ao alcance de eruditos apenas”. Alerta, porém: “precisamos examinar todas as coisas com cuidado” (1 Co 2.15).

3. “Avaliando aquilo que deve ocupar a nossa mente”

Considera que Paulo, em sua carta aos Filipenses, capítulo 4, versículo 8, traria uma orientação sobre o que devemos acolher em nosso coração ou em nossa mente, solicitando que o leitor a procure nas Escrituras.

(Excerto do diário de campo de 03 de junho de 2007 sobre os textos presentes em LIÇÕES BÍBLICAS, 2007b, p. 44).

Diante de tais “desafios”, o impresso, no terceiro trimestre, traz referências bíblicas para orientar o leitor sobre como conduzir-se na pós-modernidade. Na sua capa, acompanhando a manchete, “A busca do caráter cristão – Aprendendo com homens e

mulheres da Bíblia”, há a imagem de uma mão que retira uma pedra preciosa de um vaso de barro. Após a leitura da introdução, presente na primeira “Lição”, compreende-se o assunto a ser discutido durante o trimestre e a sua relação com a imagem da capa. Os recursos de texto e a imagem parecem persuadir o leitor a entender que o homem teria sido criado à imagem e semelhança de Deus, mas, corrompido pelo pecado, necessitaria, assim, de uma nova vida em Cristo. O vaso possivelmente desloca-se de um espaço social, com suas propriedades e classificações, e é reificado num outro espaço social, como compreende DaMatta (1997), relacionando-se a concepção religiosa da criação. O tesouro retirado do vaso pela mão que o toca talvez possa ser compreendido como o renascimento espiritual.

Cada “Lição” apresenta um personagem bíblico e sua história, sobretudo, características de seu caráter compreendidas em dois tempos: antes e depois da transformação, e aperfeiçoamento do caráter a partir do “poder do Evangelho de Cristo”, como destaque no excerto a seguir:

“INTRODUÇÃO”

O texto versa sobre a história de Ester, rainha considerada jovem, corajosa, equilibrada e altruísta que teria libertado o povo de um massacre; sobre seu caráter e sobre a providência e fidelidade de Deus ao seu povo. (Excerto do diário de campo de 22 de julho de 2007 sobre os textos presentes em LIÇÕES BÍBLICAS, 2007c, p. 20).

Ester é descrita na segunda seção da lição, a partir de atributos considerados positivos: obediência, humildade, disposição, sensatez e paciência. A relevância dos atributos descritos pela revista articula-se ao comentário do professor sobre a lição:

O professor Tiago disse que Ele [Deus] teria providência para conosco, que seríamos: “peregrinos em terra estranha”, “como está escrito na Bíblia”, mas que Deus estaria para nos livrarmos e nós [professores e alunos], aqui [na Escola Bíblica Dominical], para louvá-lo. Comentava que estaria escrito na Bíblia que é melhor obedecer que sacrificar. “O sacrifício é dos tolos”. “Se não obedecer não adianta jejuar [...]”. Concluiu: “Ester obedeceu com amor porque zelava pela palavra de Deus e sua promessa para o povo”. Explicou que a humildade seria uma virtude, oposta a de Satanás que queria ter sido mais que Deus. Falou sobre Ester que teria sido humilde, citando como exemplo sua atitude com Hegai, mulher que deveria servi-la, mas que não a solicitava por sua humildade. Sobre a disposição, fala que não haveria nada sem sacrifício e que mostraria uma grande disposição vir para a Escola Bíblica Dominical no frio [e ainda as 7h30min]. Relembrou que sempre teria sido assíduo como aluno e disse, como já havia dito em outro momento, que teria hesitado em aceitar ser professor devido a responsabilidade. Retomou o assunto de Ester dizendo que ela se dispôs, inclusive colocando sua vida em risco, mas porque

tinha convicção em Deus. Concluiu: “muitos não estão dispostos, mas Deus continua convocando servos”. Finalmente, para enfatizar a importância da sensatez e da paciência na vida do cristão, retomou Hamã que em seu furor teria provocado a sua morte e de sua família ao serem condenados ao enforcamento (Diário de campo de 22 de julho de 2007).

Os personagens são descritos já no título de cada lição pelos atributos desejáveis à crença: “Davi, um homem segundo o coração de Deus”; “Elias, um profeta humilde e determinado”; “Ester, uma rainha altruísta”; “José, um líder piedoso e temente a Deus; “Noé, um homem justo e incorruptível”; “Débora, uma mulher corajosa”; “Paulo, um missionário zeloso e autêntico”; “Pedro, um discípulo sincero e dinâmico”; “Sara, uma mulher submissa”; “Moisés, um líder eficaz” e “Abraão, o amigo de Deus”.

Junto a cada personagem há a presença de uma imagem que se articula a sua história. Davi era um pastor, logo, a lição traz imagens de ovelhas. Já a repetição da imagem de uma coroa está contida na lição sobre Ester, caracterizada como uma rainha. Também há a relação com o significado do nome, como na lição sobre Débora, cujo nome significaria abelha. Aparece, dessa forma, junto à lição, a imagem de uma abelha articulada ao próprio desenvolvimento do texto que trata de identificar Débora enquanto “mãe de Israel”, tal como uma abelha rainha, que, com “desprendimento, fé, coragem e autoridade” teria determinado que o exército hebreu enfrentasse seus inimigos (LIÇÕES BÍBLICAS, 2007c, p. 37).

A transformação de si, através da ação do transcendente, articula-se, nos textos bíblicos, à modificação do comportamento e, inclusive, do próprio nome dos personagens bíblicos, assim como o exemplo de Pedro, que antes da conversão era um pescador chamado Simão, como descrevo no excerto do diário de campo:

I “PEDRO, PESCADOR DE HOMENS” (Lc 5.8-10)

1. “Simão, o pescador”

Conta que Simão e seu irmão André eram pescadores. Eram companheiros dos irmãos, também pescadores, João e Tiago, filhos de Zebedeu. Explica que Pedro seria de Betsaida, mas residiria em Cafarnaum junto a sua esposa, a sua sogra e seu irmão André (Jo, 1.44; Mc 1.21,29).

2. “Pedro, pescador de homens”

Conta que Simão teria falado com Jesus. Ele e seus companheiros foram pescar, mas não tiveram êxito, retornando à praia, onde viram Jesus pregando à multidão. Após falar, Jesus teria ordenado a Simão que lançasse sua rede em águas mais profundas; relutante, lançou, pescando uma grande quantidade de peixes (Lc 5.3; 5.5; 5.8,9). Espantado com o milagre, Simão teria se ajoelhado aos pés de Cristo, confessando seus pecados. O texto conclui com a resposta do “Mestre Divino”: “Não temas; de agora em diante serás pescador de homens” (v.10).

3. “Jesus muda o nome de Simão”

Explica que Simão seria uma abreviação de Simeão, um dos doze filhos de Jacó, patriarca conhecido pelo seu comportamento compulsivo e não pelo significado do seu nome “formoso”. Em Betânia, Jesus teria mudado o nome de Simão para Pedro (grego) ou Cefas (aramaico), ocorrendo uma profunda renovação em seu caráter e comportamento, tornando-se ponderado, constante e firme como a Pedra; semelhante ao que teria ocorrido a Jacó. (Gn 29.33; 49.5-7; 32.28; Mt 16.18; Mc 3.16; Lc 6.14; Jo, 1.42).

(Excerto do diário de campo de 02 de setembro de 2007 sobre os textos presentes em LIÇÕES BÍBLICAS, 2007c, p. 46).

Assim, se os próprios personagens bíblicos foram transformados pela ação do transcendente ou, como a revista atribui, ao poder de transformação do “fruto do Espírito Santo”, qualquer fiel pode, diante desse poder, ser também transformado e, vivendo uma nova vida, passaria a adquirir aspectos do caráter cristão, aprendidos a partir dos exemplos de transformação dos personagens bíblicos citados, mas, sobretudo, do caráter de Cristo, considerado o “modelo ideal de conduta para a identidade do crente”, como conclui a última lição da revista: humildade, mansidão, justiça, pureza, misericórdia e pacificação. Além desses valores, a revista traz outros que considera serem desenvolvidos “naturalmente na vida do crente que permanece em Cristo”: amor, gozo, paz, longanimidade, benignidade, bondade, fidelidade, mansidão e temperança. Os fiéis atribuem a transformação de si ao renascimento espiritual e, a partir de então, passariam a testemunhar as promessas de Deus para as suas vidas, como propõe a discussão do último impresso do ano³³.

Na capa da revista do último trimestre, abaixo do assunto “As promessas de Deus para a sua vida”, aparece exposta a citação de Gênesis 43.23: “Não temais, Deus vos tem dado um tesouro”. Sob o texto, incide a imagem de uma Bíblia aberta e, entre suas páginas, surge um baú entreaberto que emana luz. Talvez, haja a intenção de propor ao leitor que o baú contenha um tesouro que ilumina, “As promessas de Deus para a sua vida”, já que as lições têm por fim discutir as promessas de Deus presentes nas Escrituras e a pertinência desse estudo para o fortalecimento das convicções cristãs, sobretudo, da promessa da Salvação.

³³ Ressalto que, como discuti anteriormente sobre o “testemunho” que ordena e posiciona o sujeito no discurso religioso, através de uma aparente ruptura que o classifica entre antes e depois da conversão, a lição parece narrar experiências de conversão, no entanto, respaldando-as em experiências de personagens bíblicos que também teriam tido suas vidas modificadas a partir da fé.

5.2.1.2 Os anúncios

Destaco ainda os anúncios realizados na contracapa, quarta capa e no encarte, e que trazem indícios sobre o público leitor primordialmente visado pelo autor/editor. Sob os textos, as imagens criam compreensões, como a contracapa do primeiro trimestre, em que a Bíblia aberta acima de um fino tecido impõe sua magnitude, relacionando-se ao texto produzido e assinado pela CPAD, firmando aos leitores o compromisso da editora com os princípios da Igreja, baseados nos textos bíblicos e em seus fundadores, e justificando a mudança curricular da revista para a adequação aos “avanços pedagógicos, didáticos e metodológicos”. No segundo impresso, abaixo da propaganda sobre a “Semana Nacional do Jejum e Oração” em que se comemora o centenário da Igreja, e da citação direta de Atos 4.31 (“E, tendo eles orado, moveu-se o lugar em que estavam reunidos; e todos foram cheios do Espírito Santo e anunciavam com ousadia a Palavra de Deus”), aparece um texto nomeado “Desafio”, trazendo a discussão sobre a pós-modernidade, assunto a ser tratado nas lições, e os seus desafios à Igreja. Ao lado, a imagem de um vaso de barro com o líquido que transborda, talvez ressaltando que o fiel, nesse centenário da Igreja, deveria ser como um vaso que está cheio do Espírito Santo e, diante dos desafios da pós-modernidade, anunciar, com a mesma ousadia proposta na citação bíblica, a “Palavra” de Deus.

No terceiro e quarto trimestres, havia a presença de pequenos textos e preponderância das imagens, ressaltando ao leitor a importância da leitura diária da Bíblia e da oração. O pai, por detrás do filho, apóia uma das mãos no ombro dele e, com a outra mão, o auxilia a segurar e, possivelmente, ler a Bíblia. Ao fundo dessa imagem de uma prática de leitura doméstica, uma forte luz os ilumina, talvez destacando (ao reiterar nas imagens a presença da luz) que, para a Igreja, a orientação seria dada pelos ensinamentos bíblicos contidos nas Escrituras. Além disso, o texto procura enaltecer o hábito da leitura bíblica, destacando algumas características sobre quem lê a Bíblia: “É mais sábio, ganha mais almas, serve melhor a Cristo, tem uma vida espiritual mais rica, é um obreiro mais rico para o Reino de Deus” (LIÇÕES BÍBLICAS, 2007d).

Há um discurso sobre a importância da leitura, como vimos anteriormente neste capítulo, que supervaloriza sua aquisição, relacionando-a à ascensão econômica e social. No espaço religioso, há uma reapropriação desse discurso sobre a leitura, agregando-o a outro

discurso: o religioso – que desloca a ênfase na ascensão econômica e social para o enriquecimento espiritual,³⁴ trazendo fortes marcas da própria história do protestantismo.

Este mito da educação como portadora necessariamente das luzes, do esclarecimento, do desenvolvimento técnico e econômico, faz parte, também, da nossa crença na produção da sociedade por um sistema escriturístico, no qual acreditamos poder moldar o público pelo escrito (verbal ou icônico), pensando este como um receptáculo passivo que torna-se semelhante ao que recebe, enfim, deixasse imprimir pelo texto e, nunca nos perguntando, como o texto lhe é imposto. Projetamos, por escrito, cidades e homens, corpos e subjetividades (ALBUQUERQUE, 2008 p. 1).

Nesse discurso, a leitura envolveria uma cumplicidade entre leitor e autor: ao primeiro seria “desvelado” o segredo a quem o domínio seria inicialmente do autor, como analisa Albuquerque (2008, p. 1): “Ler seria importante, portanto, porque nos daria acesso aos tesouros que estariam escondidos no mundo das letras, nos textos que poderiam nos preparar para desvendar os segredos da história, da sociedade e de nós mesmos”.

Mas ler, continua, Albuquerque (2008), não é simples consumo, é apropriar-se e reapropriar-se do escrito, não necessariamente submetendo-se a ele. Como pensa Chartier (1999): a leitura não se restringe a presença diante de um texto, mas a uma prática imbricada a gestos, espaços e hábitos. É o consumo compreendido enquanto prática cultural que inverte, subverte e ressemantiza (CERTEAU, 1994).

Além de destacar a importância da leitura bíblica, a revista também enfatiza a pertinência da oração, como se apresenta no último trimestre, em que o texto endereçado diretamente ao leitor persuade: “Você pode mudar as circunstâncias que o impedem de ter uma vida espiritual abundante. Ore e seja persistente ao orar”. Ao fundo, a imagem de uma mulher orando de joelhos, mãos unidas, junto a um campo de trigo e sob o céu azul. As palavras *oração* e *jejum* são destacadas separadamente, uma acima e outra abaixo das imagens.

As terceira e quarta capas do primeiro impresso anunciam produtos produzidos pela CPAD. Sobre os impressos anunciados, considero pertinente ressaltar que, mesmo perpassados pelo texto-fonte, são, em sua maioria, uma grande variedade de textos que

³⁴ Na comunidade religiosa analisada, a leitura de textos bíblicos aparece relacionada ao enriquecimento espiritual. Em religiões neopentecostais, como discuti na terceira seção, pode-se observar que a leitura de textos bíblicos articula-se as três dimensões: espiritual, econômica e social, conforme o discurso que as orienta.

supõem leituras extensivas, individuais e leitores hábeis (CHARTIER, 1996).

A terceira capa traz a propaganda de dois livros com o seguinte enunciado: “Palavras que ensinam”. O primeiro livro chama-se “Assim Diz o Senhor?” de autoria de John Bevere. Junto à imagem do livro, um texto indica o leitor endereçado, aquele cujo dom da profecia foi evidenciado:

Se você deseja conhecer mais a Deus, se já recebeu uma profecia ou se foi usado no ministério profético, então, este livro é para você! Aprenda a identificar a voz do Senhor e escapar dos ministérios proféticos falsos que provocam enganos e frustrações a muitos crentes. Uma leitura edificante, que trará mais confiança e sabedoria para lidar com as palavras proféticas (LIÇÕES BÍBLICAS, 2007a).

Ao lado da imagem do livro “As Epístolas de João”, de autoria de James Montgomery Boice, há um texto indicando o assunto do livro: “Uma análise aprofundada das mensagens de João sobre justiça, verdade e amor”. Além disso, ainda indica a esse leitor, que pretende “aprofundar-se” no tema, que autor esclareceria, em tal obra, o contexto histórico dos versículos e a sua aplicação prática. Abaixo da página, aparecem o telefone e o endereço eletrônico para a aquisição das obras. Da mesma forma, a quarta capa apresenta o livro “Quebrando a rotina: vivendo o melhor da vida”, do autor Max Lucado, vindo a endereçar-se a um público mais amplo, o fiel que deseja “[...] explorar sua personalidade e colocar suas qualidades em ação [...] encontrar e viver plenamente os planos de Deus”. Ressalto a forte presença deste autor nos anúncios de livros editados pela CPAD, e a existência de uma página na *internet* com discussões dos leitores sobre suas obras.

No segundo impresso, a terceira capa não traz propagandas da editora, mas um texto endereçado ao fiel com imagens de diversificadas situações de partilha da leitura do texto bíblico: “Onde você estiver, fale de Jesus. Na rua, no comércio ou na escola. Partilhe com seus amigos, vizinhos ou um desconhecido a alegria da salvação. Onde você estiver, não hesite, fale de Jesus!”.

A quarta capa inteira traz a propaganda do “5º Congresso Nacional de Escola Dominical”, no Centro de Convenções em Salvador, na Bahia, entre os dias sete e dez de junho, com indicação dos conferencistas internacionais, fotografias do local do evento e da cidade, bem como indicações das atividades: “apresentação de experiências pedagógicas, Workshops, palestras inéditas, seminários com dinâmicas”. Ainda aconselha: “Prepare sua caravana”, indicando telefone e endereço da CPAD para informações.

Na terceira capa, o terceiro impresso anuncia ao leitor: “Aprenda com o maior treinador de líderes dos últimos 2000 anos”, trazendo, como espécie de pano de fundo, imagens da capa do livro anunciado e sobreposto, juntamente ao seu resumo: “O Treinamento dos Doze”, de autoria de A. B. Bruce. A quarta capa traz a “Bíblia de Estudo Pentecostal”, ampliada, revista e corrigida, e que, conforme o anúncio, possui mais de um milhão de exemplares vendidos. Sobre uma forte luz, apresenta-se a imagem da Bíblia com a propaganda: “Você tem um milhão de razões para viver o avivamento”.

A quarta revista anuncia, na terceira capa: “O panorama do século I para o leitor do século XXI”. Abaixo disso, traz o título do livro: “Comentário Histórico-Cultural do Novo Testamento”, de autoria de Lawrence O. Richards, acompanhado da imagem de imponentes colunas. A respeito do livro, comenta a importância das informações acerca dos 77 capítulos, que conteriam significados dos versículos, usos e costumes dos tempos bíblicos e históricos, e interpretações de passagens bíblicas. Diferentemente das demais publicações, destaca a formação e outras bibliografias do autor:

Lawrence O. Richards é formado em Filosofia pela Universidade de Michigan, Mestre em Educação Cristã pelo Seminário Teológico de Dallas e Doutor em Educação Religiosa e Psicologia Social pelos Seminários Bíblicos de Garret e Northwestern University. Autor do livro Guia do Leitor da Bíblia, editado pela CPAD (LIÇÕES BÍBLICAS, 2007d).

A quarta capa traz outra publicação da CPAD, de autoria de Isael de Araújo, sem comentários sobre o autor, mas acompanhado de vários enunciados sobre seu livro, o “Dicionário do Movimento Pentecostal”.

Todos os impressos possuem encarte de propagandas de publicações da CPAD, muitos de autoria estrangeira, destacando assuntos sobre Jesus, Igreja, fé, culto, personagens bíblicos, etc. Através do título ou do resumo das obras, pode-se perceber a que leitor as obras são endereçadas, conforme se pode ver em alguns títulos, como: “Dicionário Bíblico Wicliffe”, sem autoria indicada, e “Dicionário do Movimento Pentecostal”, de Isael de Araújo – endereçados aos leitores possivelmente hábeis, que têm o interesse em conhecer os aspectos históricos das Escrituras.

Algumas obras são endereçadas a leitores que necessitam de orientações, explicações e interpretações bíblicas durante o estudo bíblico, sejam pregadores, professores, obreiros, pastores ou, talvez, neoleitores. Destaco os seguintes exemplares: “Bíblia de Estudo

Pentecostal”, aumentada, revista e corrigida, com opção de trazer junto a “Harpa Cristã”; a “Bíblia de Estudo Devocional”, de Max Lucado; a “Bíblia de Estudo e Aplicação Pessoal”, sem indicação de autoria; e o lançamento de “Teologia Sistemática Pentecostal”, de autoria de pastores pentecostais brasileiros.

Muitas publicações tratam de temas específicos para pastores ou líderes: “Pastor Pentecostal”, de autoria de Thomas Trask e outros 70 pastores; “Como ter um ministério bem sucedido”, de José Wellington Bezerra da Costa; “Pastores e Líderes”, de Gene A. Getz; “O Culto e suas formas”, de Nemuel Kessler; e “Sua Igreja está preparada?”, de Ravi Zacharias e Norman Geisler. Algumas publicações destinam-se aos obreiros como “Manual do Candidato ao Santo Ministério”, de Temóteo R. de Oliveira.

Outras obras tratam de temas específicos da crença, endereçando-se tanto aos recém-convertidos como aos fiéis atuantes no ensino sobre os princípios da Igreja, tais como: o “Manual de Integração aos novos convertidos”, de Marli Doreto, Marisa Doreto e Marta Doreto. Também estão presentes livros que tratam de temas sobre o dízimo, como o exemplo, a obra de Paulo César Lima “Dizimista, Eu?”. Há publicações sobre a oração, como “A Oração de Jesus”, de Hank Hanegraaff; “Quando orações não são respondidas”, de Elisabeth Rockwood; e “Pelo que devemos orar”, de autoria de Andy Roob, e que é destinada às crianças.

Há diversas publicações ilustradas para as crianças, desde Bíblias infantis até livros, como a coleção “Hermie e seus amigos”, de Max Lucado, tratando de temas como a mentira e a coragem, através de “Flo”, a mosca que aprendeu a não mentir, ou “Webster”, a aranha que aprendeu a ser corajosa. Outras publicações como “Carta de Deus para Jovens”, de Melody Carlson, destinam-se ao público jovem trazendo orientações sobre como agir diante de Deus, dos amigos e da sociedade.

Nos espaços domésticos, observei a incidência de publicações endereçadas ao público infante-juvenil. Os assuntos do cotidiano dos leitores são perpassados pelas interpretações e citações bíblicas, que vêm a orientá-los (Figura 11).

Na “Bíblia do Adolescente – Aplicação pessoal” (Figura 11), abaixo do assunto tratado no capítulo 19 de 2 Crônicas, sob a nomeação “Situações Complicadas”, constrói-se uma hipotética experiência do jovem leitor assembleiano no espaço escolar, o “boboca assustado”, que é fundada na indecisão sobre sua conduta diante das relações de alteridade.



Figura 11: Infanto-juvenil. 26 de novembro de 2007. Fonte: Pesquisadora

Numa sala de estudos, vocês estavam estudando as religiões do mundo. A professora pediu que alguns voluntários dissessem em que eles acreditavam. Você prontificou-se a falar. Desde então, alguns colegas têm importunado você, dizendo que deve ser super-religioso. Amanhã será sua vez de falar, e você não sabe o que fazer – está com medo do que os colegas irão dizer. O que você deve fazer? (Bíblia do Adolescente – Aplicação pessoal, CPAD).

Posteriormente, a sua conduta passa a ser orientada pela forma como o impresso articula a experiência de um adolescente diante do que o autor/editor considera ser um “grande inimigo” as relações de alteridade no espaço escolar, comparadas às situações passadas por personagens bíblicos indicadas nas páginas do texto-fonte:

Quando o povo de Judá enfrentou um grande inimigo, também teve medo. Contudo, um dos sacerdotes deu-lhes um bom conselho. Veja o que ele aconselhou em 2 Crônicas 20,15 (Bíblia do Adolescente – Aplicação pessoal, CPAD).

Há publicações exclusivas para mulheres, desde Bíblias específicas até livros discutindo temas como a diversidade dos afazeres femininos, de autoria de Sônia Pires Ramos, sob o título “Entre Nós Mulheres”, ou mesmo o livro “Mulheres Ajudando

Mulheres”, de Elyse Fitzpatrick e Carol Cornich, direcionado às mulheres que atuam no ministério do aconselhamento, trazendo discussões da crença sobre mães adolescentes, aborto, problemas no casamento e com os filhos, adoção, divórcio, etc.

Existem diversas publicações endereçadas aos leitores recém-casados, pais, mães, avós, e outros, produzidas para um público específico das revistas de estudos bíblicos, como destaque: “Manual do Obreiro”, para obreiros; “Geração JC”, para os jovens; “Ensinador Cristão”; “Resposta Fiel”; o jornal mensal “Mensageiro da Paz”; sendo estes últimos títulos endereçados a um público mais amplo. Há também as revistas direcionadas para professores e para alunos das Escolas Bíblicas Dominicais, mas não aparecem nos encartes analisados.

Ao investigar indícios de leitores esperados pelo autor/editor nos anúncios presentes nas revistas “Lições Bíblicas”, percebe-se a forte inserção da editora no mercado através das suas diversas publicações. Sobre as publicações, cabe ressaltar que a ênfase na cultura bíblica proporciona o sucesso de vendas das Bíblias, mas é visando um público-leitor específico que a editora cria publicações segmentadas, como a Bíblia para as mulheres; a Harpa com capas femininas, mais leves e a preços populares; as Bíblias infantis ilustradas; as Bíblias juvenis com inserção de assuntos pertinentes aos jovens e as diversas publicações destinadas aos pastores, obreiros e neoleitores bíblicos. Dessa forma, a Bíblia permanece sendo a referência para os leitores assembleianos, porém, a partir das interpretações sobre ela e seus usos pelos leitores, criam-se outras possibilidades de leituras autorizadas pela religião. Trata-se de outros textos que têm como referência as Escrituras, e podem ser considerados legitimados por serem publicações da própria editora da Igreja.

Sobre a forte presença dos editores evangélicos na segmentação do público leitor, Lewgoy (2004b, p.59) considera:

O sucesso de vendas da Bíblia levou os editores evangélicos a incrementarem o lançamento de Bíblias segmentadas (‘para mulheres’, ‘de liderança’, ‘anotadas’, etc.), em que se destaca uma ênfase no atendimento das especificidades do público feminino, responsável por mais da metade de fiéis leitores e neoleitores no mundo evangélico”.

Possivelmente, também haja números expressivos a serem considerados sobre o público infanto-juvenil, tendo como referência a quantidade de títulos publicados. Embora não haja números exatos, estima-se que o mercado literário evangélico apresente uma

vendagem de aproximadamente 15 milhões de exemplares de Bíblias, livros e demais publicações, tendo um faturamento anual de 300 milhões de reais (300.000.000,00), conforme a matéria da revista “Veja”, de 3 de julho de 2003, como comenta Lewgoy (2004b, p. 59):

Uma vez aquecido o mercado editorial pela venda de Bíblias, é provável que várias editoras sintam-se motivadas a procurar os públicos de diversas denominações através de temas e categorias mais inclusivas ou, em direção oposta, investir num proselitismo mais aberto, apostando na abertura do fiel aos novos ideais evangélicos, a despeito da orientação de seu pastor.

Se, por um lado, é visível a inserção da editora nas tendências do mercado editorial, através do investimento na especificidade do público-leitor, havendo a atualização tanto dos assuntos a serem abordados, como da edição, com seus dispositivos tipográficos, por outro lado, há a tensão por tratar-se de uma editora da própria religião, com tendências fortemente marcadas pela preocupação em manter-se de acordo com os preceitos que a orientam, no caso, sua orientação bíblica.

5.2.2 O leitor “nas” páginas das “Lições Bíblicas”: sobre a “ordem do discurso”

Dado que cada um de nós nasce num mundo que já é de linguagem, num mundo em que os discursos já estão há muito tempo circulando, nós nos tornamos sujeitos derivados desses discursos. Para Foucault, o sujeito de um discurso não é a origem individual e autônoma de um ato que traz à luz os enunciados desse discurso; ele não é o dono de uma intenção comunicativa, como se fosse capaz de se posicionar de fora desse discurso para sobre ele falar
(VEIGA-NETO, 2007, p. 91).

O pensamento foucaultiano confere a linguagem o caráter atributivo. Nesse sentido, a linguagem não representa o mundo: ela o cria, dando sentido às coisas e à nossa experiência. Compreender a linguagem como constitutiva, implica entender, de outra forma, o conhecimento – não como natural, intrinsecamente lógico e objetivo, mas como produto de discursos. Conforme Veiga-Neto (2007, p. 92):

O conhecimento passa a ser entendido como produto de discursos cuja logicidade é construída, cuja axiomatização é sempre problemática porque arbitrária, cuja fundamentação tem de ser buscada fora de si, no advento; discursos que são contingentes e também subjetivos.

Portanto, o sentido que damos à nossa existência, às nossas relações sociais e à forma como compreendemos o mundo está relacionado à linguagem e aos discursos que nela circulam. Trata-se de um conjunto de enunciados que criam maneiras de constituir o mundo, compreendê-lo e falar sobre ele:

Os discursos formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente, são feitos de signos, mas o que eles fazem é mais do que utilizar esses signos para designar as coisas. É esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala (FOUCAULT, 1987, p. 56 *apud* VEIGA-NETO, 2007, p. 93).

Os enunciados, por sua vez, podem ser entendidos como manifestações de saber e, por esse motivo, aceitos, repetidos e transmitidos, não por uma vontade individual ou por uma compreensão restrita do ato da fala, mas por aquilo que se transmite, conserva e tem valor, aquilo de que tentamos nos apropriar, o que tentamos reproduzir e transformar:

Para Foucault, um enunciado não é qualquer coisa dita (ou mostrada...), ele não é o cotidiano. O enunciado é um tipo muito especial de um ato discursivo: ele se separa dos contextos locais e dos significados triviais do dia-a-dia, para constituir um campo mais ou menos autônomo e raro de sentidos que devem, em seguida, ser aceitos e sancionados numa rede discursiva, segundo uma ordem – seja em função de seu conteúdo de verdade, seja em função daquele que praticou a enunciação, seja em função de uma instituição que o acolhe (VEIGA-NETO, 2007, p. 94-95).

Em cada período histórico e em cada sociedade, há um conjunto de regras que determinam o que pode ser dito em relação aos conteúdos, como, também determinam os limites e as formas de manifestação, assim como o que deve ser lembrado, conservado e reativado. Trata-se de um conjunto de discursos sancionados pelo conteúdo de verdade que lhe é atribuído num determinado momento e lugar.

Foucault (1996), em “A Ordem do Discurso”, analisa a relação entre as práticas

discursivas e os poderes que as atravessam, através dos variados procedimentos que controlam e regulam a produção dos discursos nas sociedades. A partir dessa noção, compreendo, como nos diz Sommer (2006, p. 2): “que não falamos tudo o que queremos, não dizemos tudo o que podemos, enclausurados que estamos em uma ordem, subordinados a regras estritas de controle das possibilidades de enunciação”.

Os discursos estão distribuídos pelo tecido social, em cada época e lugar, construindo subjetividades. Assim, “aquele que enuncia um discurso é que traz, em si, uma instituição e a manifesta, por si, uma ordem que lhe é anterior e na qual ele está imerso” (VEIGA-NETO, 2007, p. 99).

Portanto, ao analisar o leitor “nas” páginas das Lições Bíblicas, penso que não se trata apenas de uma produção em que autor/editor inscrevem formas de ver e compreender o mundo. Como nos mostram os estudos foucaultianos, trata-se de compreensões não-autônomas, mas construídas no interior dos discursos, neste caso, pelo discurso religioso.³⁵ Pela forte ênfase na cultura bíblica, o discurso religioso assembleiano se produz a partir das interpretações sobre a Bíblia e, embora nem toda a interpretação seja plausível, ela necessita ser sancionada pelas redes de poder/saber que colocam o discurso em circulação.

A revista “Lições Bíblicas”, assim como os demais impressos produzidos pela CPAD, é construída pela interpretação, seleção e disseminação de saberes que, notadamente, são orientados pelo texto-fonte. Compreendo a notoriedade assumida pela Bíblia na Igreja, enquanto *texto primeiro*, como nos traz Foucault (1996), e a partir do qual se produzem outros discursos “ditos” ou que “estão ainda por se dizer”:

[...] Suponho, mas sem ter muita certeza, de que não há sociedade onde não existam narrativas maiores que se contam, se repetem e se fazem variar; fórmulas, textos, conjuntos ritualizados de discursos que se narram conforme circunstâncias bem determinadas; coisas ditas uma vez e que se conservam, porque nelas se imagina haver algo como um segredo ou uma riqueza. Em suma, pode-se supor que há, muito regularmente nas sociedades, uma espécie de desnivelamento entre os discursos: os discursos que “se dizem” no correr dos dias e das trocas, e que passam como ato mesmo que os pronunciou; e os discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, *são ditos*, permanecem ditos ou estão ainda por se dizer (FOUCAULT, 1996, p. 21-22).

³⁵ Trata-se, como venho discutindo, também da circulação de discursos que me possibilitam criar compreensões sobre o material analisado.

A partir da seleção, organização e interpretação do texto-fonte, entendido como *texto primeiro*, há a circulação de alguns enunciados comuns presentes “nas” páginas das revistas que instruem formas de pensar, de ser e de se constituir o mundo. Tais enunciados ordenam e regulam as práticas dos leitores, produzem regras que sancionam ou interditam o que se diz, implicando na produção de si como discute Foucault (1996).

O conjunto de saberes sancionado pela instituição é articulado ao currículo proposto pela CPAD, e está presente nas revistas das Escolas Bíblicas Dominicais. Popkewitz (1995, p. 174) considera que o currículo pode ser entendido como uma invenção da modernidade, e que consiste num conjunto de conhecimentos que têm como função permitir que os indivíduos possam regular e disciplinar a si próprios como membros da comunidade: “Aquilo que está inscrito no currículo não é apenas uma informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e ‘ver’ o mundo e o ‘eu’”.

As reformas alemãs introduzidas no século XVI não pretendiam apenas educar as massas de acordo com princípios humanistas. O currículo é uma imposição do conhecimento do “eu” e do mundo que propicia ordem e disciplina aos indivíduos. A imposição não é feita através da força bruta, mas através da inscrição de sistemas simbólicos de acordo com os quais a pessoa deve interpretar e organizar o mundo e nele agir (POPKEWITZ, 1995, p.186).

Ao produzir revistas especializadas para os espaços de estudos do Evangelho, a CPAD traz, na contracapa da primeira revista “Lições Bíblicas”, do ano de 2007, um longo comentário sobre a mudança de currículo desse artefato religioso e o compromisso da editora com seus leitores, sobretudo, ao “serviço de Deus” .

A apresentação da revista aparece sobre uma espécie de marca d’água em que uma mão toca a Bíblia que se encontra aberta sobre um fino tecido de cor clara, possivelmente, com intuito editorial de enfatizar a presença do texto-fonte no cotidiano do leitor. A Bíblia aberta representa, por um lado, a leitura, por outro, com a proximidade da mão que a toca, a presença de algum leitor. A imponente do texto-fonte talvez seja ressaltada por meio do fino tecido claro que o protege e o valoriza enquanto texto sagrado.

Em suas próprias palavras, a revista se propõe, desde a sua fundação, a “preservar a ortodoxia doutrinária através da página impressa”, que passa a se apresentar com um novo currículo elaborado por uma “equipe de pedagogos versados na Bíblia” a fim de atender as “demandas” da Escola Bíblica Dominical (Figura 12).

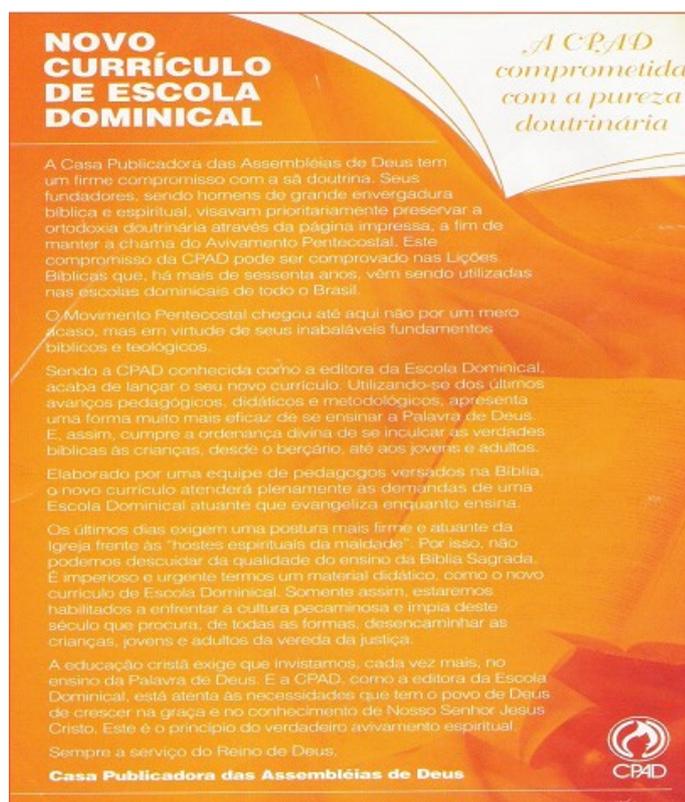


Figura 12: “Novo currículo da Escola Bíblica Dominical”. Fonte: “Lições Bíblicas”, 2007 a.

Trata-se de um investimento no ensino da “Palavra” através da modificação do material didático, como forma de “enfrentar a cultura pecaminosa e ímpia deste século”. Há, assim, um tutelamento sobre o texto, através de leituras e interpretações autorizadas que, com seus mecanismos de autoria e edição, intentam produzir entendimentos sobre a leitura e sobre o leitor.

Após realizarmos diversos estudos na área didático-pedagógica, ouvimos vários professores, superintendentes, dirigentes de EDs e especialistas da área de ensino em todo o Brasil, comparamos nosso currículo com outros congêneres e chegamos à conclusão de que alguns itens deveriam ser reformulados. As atualizações foram efetuadas a partir das análises e avaliações dos seguintes itens: classificação das faixas etárias, matriz curricular (temas de cada lição do trimestre), ilustrações, atividades de fixação da aprendizagem, estrutura pedagógica (seções da revista), visual gráfico (layout – distribuição do texto e imagem, vinhetas etc.), comentário (tamanho, divisões, linguagem, diversidade cultural etc.), comentarista, suplementos

educacionais (cartazes, gráficos, mapas, figuras, modelos, plano de frequência, visuais etc.). (Novo currículo das Escolas Dominicais – EDs).³⁶

A mudança curricular atribui a necessidade da separação de classes por faixa etária desde os primeiros anos de vida, mas respeitando as “fases do desenvolvimento” de cada criança, conforme a justificativa da editora. Para tanto, criam-se novas revistas para orientar o professor no ensino da “Palavra”, adequando a abordagem do texto – linguagem, apresentação, imagens, etc. – ao leitor endereçado (Figura 13).



Figura 13: Revistas. Fonte: <www.cpad.com.br>

As revistas destinadas às crianças apresentam mudanças significativas, justificadas pelas diferentes “etapas de desenvolvimento das crianças”, com o maior uso de ilustrações e atividades lúdicas, articulando o discurso religioso à concepção da *criança-em-desenvolvimento*. A revista parece criar uma expectativa de um desenvolvimento simultâneo da habilidade de ler e escrever, pois propõe, juntamente ao texto e às gravuras, atividades de compreensão que envolvem a escrita em diferentes dificuldades, conforme a faixa etária.

A narrativa de Amália (29 anos, 2007), professora da Escola Bíblica Dominical de crianças na sede da Iguaçu, apresenta algumas expectativas presentes nas revistas infantis,

³⁶ <http://www.cpad.com.br/curriculo/ronaldo.htm> > Acesso em: 19 nov 2006.

inclusive sobre a simultaneidade das habilidades da leitura e da escrita, e que fogem as práticas no contexto religioso assembleiano:

Na verdade, eles não sabe completa [as atividades propostas na antiga revista]. Essa aqui [nova revista] já é difícil pra eles, têm coisas que eles não fazem. Em escrever. A gente tem que ajudar eles a fazer. Aí, essa aqui [antiga revista] se torna mais difícil ainda, é pra criança mais grande, olha [mostra a quantidade de linhas – cerca de quatro a cinco linhas – para preenchimento de perguntas, ao contrário da outra que, no máximo, é para completar a palavra]. O que aconteceu quando eu iniciei a escola [há alguns anos], os pais não queriam comprar a revista pras criança “Ah, mas o fulano não vai saber, ele não sabe escrever o que ele vai fazer com a revista?”. Aí, eu disse “Mas é interessante, a gente vai ajudar eles a completar”, sabe. Os pais começaram a comprar revista pras criança. Mas, no começo, eles não queriam comprar, por causa que era só isso aqui e eles não sabiam escrever (Amália, 29 anos, 2007).

A mudança curricular se constitui a partir da seguinte ordem, como é justificada na sua página *internet*: primeiramente, reitera a importância do texto sagrado na composição curricular; posteriormente, insere um segundo enunciado – os saberes pedagógicos escolares. Permanece, na ordem do discurso, a preeminência da Bíblia como basilar na elaboração da revista, porém, acrescenta outro discurso, comumente presente nas práticas discursivas pedagógicas e escolares contemporâneas, com base na Psicologia do Desenvolvimento Piagetiana: a concepção da *criança-em-desenvolvimento*.

A notoriedade que tal concepção assume no discurso pedagógico e escolar é discutida por Sommer (2006). Questiono, então, por que se torna também presente no espaço religioso? Acredito que, por tratar-se também de um espaço pedagógico, a religião busca orientações de especialistas que articulem dois espaços de conhecimento: da Religião e da Pedagogia, embora a ordem primeira sobre os discursos nos espaços religiosos permanece sendo o texto-fonte. Há a apropriação de outro discurso preponderante em outro espaço da sociedade, bem como a sua adequação à base bíblica vigente no espaço da crença.

[...] o desnível entre texto primeiro e texto segundo desempenha dois papéis que são solidários. Por um lado, permite construir (e indefinidamente) novos discursos: o fato de o texto primeiro pairar acima, sua permanência, seu estatuto de discurso, sempre reatualizável, o sentido múltiplo ou oculto de que passa por ser detentor, a reticência e a riqueza essenciais que lhe atribuímos, tudo isso funda uma possibilidade aberta de falar. Mas, por outro lado, o comentário não tem outro papel, sejam quais forem as técnicas empregadas, senão de dizer *enfim* o que estava articulado silenciosamente no *texto primeiro* (FOUCAULT, 1996, p.24-25).

Dessa forma, é a partir do *texto primeiro* que circulam outros enunciados sancionados pela religião. Os textos bíblicos são entendidos como atemporais, pela religião, assim as interpretações dos mesmos incluem discussões e fatos atuais que devem ser interpelados, a fim de orientar as condutas dos fiéis diante dos problemas cotidianos. Portanto, os temas abordados em todo o País, nos espaços de estudos bíblicos assembleianos, envolvem um conjunto de saberes de especialistas, os *experts*. Estes transitam desde os estudos bíblicos até as discussões sociais, econômicas, políticas e culturais do País, englobando um conjunto de conhecimentos sobre as necessidades da comunidade evangélica e de problemas que assolam o País e o mundo, segundo julgam.

Penso que, para mediar a compreensão de si e do mundo, através do espaço de estudo do Evangelho, há a necessidade de conhecimento não somente sobre os conteúdos bíblicos, mas, ainda, um conhecimento sobre quais conteúdos (e de que forma) devem ser produzidos nas revistas. Para exercer poder sobre a alma, os pensamentos, as ações e os sentimentos mais íntimos do eu são socialmente organizados e administrados nos mínimos detalhes (ROSE, 1998). Sobre uma forma calculada de administração e conhecimento da população passam a legitimar-se *expertises*:

Para se governar uma população é necessário isolá-la como um setor da realidade, identificar certas características e processos próprios dela, fazer com que seus traços tornem-se observáveis, dizíveis, escrevíveis, explicá-los de acordo com certos esquemas explicativos (ROSE, 1998, p.37).

O conhecimento da população permite a sua normalização as condutas éticas e morais que se constroem no discurso religioso assembleiano: a construção do “sujeito”. E qual seria o “sujeito” produzido por tais parâmetros de normalidade? É aquele inscrito “nas” páginas da revista que assume, através do exame de si, a reorientação de sua conduta aos valores e práticas presentes no discurso religioso.

O discurso da democracia liberal cria o “cidadão” através da persuasão aos objetivos social e institucionalmente valorizados, tornando-o capaz de regular a si e exercer suas escolhas, compreendendo que é livre, concomitantemente, ao sutil e minucioso processo de regulação da experiência: “Através da auto-inspeção, da autoproblematização, do

automonitoramento e da confissão, avaliamos a nós mesmos de acordo com critérios que nos são fornecidos por outros” (ROSE, 1998, p. 43).

As revistas, assim como os demais artefatos examinados, medeiam a experiência de si e a produção de si, construindo um ideal de sujeito assembleiano, exercendo-se através dos processos de tutelamento dos leitores e suas leituras, desde a escolha dos assuntos e conteúdos proposta por seus *experts*. Assim como os personagens bíblicos apresentados “nas” páginas da revista tiveram suas vidas modificadas com a conversão, o leitor pode transformar sua subjetividade e construir-se de acordo com os parâmetros da crença. Caridade, benignidade, tranquilidade, confiança, bondade, honestidade, etc. são valores considerados adequados ao caráter cristão, e estão relacionados à construção sobre o sagrado. As orientações inscritas na revista indicam que a produção de si, em relação aos atributos considerados desejáveis, se dá mediante a leitura bíblica, a meditação, a oração e a fé, consideradas “armas do crente para vencer os perigos do mundanismo”. Esses mesmos atributos têm recorrência em outro espaço de estudos do Evangelho, o “Discipulado”:

O reconhecimento social do indivíduo que “nasceu” novamente se manifestaria através das nove virtudes do Espírito Santo na ação do sujeito, conforme considerou o “irmão” Daniel endossado pelas citações bíblicas: “Porque pelo fruto se conhece a árvore” (Mateus 12,33). As nove virtudes são chamadas do “fruto do Espírito Santo”: “caridade, gozo, paz, longanimidade, benignidade, bondade, fé, mansidão e temperança”, citou. As virtudes, o fruto do Espírito Santo, foram comparados aos gomos de uma laranja: “os gomos não formam diversos frutos, mas um só, assim também as nove virtudes do Espírito Santo, formam um só fruto”, contou o “irmão” Bruno. O Espírito Santo, assim, seria concebido pela Igreja como um líder, pois dirigiria a Igreja desde o dia de Pentecostes e seria por intermédio do seu poder que haveria a orientação, ensinamento e santificação dos fiéis. Segundo as interpretações sobre as Escrituras, teria sido Ele que ensinou aos discípulos o que responder aos inimigos de Cristo, enchendo-os de “sabedoria” e “graça”. Conferiam que seria o poder do Espírito que faria o fiel se arrepender do pecado, ser perdoado por Deus e santificado (Excerto do diário de campo de 2003).

A produção de si supõe o exercício de si que são mediados pelas práticas de leitura. A leitura torna-se central pela força de verdade que assume no fórum religioso, orientando a forma como os sujeitos assembleianos se narram, julgam e entendem o mundo, bem como, pelo poder que assume ao compreendê-la como condição de possibilidade para a Salvação.

É sobre esse discurso que se produzem alguns enunciados presentes “nas” revistas e nos comentários dos professores. Díaz (1998) compreende que o discurso do professor não

pode ser entendido como um projeto deliberado de um falante autônomo, mas assumido a partir de uma ordem, de um sistema de produção do discurso. Como os enunciados constroem-se numa ordem de saber, no discurso, o que se diz, ou que se comenta, durante os espaços de estudos bíblicos não são enunciados autônomos, mas articulados ao processo produtivo do “dito”: “O comentário permite dizer outra coisa além do próprio texto, mas com a condição de que seja esse mesmo texto o que se diga e, de certa forma, o que se realize” (FOUCAULT, 1970 *apud* DIAZ, 1998, p. 21).

O comentário possibilita que o que se diz seja algo além do texto, porém, como é produzido pelo discurso, há interdições sobre o que e como pode ser dito (FOUCAULT, 1996). O palestrante do encontro de professores das Escolas Bíblicas Dominicais da classe de adultos de Campo Bom, no ano de 2007, em seu discurso, construía o “ideal de cidadão” em relação às regras, aos códigos e às leis, tanto da sociedade como da religião, que, portanto, passaram a ser articuladas. Nesse sentido, argumenta o palestrante, tratar-se-ia da constituição de um sujeito com “dupla cidadania”: na sociedade, já que mantém sua conduta em retidão às suas leis e, no plano transcendente, sendo este sujeito cumpridor dos valores éticos e morais da religião. O comentário sobre o ideal desse cidadão assembleiano pode ser percebido recorrentemente nos espaços de estudos e artefatos religiosos analisados. Produzido pelo discurso religioso assembleiano em sua articulação ao discurso que produz o cidadão na modernidade, o ideal do cidadão assembleiano implica o reconhecimento de um tipo de pessoa como padrão adequado:

O governo da alma depende de nos reconhecermos, ideal e potencialmente, certo tipo de pessoa, do conforto gerado por um julgamento normativo sobre a distância entre aquilo que somos e aquilo que podemos nos tornar e do incitamento oferecido para superar essa discrepância, desde que sigamos o conselho dos *expert* da administração do eu. A ironia é que nós acreditamos, ao transformar nossa subjetividade no princípio de nossas vidas pessoais, de nossos sistemas éticos e de nossas avaliações políticas, que estamos, livremente, escolhendo nossa liberdade (ROSE, 1998, p. 44).

Portanto, o sujeito assembleiano constrói-se e é construído através de valores normativos presentes no discurso religioso da crença. Assim, os valores considerados desejáveis são sancionados em relação aos demais e devem ser aprendidos, de forma prescritiva, em espaços como as “Lições Bíblicas”, organizadas, planejadas e produzidas conforme as expectativas de um grupo de *experts* presentes na CPAD.

Ao discutir a produção do livro através das possíveis intenções do autor, questiono: quem seria o autor no caso das narrativas bíblicas? O autor como sujeito de intenções é colocado sob suspeita para Foucault (1992), que vem a questionar esse sujeito transcendental produzido pelo pensamento moderno e o coloca como uma “invenção” de uma trama histórica. Esse sujeito como sede fundante do pensamento, da racionalidade e da “verdade” apareceria como autor de regimes instaurados de “verdades”, de discursividades, até que o acúmulo de paradigmas, de anomalias, produziriam novas fontes de discursividades. Dessa forma, quando Foucault (1992) põe em xeque a autoria, ele não a nega; ao contrário, afirma que um discurso não é produto de uma autoria, mas de diferentes vozes que a produziram num determinado período.

Para os assembleianos, há “o” autor dos textos bíblicos, do *texto primeiro*, que seria Deus. Quanto aos saberes produzidos a partir do *texto primeiro*, esses são entendidos como “revelações” concedidas aos fiéis pela presença do Espírito Santo, conduzindo o entendimento da “Palavra”, ou seja, a possíveis interpretações autorizadas, legitimadas, conforme o excerto abaixo que apresenta a explicação do professor num dos espaços de estudos bíblicos, a partir das orientações da revista do professor:

O “irmão” Bruno explicava que a Bíblia possui 66 livros – 39 no velho testamento e 27 no novo testamento. Para escrevê-los, Deus teria elegido e ungido 44 pessoas (reis, sacerdotes, pescadores, criadores de gado e até cobradores de impostos) que a teriam escrito em dois idiomas: hebraico e grego. Bruno argumentava que jamais um homem poderia escrever um livro profético sem a direção de Deus. (Diário de Campo, 21 de março de 2003).

Segundo Foucault (1996), os discursos constroem os objetos aos quais se referem através de categorizações e classificações, inventam “verdades” que orientam as formas de pensar sobre si e sobre os acontecimentos. O discurso religioso possui um conjunto de enunciados que é partilhado, reconhecido como verdade e aceito como regra por um determinado grupo, e que serve para ligar os indivíduos entre si e, ao mesmo tempo, diferenciá-los de outros. Por outro lado, diferentes interpretações sobre o mesmo Livro são produzidas tanto por fiéis de igrejas cristãs distintas como das mesmas comunidades. Isso mostra o caráter polifônico das interpretações bíblicas, dos diferentes entendimentos produzidos nas diversas experiências dos seus leitores em seus variados contextos locais e histórias de vida. No entanto, isso não significa que qualquer interpretação seja plausível: ao

contrário, a legitimação de um discurso sobre as Escrituras Sagradas ocorre mediante a relação poder/saber que um sujeito ou grupo – no caso de especialistas – possui diante da comunidade evangélica.

Os fiéis são subjetivados a esses saberes e à normalização de regras morais e éticas, porém não por meio de alguma autoridade fundada na violência, e sim por meio da persuasão desse conjunto de saberes, que são subjetivados pelo poder que possuem no grupo. São esses mesmos saberes que conduzirão suas condutas dentro das normas da crença, para que alcancem um fim – a “salvação”, a “terra prometida” –, portanto, os mecanismos para apropriação da fé são mecanismos de subjetivação e também de sujeição, afinal, não há liberdade que não se sujeite às regras sociais. O sujeito é sensibilizado quanto à importância da crença na sua vida, é subjetivado e também sujeitado à renúncia, à “mortificação”, pois reconhece a sua “entrega” como essencial já que, afinal, para atingir a “libertação”, deverá se conduzir com prudência e responsabilidade, de acordo com as normas da Igreja (DEAN, 1999).

Nesse sentido, compreendo que os espaços de estudos bíblicos são estratégicos para subjetivação e normalização dos sujeitos, são formas de governar que implicam o que os estudos foucaultianos reconhecem como formas de pensamento, técnicas e táticas para alcançar os objetivos, estabelecendo identidades e conduzindo as condutas (DEAN, 1999). Os fiéis partem de sua liberdade de agir e pensar e são subjetivados à normalização das condutas morais e éticas da religião, por reconhecerem o fim a ser alcançado pela comunidade; deixam-se governar e serem governados em prol do objetivo almejado: a “salvação”. Enfim, em função de um objetivo comum, todos (e cada um) devem ser conduzidos, subjetivados por um conjunto de saberes, práticas e técnicas que implicam práticas de produção de “verdades” (DEAN, 1999).

Por outro lado, se há a normalização das condutas é porque existe a subversão da norma e criação de outras possibilidades não autorizadas, distantes dos tutelamentos da crença. Portanto, constroem-se mecanismos para evitar o “risco” da subversão através da evangelização curricularmente organizada nos espaços de estudos bíblicos desde os primeiros anos de vida do assembleiano.

Conforme Lupton (1999 *apud* TRAVERSINI, 2003), a noção de perigo, ameaça e prejuízo através de doenças, guerras, ações “sobrenaturais” ou “naturais”, como chuvas, temporais, terremotos, etc., antecedem a Modernidade e sua noção de população. Juntamente

à constituição da noção de população, constrói-se uma “maquinaria” para conhecer, controlar e evitar fatores que possam representar “riscos sociais”, portanto, tornando tais fenômenos passíveis de serem ordenados e normalizados pela ação humana.

Na Modernidade, no entanto, com a invenção da noção de risco, passou-se a considerar que algumas ações podem ser realizadas para prevenir ou evitar perigos e ameaças, obtendo uma sensação de domínio da insegurança e da incerteza. A partir do desenvolvimento da noção de população, cujo controle da vida assume maior importância, também a noção de risco começa a ser modificada (TRAVERSINI, 2003, p. 111).

A partir do conhecimento dos fatores que podem gerar o “risco”, aqui compreendido como o distanciamento das normas éticas e morais da crença, ou o “desvio”, possibilita-se a ação planejada a fim de administrá-lo e preveni-lo (TRAVERSINI, 2003). Portanto, inserem-se textos que instruem o leitor sobre a importância da leitura bíblica, da oração, da meditação e do jejum como meio para aproximar-se do transcendente e evitar os perigos do “mundanismo”, como as concepções conferidas à pós-modernidade e à popularização de suas tecnologias.

Através do conhecimento, da seleção e da organização dos problemas enfrentados pela igreja, cria-se um conjunto de saberes que, através da mediação da revista, devem ser administrados, por todos e cada um, prevenindo o que se considera “riscos sociais” e produzindo-se a noção prudência à comunidade. O'Malley (1996 *apud* TRAVERSINI, 2003), utiliza a expressão “comunidade prudente”, quando se refere ao deslocamento da administração dos riscos sociais do gerenciamento coletivo ao gerenciamento individual do risco, ou seja, uma tecnologia de governo que responsabiliza o indivíduo pela administração do risco: “São espaços constituídos como capazes de promover sua própria sustentabilidade e desenvolvimento, contendo o aumento dos fatores de risco ou prevenindo-se contra eles” (TRAVERSINI, 2003, p. 114).

Nesse sentido, penso que a mediação dos espaços de estudos dominicais, através da seleção, organização e produção das revistas que orientam a condução das aulas em todo o País, cria condições para o gerenciamento da conduta em relação aos padrões éticos e morais da crença, que são orientados “nas” páginas das revistas. Há a expectativa de produção, não apenas de um leitor ideal esperado pelo autor/editor, conforme propunha Chartier (1996), mas

de um tipo determinado de sujeito, o assembleiano. Produz-se um ideal de sujeito, o “cidadão com dupla cidadania”, responsabilizando-o pela sua própria conduta numa articulação entre as normatizações do Estado e da Igreja. A expectativa de uma comunidade capaz de conduzir-se, de acordo com os padrões considerados adequados, encontra mediação no conjunto de saberes presentes “nas” revistas, que passam a ser administrados por todos e cada um e elaborados em relação à prevenção dos “riscos”, do que se considera ameaçador a crença: o “desvio”.

Em outra perspectiva, mas não contrária, compreendo que, ao conhecer, selecionar e mediar os conteúdos a serem apropriados nos espaços de estudos bíblicos, supõe-se uma comunidade leitora, mas que não necessariamente seja aquela atribuída pelo autor/editor – são os leitores “das” páginas das revistas, que passo a apresentar a seguir.

5.2.3 O leitor “das” páginas das “Lições Bíblicas”

[...] Fora da escola e das suas pedagogias formalizadas, a conquista do saber ler supõe, ao mesmo tempo, a entrada de uma cultura já penetrada e trabalhada pelo escrito, mesmo se este for conhecido apenas pela mediação de uma palavra e pelo conhecimento memorizado dos textos, depois reconhecidos, recortados e decifrados no livro. Nas sociedades tradicionais, os leitores formados pela instituição devem ser confrontados com aqueles que conquistaram o escrito com grande luta e cuja competência, se não é certificada e controlada pelos letrados, corre sempre o risco de produzir leituras fora das normas, improváveis ou rebeldes
(CHARTIER, 1996, p.20).

Embora a mediação entre a Bíblia e o leitor houvesse sido contestada no Protestantismo, não cessou a preocupação em produzir leituras e interpretações legitimadas. Nesse sentido, houve a necessidade de criação de espaços para conduzir possíveis leituras e leitores, mesmo que, como afirma Chartier (1996), leitura e interpretação sejam plurais, atravessadas pelo tempo e espaço em que ocorrem, passíveis de contestações, invenções, apropriações em suas formas pública ou privada, intensiva ou extensiva. Constrói-se a noção de uma comunidade em torno do Livro, do *texto primeiro*, e, a partir das suas interpretações, cria-se condições para a experiência de si, para a regulação de si e da comunidade, através de

parâmetros socialmente aceitáveis.

Os objetos dados a ler são artefatos culturais que educam tanto pela materialidade do texto como por seu conteúdo discursivo. Assim, há, na produção do texto, marcas para uma leitura autorizada, através de uma “maquinaria” que visa inscrever no texto convenções, classificações e possíveis interpretações aos leitores pretendidos pelo autor/editor (CHARTIER, 1996), embora, não se trata apenas de investigar no texto indícios sobre leitores e suas práticas de leitura, na medida em que há distintas experiências do leitor com o texto. Nesse sentido, privilegiei situações investigativas referentes às apropriações do texto pelos leitores, através da observação-participante no grupo de estudos bíblicos da Escola Bíblica Dominical, no ano de 2007, dos registros produzidos no diário de campo durante o período, das fotografias, das conversas informais e das entrevistas realizadas com participantes do espaço de estudos bíblicos. Os leitores “das” páginas das “Lições Bíblicas” analisados no estudo participam ou já participaram do grupo de estudos bíblicos dominical da comunidade assembleiana, porém, com isso, não se deve concluir que são os únicos leitores do impresso, que atravessa os espaços domésticos e escolares independentemente da religião, através de situações de empréstimo e doação.

A partir das situações investigativas propostas na pesquisa, pude construir alguns indicativos sobre quem são os leitores das revistas “Lições Bíblicas” na comunidade assembleiana da sede da Iguazu. Primeiramente, como discuti no quarto capítulo, são, em sua maioria, de classes populares, moradores oriundos de situações de migração, sendo que alguns residem desde o período de construção da Vila Iguazu. Conforme a própria divisão de classes e revistas por idade, proposta curricularmente pela CPAD, a revista “Lições Bíblicas” tem sido endereçada a leitores adultos. Considerando apenas a observação-participante no espaço de leitura a que se destina o impresso, temos um público leitor majoritariamente feminino. Embora houvesse um fluxo intenso de inserção e afastamento de alunos no período em que se realizou a pesquisa, havia um grupo assíduo e, em ambas as situações, a presença de mulheres sempre prevaleceu.

São homens e mulheres com idades entre 28 e 64 anos, conforme as entrevistas semi-estruturadas, no entanto, a partir da observação-participante, podemos considerar que estes leitores, algumas vezes, são os próprios filhos e netos de alunos matriculados que ouvem a leitura e os debates em torno dela, enquanto aguardam o início dos estudos bíblicos das classes infantis.

Os leitores são majoritariamente assembleianos há décadas, sendo que alguns já cresceram em famílias evangélicas, e outros se converteram. Ressalto que os entrevistados são, sobretudo, mulheres que se disponibilizaram a participar das entrevistas em situações domésticas. Das 17 entrevistas realizadas entre 2005 e 2007, apenas quatro entrevistados são homens, sendo esses professores e supervisor da Escola Bíblica Dominical. De fato, a maioria das entrevistadas trabalhava em casa como donas-de-casa ou costureiras, enquanto, talvez, os homens pudessem estar envolvidos em seus empregos em outros locais da cidade. No entanto, acredito que outros fatores devem ser considerados, como o possível constrangimento em narrar-se diante de uma pesquisadora – mulher – em suas próprias residências, já que, em outras situações, marcadas pela presença de outras pessoas, havia interesse e fluxo narrativo. Pensando nisso, construí situações de pesquisa em família. Porém, muitos homens que freqüentavam a Escola Bíblica Dominical vinham desacompanhados das suas esposas e, possivelmente, fosse constrangedora a inserção de uma “estranha” para sua família, num espaço tão íntimo como o doméstico, tornando-o, através da pesquisa, público.

Sobre a escolaridade dos 14 entrevistados entre os anos de 2006 e 2007, a metade desses freqüentou os primeiros anos do Primeiro Grau, outros seis entrevistados permaneceram na escola até o quinto e o sétimo anos e apenas um entrevistado possui o Primeiro Grau completo, mas não concluiu o Segundo Grau. Como discutimos nesta seção, há múltiplos espaços de alfabetismos sociais, sua escolarização é apenas uma perspectiva. Independentemente da escolarização, pude perceber que, desses entrevistados, seis declararam-se ler com alguma dificuldade, sendo uma delas em função de problemas na visão, enquanto os demais declaram ler bem ou fluentemente.

Os textos lidos são, sobretudo, religiosos, como a Bíblia, a Harpa, as revistas, letras de hinos, os panfletos da Igreja, os cartazes com citações bíblicas, etc. Também surgem situações como a leitura de panfletos de mercado, jornais locais, receitas culinárias, embalagens de produtos, manuais de eletrodomésticos, cadastros, exames para condução de veículos, etc., muitas vezes, relacionados à ocupação dos entrevistados, como donas-de-casa, costureiras, motorista e técnico em eletrônica.

Outras três entrevistadas, em 2005, possuem até o segundo ano do Primeiro Grau, declarando-se ler com muita dificuldade e necessitando de auxílio.³⁷ Questiono: como se apropriam dos conhecimentos bíblicos já que os espaços de estudos, embora sejam

³⁷ No momento da entrevista realizada no ano de 2003, com Neuza, 38 anos, formada em Educação Física, não discutia diretamente as questões de alfabetismo, não havendo porque retomá-la neste capítulo.

primordialmente orais, constituem, em sua base, os ensinamentos textuais escritos, através de debates em torno do texto-fonte que ocorrem, sobretudo, a partir da leitura de uma passagem bíblica, citação ou dissertação de um texto em torno do preceito bíblico?

Sobre a leitura, há distintos modos e capacidades de ler conforme Chartier (1996), desde “[...] uma leitura silenciosa, que é apenas o percurso dos olhos sobre a página e uma outra, que necessita de oralização, em voz alta ou baixa” (CHARTIER, 1996, p. 82). Em relação à apropriação da leitura visual e silenciosa, o autor mostra como se trata de sucessivas conquistas marcadas historicamente por três períodos:

[...] o dos séculos IX-XI, que viram as *scriptoria* monásticas abandonarem os antigos hábitos da leitura e da cópia oralizada; o do século XIII, com a difusão da leitura no mundo universitário; e enfim, o da metade do século XIV, quando uma nova maneira de ler alcança, tardiamente, as aristocracias laicas. Progressivamente, instaurou-se assim uma nova relação com o livro, mais fácil e ágil. Favorecidas por certas transformações do manuscrito (por exemplo, separação das palavras), essa leitura livre das severas obrigações da decifração oral, suscita outras que multiplicam, muito antes da invenção de Gutenberg, as relações analíticas entre os textos e suas glosas, notas e índices. A uma leitura oral, sempre representada pelos pintores e iluminadores como um esforço intenso que mobiliza o corpo inteiro, sucede em meios cada vez mais amplos, uma outra arte do ler, a do livro folhado e percorrido na absoluta intimidade de uma relação individual.

Chartier (1996) compreende a diferença da leitura oral e silenciosa como um processo de longa duração e, ainda, marcado pelas distâncias socioculturais numa dada sociedade, possibilitando a existência de diferentes práticas de leitura. Sobre a presença do leitor, descreve a cena teatral apresentada em 1864, a qual traz o testemunho de um camponês que somente entende o que lê a partir de uma leitura em voz alta, admitindo, portanto, não se apropriar da compreensão do texto numa leitura silenciosa. Outras possibilidades aparecem na cena de leitura popular apresentada em 1887. Inicialmente, descreve o carpinteiro e soldado do antigo exército de Napoleão III sendo convidado a ler ao grupo numa reunião. A cena apresenta, por um lado, a leitura hesitante e penosa, incapaz de dividir corretamente frases e palavras e de reconhecer a pontuação; por outro lado, associa a relação do escrito que é do auditório, numa leitura ouvida, marcada pela escuta reiterada dos mesmos textos. Numa terceira cena de 1668, apresenta o testemunho do criado que lê conforme a grafia, somente letra de forma, sendo incapaz de apropriar-se da leitura a partir da letra cursiva.

No contexto religioso, compreendo essa capacidade de leitura relacionada aos leitores

insistentes dos textos bíblicos que, embora realizem uma leitura de difícil compreensão e passível de constrangimentos, solicitam intermediação divina, através de orações, e persistem numa leitura que mais tende à decodificação de símbolos do que ao discernimento do escrito, como descrevo nos excertos do diário de campo:

Isabel, 49 anos, casada, com filhos e netos, dona-de-casa e proprietária de um pequeno armazém local, convertida há 27 anos, narra seu constrangimento em relação a dificuldade de ler e escrever. No entanto, a dificuldade na leitura e escrita, inclusive inteligível para os filhos, como conta Isabel, não é obstáculo diante do interesse em buscar na Bíblia elementos para o seu crescimento espiritual: “Eles até riem dos meus rabisco, só eu me entendo”. Na prática escrita, Isabel encontrou uma estratégia de registro da memória. Como é proprietária de um pequeno armazém, necessita manter presentes na sua memória informações como os produtos que vende a crédito e para quem os financia. Para isso, adotou uma caderneta com os nomes dos devedores. Porém, utiliza um registro que só possui significado para ela, já que não domina o sistema de escrita. Isabel não domina o conjunto de signos que convencionam nossa língua na escrita, mas, na Bíblia, realiza algumas decodificações que permitem a leitura hesitante e penosa. Questionada sobre o entendimento dos textos bíblicos, diz que vai tentando soletrar, mas é muito difícil, então ora para que Ele interaja na sua leitura e permita o seu entendimento da Palavra (Diário de campo, 2005).

Outra possibilidade de leitura discutida por Chartier (1996) é a leitura ouvida que não diferencia ler e contar, que se alimenta dos textos ouvidos, memorizados e reconhecidos.

Joana tem 33 anos, trabalhou até um ano anterior a entrevista como auxiliar de cozinha e cuida dos três filhos pequenos [no momento da entrevista possuía três filhos, atualmente, são quatro filhos]. Joana é filha adotiva e criou-se em uma família evangélica, sendo fiel da Assembléia de Deus desde então. Conta que freqüentou apenas o primeiro ano e foi retirada da escola pelos pais adotivos. Considera-se com muita dificuldade na leitura, embora encontre facilmente os textos e citações indicadas nos cultos, não costuma ler a Bíblia, mas ouvir sua leitura realizada em voz alta pelo seu esposo (Diário de campo, 2005).

Para Chartier (1996), a leitura em voz alta é uma das práticas que reforçam outro setor da vida privada, o da intimidade da família, como marido e mulher que lêem entre si, pai e filho, a família toda reunida.

“Escutar ler” é uma prática de leitura comum, sobretudo no século XVII, e está presente nos espaços de estudos bíblicos analisados, refere-se à reunião de grupos em torno da leitura. Enquanto um lê, os demais escutam e, após, debatem sobre a leitura ouvida. “Ouvir ler, ler a dois, falar de livros, conversar no meio deles pressupõe leitores que com freqüência

lêem a sós, na intimidade, mas fazem um uso social do livro” (CHARTIER, 1996, p. 150).

Sobre a leitura, Joana acredita que tudo seja mais fácil para as pessoas que lêem, pois não precisariam memorizar as palavras: “Ah daí tu tem que fica perguntando as coisa pras pessoa que sabe lê que que é? Que sabor é? [...]” (Entrevistada: Joana, 33 anos, 2005).

A dificuldade de leitura encontrada no contexto religioso, também foi enfrentada no desempenho de seu trabalho, em que freqüentemente necessitava de auxílio para a leitura das receitas, até que fossem decoradas: “Quando eu trabalhava em um restaurante, ele [o colega] me explicava essas coisa, daí eu aprendi também, eu trabalhei seis ano e pouco, eu aprendi bastante” (Entrevistada: Joana, 33 anos, 2005).

Joana não possui autonomia de realizar as atividades que requerem a habilidade da leitura. Por outro lado, é capaz de encontrar um texto bíblico através da memorização espacial do texto na Bíblia e pelo reconhecimento visual da palavra, em que algumas palavras possuem maior significado entre tantas outras irreconhecíveis (Excertos do Diário de campo, 2005).

A memorização está presente desde o ato de encontrar os trechos bíblicos, até a capacidade de recontá-los. Como é comum a leitura oral dos textos bíblicos, enquanto os demais acompanham em suas Bíblias, é possível que o ouvinte guarde os principais elementos da história e seja capaz de recontá-los.

Embora tenha sido presente na fala das fiéis entrevistadas a sua dificuldade em realizar atividades do seu trabalho ou mesmo da imersão nos conteúdos bíblicos, isso se dá pela forma escrita, pois é principalmente através da oralidade que desempenham suas atividades. Isso não desfaz a importância que a escrita assume, tanto na sociedade como numa cultura com forte ênfase bíblica, mas problematiza o mito da supremacia da escrita. Desse modo, a oralidade se dá como principal forma de aprendizagem dos ensinamentos da crença para os fiéis entrevistados, através dos ensinamentos aprendidos nos espaços de estudos semanais do Evangelho, na pregação, no “testemunho”, nos hinos, nos círculos de oração e nos corais (espaço marcadamente feminino). Mesmo aqueles que pouco ou que nada lêem participam dos eventos e são incentivados à prática e ao manuseio da Bíblia. Os sujeitos não declararam possuir dificuldade em encontrar os textos citados, pois acabam memorizando visualmente os livros entre o Velho e o Novo Testamento e reconhecendo as palavras mais significativas por algumas letras aprendidas e que servem como índices, além da forma ou tamanho das palavras.

Frago (1993) afirma que os sujeitos que não lêem utilizam principalmente o ouvido como órgão de recepção e percepção, tendo como recursos da memória o ritmo, a

musicalidade, a repetição, a redundância, a retórica, as fórmulas e sentenças baseadas numa cultura acústica: “Eles não sabem ler, mas só vão pra ouvir a palavra, aprender [...] porque eles mesmo lendo eles não sabem” (Entrevistada: Mariana, 45 anos, 2006). Através da oralidade aprendem os ensinamentos e participam das atividades, são os sujeitos ouvintes: “É, eles não sabem, mas eles apreciam, procuram responder, tem um interesse grande” (Entrevistado: Samuel, 57 anos, 2006).

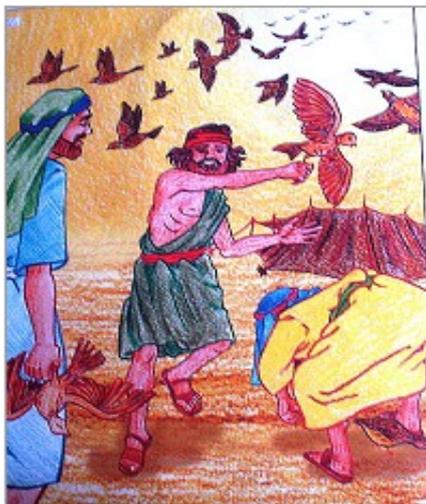
Samuel conta sobre um “obreiro” que não lê, mas localiza a citação bíblica para ser lida em voz alta ao realizar a “pregação”:

É, aqui tem um irmão que ele prega também, ele procura um texto na Bíblia e manda pra gente lê em São João 6 ou São João 4; ele não sabe ler, mas ele procura e mostra onde é que tá, “tá ali”. Aí você faz a leitura vamos dizer de dois três versículos onde ele quer, “até aí”, ele diz, aí ele prega através daquele (Entrevistado: Samuel, 57 anos, 2006).

Mariana explica o fato pela capacidade de memória: “[...] eles guardam na mente e, aí, a hora que eles vão pregar, que eles precisam, eles dizem ‘ó, tá lá’, né”. No entanto, Samuel acredita que: “[...] dá pra dizer que é uma coisa espiritual [...] porque olha, a Bíblia tem alguns textos bíblicos”. Embora no decorrer de sua narrativa indique que o uso freqüente da mesma Bíblia auxilia a localização das citações com maior facilidade: “Eu tenho uma outra Bíblia lá no serviço, que é uma Pentecostal, e tem essa aqui [mostra], que é do obreiro. Já arrumei até a capa dessa que eu acostumei com ela e você pode ver de tanta leitura, olha só como ela tá, os textos tudo riscado”.

Os recursos visuais, como as ilustrações, também são fontes de leitura e aprendizado, principalmente aos sujeitos expectadores que observam o Livro e os debates sobre o mesmo (Figuras 14 e 15):

As figuras das histórias né, a gente vai cortando e vai colocando elas no muralzinho pra, depois, no final, a gente sorteia uma figurinha pra criança que responde a pergunta. Sempre tem bastante pergunta e eles gostam de responder e aí o primeiro sempre fica mais contente “Ah, eu ganhei primeiro!” As figuras já vem quando vem a pasta, que é comprada, que vem em cada três meses. Vem a pasta e já vem com todas as figuras. Cada história tem as figuras, aí, mostrando, né, conta a história ali, até de Moisés [...]. A gente vai colocando pra eles ver, como se fosse um filme e, aí, vai colocando as figuras [...]. Eles ficam atentos e ficam olhando, né, porque cada figura que tu coloca pra eles é uma novidade, eles querem ver a figura que tá ali (Entrevistada: Mariana, 45 anos, 2006).



O povo saiu do Egito e eles tava reclamando que, lá, eles tinham abundância de carne e de pão e o Moisés teria levado eles pro deserto pra passa fome. Aí Deus prometeu pra Moisés que iria envia pão e carne. Aí, todo dia de manhã, era que nem chuva de pão, só que tinha uma coisa, eles tinham que no dia, na hora comer. Eles não podiam colhe e guarda pra comer depois. Eles tinham que colher e comer na hora e a carne também, eles não podiam guarda pro dia seguinte que estragava. Deus fez assim pra eles não se preguiçoso também, né. Eles tinham aquele dever de colhe e come na hora certa. Essa história é de quando Moisés tirou o povo do deserto, daí, de tudo eles se queixavam, reclamavam, que não tinha carne, que não tinha pão. Mais adiante, eles não tinham água, foi quando Moisés tocou na rocha e saiu a água (Entrevistada: Tânia, 52 anos, 2007).

Figura 14: Moisés e seu povo. Fonte: Pesquisadora



Diz Amália (29 anos, 2007), acerca da Figura 15: “Quando Moisés tava no monte, né, e Deus deu as tábuas da lei para ele”.

Figura 15: Moisés e os mandamentos. Fonte: Pesquisadora

As ilustrações permitem a apropriação das histórias, que são reconhecidas e recontadas (Figura 16):



Figura 16: Arca de Noé. Fonte: Pesquisadora

A arca de Noé, a gente sempre tem que colocar coisa diferente, porque se torna sem graça pra eles, eles já sabem, sabem tudo, só de mostra isso aqui pra eles [mostra gravura], eles já sabem o que que é. Eles são pequenininho, mas são esperto (Entrevistada: Amália, 29 anos, 2007).

Como conta a professora Amália, as ilustrações trazem compreensões sobre a história narrada e inscrevem, concomitantemente, atributos dos personagens, que passam a ser reconhecidos pelos leitores (Figura 17):



Figura 17: Paulo. Fonte: Pesquisadora

Esse aqui [mostra a gravura de Paulo], se eu mostra pra eles [alunos], eles me dizem quem é. Esse aqui é Paulo, porque eles sabem que Paulo era um soldado, que Paulo perseguia os cristãos, eles sabem o que Paulo fazia. Ele era Saulo, no caso, né, antes de se converter (Entrevistada: Amália, 29 anos, 2007).

A transformação de si aos atributos considerados desejáveis à crença, através da interpretação do *texto primeiro*, é estrategicamente mediada nos espaços de estudos. Os personagens bíblicos são apresentados por seus atributos em relação à fé e reposicionados no discurso religioso a partir da conversão, de forma semelhante à discussão tratada anteriormente nas “Lições Bíblicas”, em que Simão, após a conversão, passa a ser chamado Pedro. Nas lições infantis, Saulo é posicionado no discurso religioso através de seus atributos: soldado e perseguidor de cristãos. Sua transformação, após a “aceitação de Cristo como Salvador”, o reposiciona no discurso.

A revista traz também sugestões de atividades a serem desenvolvidas nas escolas dominicais, construindo outras experiências com o texto:

Na minha revista tem. Tem as brincadeiras pra gente fazer com eles. Que nem teve uma lição que era assim “O cego Jericó”, sabe. Aí, foi contado a história pra eles, aí, depois, no final, a gente tinha que desenhar, um boneco, no quadro, de giz, venda os olhos deles, amarra, e pega o giz, e eles ter que desenhar os olhos do boneco. É uma atividade, uma brincadeira, pra ver que o boneco era cego, né, Jesus fez um milagre, aí, pra ver que é impossível a gente fazer um milagre, é só Deus que faz milagre ninguém conseguiu colocar os olhos no boneco (Amália, 29 anos, 2007).

A leitura oral dos textos bíblicos, as brincadeiras e o uso de recursos visuais permitem a memorização ou apropriação do texto independentemente da proficiência na leitura. Para isso, os espaços de estudos utilizam, como estratégia, a recorrência das passagens bíblicas, a ênfase na leitura ou na memorização de poucos versículos e a intensa atividade interpretativa sobre os mesmos. Como já discutimos anteriormente, trata-se de um estilo intensivo de leitura em que o leitor interage com um pequeno número de textos, perpetuados por gerações e situados numa rede de práticas culturais: escuta do texto lido e relido em voz alta na família, na igreja, incitando a memorização, reconhecimento e recitação para si e para os outros (CHARTIER, 1996).

Como sugere Chartier (1996) a emergência de um estilo de leitura extensivo, sobretudo após o século XVIII, não suprimiu o estilo de leitura intensivo: ao contrário, ambos podem coexistir. Ao analisar as narrativas dos sujeitos que aprendem/ensinam nos espaços da religião, pude perceber que, embora haja um pequeno número de textos intensamente lidos ou ouvidos, sobretudo para aqueles com menor capacidade de leitura, há, também, a existência

de diversos títulos, sugerindo um estilo de leitura extensivo e relacionado a leitores hábeis. Convivem nesses espaços práticas de leituras individuais, coletivas, silenciosas e orais de diferentes gêneros relacionados à religião.

Sociabilidade do convívio, intimidade familiar ou doméstica, isolamento individual: são as três esferas da vida do Ocidente em que o livro e as suas leituras detêm uma posição primordial. A constatação não vale apenas para os que estão familiarizados com a escrita e que compõem as diversas elites das sociedades da era moderna. Nos meios populares também se pode encontrar uma mesma pluralidade dos usos do impresso – com a diferença que em tais meios os impressos nem sempre são livros. A leitura em voz alta por quem sabe ler para os que sabem menos bem ou nada constitui uma prática habitual, na cidade e no campo, por trabalho ou por lazer, ao acaso da rua ou entre companheiros de labuta (CHARTIER, 1996, p. 155).

A reunião de assembleianos numa prática de “escutar ler”, acompanhar silenciosamente a leitura ou apenas ouvi-la enquanto há a presença de um orador, e participar do debate em torno texto-fonte, está presente nos espaços de estudos bíblicos, como a Escola Bíblica Dominical, os cultos, os seminários, as campanhas, etc. Nos espaços domésticos, há outras experiências com o texto, que se relacionam com a maior ou menor capacidade de ler.

Samuel, 57 anos, é casado com Mariana, 46 anos, ambos residem no bairro há três décadas, freqüentaram a escola até o sexto ano do Primeiro Grau, são convertidos há 27 anos e ajudaram a construir a Igreja que freqüentam. Samuel já foi “obreiro”, atuou em dois espaços distintos como “líder da juventude” e como professor da Escola Bíblica Dominical de Jovens e adultos por nove anos. Sua esposa, Mariana, também foi professora da “Escola Dominical” de crianças, da qual hoje sua filha mais jovem é aluna. Suas experiências de leitura no espaço doméstico são construídas a partir da leitura privada e silenciosa, marcadas pela presença de textos religiosos, sobretudo, a leitura diária da Bíblia (Diário de campo, 2006).

A narrativa de Samuel evidencia a apropriação do discurso religioso através dos espaços de evangelização, pregação, cursos, cultos, etc., inclusive, vindo a utilizá-lo oralmente com apropriações da língua escrita, como o uso da segunda pessoa do plural presente no *texto primeiro*:

[...] eu contava do que aconteceu comigo [dependência de substâncias psicoativas há 27 anos] dependendo a questão dele o problema da pessoa aí eu trazia uma parte minha ou trazia uma parte bíblica para orientar melhor que seria dentro do contexto da Bíblia trazia uma palavra e aconselhava ó que Jesus é assim e assim e aí trazia pra eles a história de alguém que até eles conheciam que também tavam com o mesmo problema deles e foi solucionado o problema deles através da fê e através do

esforço, porque Jesus mesmo disse assim, ó: Chegai-vos a mim e Eu chegarei a vós. Fazeis a vossa parte e Eu farei o resto [...] (Entrevistado: Samuel, 57 anos, 2006).

Há, ainda, outros assembleianos que relatam um pouco de suas histórias, contribuindo com o entendimento que podemos lançar sobre as práticas de alfabetismos presentes no fórum religioso.

Elizeu possui 30 anos, é casado com Rute, 28 anos e residem no bairro há cinco anos. Ela frequentou o Segundo Grau e ele, recentemente, retomou o que corresponderia a 7ª série numa das escolas locais que oferece Educação de Jovens e Adultos – EJA. Rute é de família evangélica, Elizeu é fiel há quase uma década. Possuem dois filhos que frequentam a “Escola Bíblica Dominical”, Elizeu atuou como professor na “Escola Dominical” de jovens e adultos em que sua esposa era aluna (Diário de campo, 2006).

Embora os modos de apropriação do texto possam ser variados, ambos os casais possuem formas semelhantes de estudo que inscrevem suas estratégias: buscam a leitura individual para o aprofundamento, marcam as passagens bíblicas que acham relevantes e, ocasionalmente, produzem alguns registros escritos, geralmente, quando se preparam para a “pregação”. No entanto, na maioria das vezes, são utilizados apenas sublinhados ou pontilhados, dependendo da intenção, como auxílio da memória. Samuel mostra que as passagens não contam linearmente os fatos, portanto, usa como recurso cores diferenciadas para destacá-las.

[...] se a gente vai dar um estudo bíblico, aí no estudo bíblico vamos dizer que você vai falar sobre o surgimento da Igreja, aí o surgimento da Igreja você vai pegar em Gênese, vai pegar em Romanos, vai pegar em Coríntios, vai pegar em Apocalipse, variedades de livros, aí sim você tem que pegar todos os pontos chaves que vai, você tem que anotar, fazer uma anotação porque é um estudo bíblico, aí é sobre um assunto e aí esse assunto não se encerra não fecha, vamos dizer que se começa em Gênese ele não vai fechar em Gênese ele tem continuidade, aí você tem que procurar onde é que tá a continuidade aí sim você vai ter que anotar pra poder ler nos livros onde é que tá a continuidade aí não dá pra guardar tudo na cabeça [...] Num papelzinho, eu boto assim Estudos sobre o surgimento da Igreja, boto vamos dizer um esboço ali, aí eu faço a leitura onde é que tá e leio o Versículo e anoto, vamos dizer se tá em Êxodo Capítulo 1 boto capítulo 1 se tá lá em Isaías a segunda parte eu boto que tá lá em Isaías daí pra não ficar só no papel eu boto só aonde se encontra no papel e aí no dia que eu to dando o ensinamento eu leio o Êxodo e explico aquela parte e aí já aviso agora nós vamos lá em Isaías a continuidade tá lá até chegar no fim da história que a gente queria dar o estudo (Entrevistado: Samuel, 57 anos, 2006).

A “privatização da leitura”, através da leitura silenciosa, permite a reflexão solitária, subtraindo o leitor do controle da comunidade pela interiorização. A própria relação direta entre o indivíduo e a divindade, incentivada pelo protestantismo, apóia-se na leitura silenciosa. Ler silenciosamente e em segredo propicia audácias até então interditas na Idade Média, possibilitando outras experiências com o texto, como considera Chartier (1996, p. 127):

[...] transformou radicalmente o trabalho intelectual, que na essência se tornou um ato de intimidade individual, uma confrontação pessoal com textos, uma memorização e um sistema de remissivas visualmente assinalados nos livros. Depois permitiu um fervor mais pessoal, uma devoção mais privada, outra relação com o sagrado além daquela regulamentada pelas disciplinas e mediações eclesiais.

Nos espaços domésticos analisados, a leitura vincula-se ao texto-fonte, sendo, sobretudo, de uso individual e relacionada a uma prática íntima e silenciosa. “[...] remetendo o leitor a si mesmo e aos seus pensamentos ou a suas emoções, na solidão e no recolhimento” (CHARTIER, 1991, p. 151). É o que se pode aprender ao ouvir o relato de que, no espaço íntimo do quarto, diariamente e à noite, sobre a cama, Eva, 38 anos, lê silenciosamente as Escrituras Sagradas. Em suas preferências destaca os Salmos por considerá-los curtos, reflexivos e de fácil entendimento, além de ler outros materiais como os hinos que necessita aprender para ensinar nos corais de adolescentes e jovens em que é supervisora. Eva estudou até o quarto ano do Primeiro Grau e declarou ter dificuldade em interpretar os textos bíblicos.



Eu leio sempre uma vez por dia [...] antes de dormir sempre ou, às vezes, de manhã, quando eu não tenho muito ser... [serviço], assim, sabe. O certo em primeiro lugar tinha que ler, né, quando levantar. Daí eu levanto, às vezes, correndo, só oro e agradeço a Deus (Entrevistada: Eva, 38 anos, 2007).

Figura 18: Eva. 26 de novembro de 2007. Fonte: Pesquisadora

No sofá e à noite, distante das interrupções cotidianas, Elisa realiza a leitura da Bíblia (Figura 19). A assembleiana possui 29 anos, é casada, possui três filhos e está desempregada. Frequentou até o terceiro ano do Primeiro Grau e declarou ler com pouca dificuldade, tendo menor destreza quando ocorre a leitura oral ao público, talvez em função da timidez. Sua inserção na Assembléia de Deus se deu há 15 anos, concomitantemente ao retorno do esposo à Igreja. Tiago possui 44 anos, é industrial e atua como professor da Escola Bíblica Dominical de Adultos. Embora prevaleça nas práticas de leitura doméstica a leitura individual da Bíblia, há instâncias de discussão do texto-fonte, sobretudo, quando Elisa solicita auxílio para a interpretação da “Palavra” ou quando compartilham assuntos que consideram interessantes.



Eu leio mais de noite, de tarde eu leio mais quando vou no Círculo de Oração, né. Em casa, às vezes, eu pego, sento, começo, abro pra ver o que Deus tá falando comigo, né. Daí eu leio assim. [...] Eu leio, eu gosto de ler o Apocalipse, o Apocalipse eu acho bom. Daí, às vezes eu pego, assim, e abro [a Bíblia] cada vez que a gente abre Deus fala com a gente, né. Daí eu leio, assim, quando eu abro (Entrevistada: Elisa, 29 anos, 2007).

[...] às vezes, quando o Denael [filho] tá dormindo, né, daí eu vou, ele [esposo] também gosta de ler bastante, né, porque, às vezes ele tá escalado pra pregar, né, ele sempre tá lendo. Até da revista [Lições Bíblicas] ele tá, que nem, quinze dias antes da escolinha que ele é professor, daí ele tá lendo. Daí eu pego, aproveito e também vou ler, né, daí o guri tá dormindo, porque eu não consigo ler, assim, tá correndo e o som alto, coisa assim, eu não consigo ler. Então eu gosto de ler tranqüila de noite (Entrevistada Elisa, 29 anos, 2007).

Figura 19: Elisa. 26 de novembro de 2007. Fonte: Pesquisadora

As experiências íntimas com o texto, através da leitura silenciosa nos espaços domésticos, não excluem a possibilidade de debate em torno do livro, em que a família partilha comentários, citações e dúvidas, como os casais que possuem momentos comuns de leitura, como é o caso de mais um casal, Toni e Júlia:

Toni, 38 anos, técnico em eletrônica, é casado com Júlia, 39 anos, dona de casa. Possuem dois filhos. Toni frequentou até a terceira série do Primeiro Grau e Júlia até a sétima série do Primeiro Grau, ambos declararam ler sem dificuldade e, sobretudo, a Bíblia e as revistas da Escola Bíblica Dominical em que são professores das

classes Jovens e Adultos e Juniores (nove aos dez anos), respectivamente. O casal habitualmente realiza leituras individuais no mesmo horário e espaço, muitas vezes relacionadas ao estudo e preparo para as aulas ministradas na Escola Bíblica Dominical. Embora se trate de classes, revistas e assuntos distintos, há intervenções sobre o que e como se lê (Diário de campo, 2006).

Como afirma Chartier (1991) a leitura antes de dormir não é necessariamente solitária, mas também um ato de intimidade conjugal. Em outros casais, o mesmo pode ser observado:

O casal Denaël e Laura, 63 e 60 anos, respectivamente também possui momentos comuns de leitura, sobretudo à noite. Denaël, motorista, frequentou até o segundo ano de Primeiro Grau, atuou como professor da Escola Bíblica Dominical e, atualmente, é supervisor dos grupos de estudos bíblicos dominicais do setor. Sobre a leitura, Denaël costuma ler a Bíblia em silêncio no sofá, sobretudo o Novo Testamento, as revistas da Escola Bíblica Dominical, além de livros que utiliza para se atualizar. Laura, doméstica, frequentou até o primeiro ano do Primeiro Grau, lê e compreende os textos com pouca dificuldade, dedica-se a leitura da Bíblia, na sala, a hora que pode, inclusive junto ao cônjuge, oportunizando situações em que compartilham suas leituras (Diário de campo, 2007).

[...]

Bruna, 36 anos, do lar, possui dois filhos e é casada, mas não fez menção a leitura compartilhada ou em horário comum ao esposo. Frequentou até o terceiro ano do Primeiro Grau e declarou possuir certa dificuldade em compreender os textos bíblicos. Já de família evangélica, interessou-se nos estudos bíblicos desde pequena, recorda que, aos onze anos, costumava ouvir os ensinamentos na rádio luterana. Participa da Escola Bíblica Dominical, do Círculo de Oração, do Coral do Círculo de Oração, dos cultos de terças-feiras de ensinamentos, assim como dos demais cultos da sede da Iguazu. Sobre a leitura, declarou gostar de ler sozinha, no sofá da sala e a noite. Além da Bíblia, lê as revistas da Escola Bíblica Dominical de adultos e, para ajudar os filhos, a revista Juniores. A convivialidade da leitura no espaço familiar também se remete a leituras oriundas do contexto escolar, como os contos, havendo, inclusive, a experiência de a filha lhe contar histórias (Diário de campo, 2007).

O debate em torno do livro, no espaço doméstico, também se imbrica a outras situações de sociabilidade familiar, como a leitura dos pais aos filhos e dos filhos aos pais, não se reduzindo somente à capacidade de ler, mas a uma prática cultural de escuta da leitura que cria intermediações entre o texto e o leitor/ouvinte, desde a escolha do que é dado a ler à construção de um repertório de indagações sobre o que se compreende do que ouve ler.

Amália, 29 anos, costureira de calçados, casada, frequentou até a quinta série do Primeiro Grau e declarou ler fluentemente. É assembleiana desde pequena, atua

como professora da Escola Bíblica Dominical da classe Jardim de Infância e como regente do coral infantil do Setor e da Congregação. Possui um filho em idade escolar que frequenta os espaços de estudos bíblicos da classe Juniores. Amália costuma ler textos bíblicos, sobretudo histórias presentes no Antigo Testamento para o seu filho, que ouve deitado em sua cama e, antes de adormecer, reconstrói suas compreensões sobre o texto a partir do repertório da mãe que o conduz a possíveis interpretações (Diário de campo, 2007).

[...]

A gente faz assim, a gente se apronta e faz a oração primeiro, que a gente tem que fazer. A gente faz a nossa oração e, daí, na hora que a gente vai fazer a oração, ele deita, né, pra me escuta. E, aí, eu pego uma parte da Bíblia, eu gosto de pega, assim, um capítulo e lê todo aquele capítulo pra ele. Aí, eu já vo lendo e vo explicando, “Tu entendeu essa parte?” “Entendi”. Aí eu continuo “Tu entendeu?” “Não, eu não entendi.” Então eu explico aquilo ali pra ele, sabe. Conforme eu vo lendo, eu vo explicando. Aí, depois que eu termino de lê tudo aquilo ali, eu pergunto se ele entendeu. Às vezes, quando eu termino, ele ta quase dormindo [risos]. E ele gosta que eu conte pra ele, porque ele lê e diz “Não entendi” (Entrevistada: Amália, 29 anos, 2007).

A leitura se torna, no espaço doméstico, uma prática íntima e privada, muitas vezes, intermediada pelos debates familiares, no entanto, está inscrita no tecido de uma sociabilidade comunitária, que faz com que cada leitor e leitura, compreendidos em suas singularidades, sejam atravessados pelo que faz o leitor ser semelhante aqueles que pertencem à mesma comunidade, que compartilham os mesmos estilos de leitura e estratégias de interpretação, no que Chartier (1992) entende como “comunidade interpretativa”. Trata-se de uma comunidade de leitores que compartilham determinados símbolos, códigos, competências e interpretações sobre os mesmos textos, embora suas experiências sejam múltiplas, já que a leitura é uma prática “transgressora”, como considera Certeau (1994). Sobre a leitura, constroem-se variadas apropriações, mas que partilham símbolos, códigos e interpretações de uma mesma comunidade de leitores:

[...] ler não significa apenas uma submissão ao mecanismo textual. Seja lá o que for, ler é uma prática criativa que inventa significados e conteúdos singulares, não redutíveis às intenções dos autores dos textos ou dos produtores dos livros. Ler é uma resposta, um trabalho, ou, como diz Michel de Certeau, um ato de caçar em propriedade alheia” (CHARTIER, 1992, p. 214).

Compreendo que, no espaço religioso analisado, se trata de uma comunidade que se constrói a partir de um discurso religioso sobre o *texto primeiro*, produzindo formas de ver e

compreender o mundo, partilhadas coletivamente a partir dos espaços de estudos que possuem em comum, por sua vez, o debate em torno do Livro e suas interpretações. Assim, as compreensões em torno do texto são também mediadas pelo discurso que o perpassa nesse espaço coletivo (FOUCAULT, 1996).

Reitero a pertinência da Escola Bíblica Dominical na construção de um espaço de leitura e de debate em torno da mesma, articulado às relações de saber-poder da CPAD, através da orientação proposta em suas revistas, que conduzem formas de apropriação da leitura, mesmo compreendendo que a leitura seja também uma prática subversiva.

Para Amália, o espaço de compreensão sobre os ensinamentos bíblicos, tão presentes na comunidade religiosa, deveria estender-se à família, através das práticas de leitura domésticas, como busca respaldo em sua narrativa, num trecho, contido na revista de estudos bíblicos das crianças, chamado “Momento em família”:

Essa seção foi criada em virtude da importância que os pais possuem na formação de seus filhos, nosso intuito é de que a família participe mais da educação cristã das crianças, além disso, buscamos também incentivar o culto doméstico – que é, na realidade, o que eu faço com ele na hora de deitar, né – tradição já esquecida de muitos lares cristãos (Entrevistada: Amália, 29 anos, 2007).

As revistas de estudos bíblicos apresentam uma seção que se destina à leitura em família, prática fortemente presente nas sociedades, sobretudo, em torno da escuta e debate em torno do livro, como disserta Chartier (1996) – até a inserção e coexistência de uma outra experiência com o texto, mais privada e pessoal, incentivada pelo protestantismo. Se o protestantismo traz a possibilidade de que todos possam ter acesso ao texto-fonte, (re)cria, por outro lado, espaços de mediação para que leituras e interpretações sejam legitimadas através de outro espaço tecido na comunidade interpretativa: a família.

Os espaços de estudos bíblicos domésticos são construídos pelo discurso produzido nos espaços religiosos. Assim, para as religiões evangélicas que crêem na segunda vinda de Cristo, as leituras sobre os livros do Novo Testamento, sobretudo do Apocalipse, aparecem reiteradamente presentes nas narrativas dos adultos entrevistados, e fazem parte dos seus debates, dividindo espaço com outras leituras mais curtas e destinadas à meditação, como os Salmos. Aos pais assembleianos reserva-se a tarefa não apenas de educar os filhos, mas de

inserir-los numa cultura cristã baseada nos preceitos morais e éticos que constituem a crença a partir de suas interpretações bíblicas. Portanto, o culto doméstico, incentivado nas “Lições Bíblicas”, e presente na organização do estudo semanal das revistas infantis, é um espaço privilegiado de mediação de saberes.

A importância da educação cristã no espaço de convivialidade familiar está presente no discurso religioso assembleiano, como podemos destacar na trajetória de vida de Amália. A “irmã” é a atual professora da Escola Bíblica Dominical da classe Jardim de Infância e é filha de Tânia, que foi, durante 19 anos, professora das crianças do espaço de estudos dominicais da igreja local. De certa forma, o espaço de estudos bíblicos dominicais de crianças, na comunidade, vem sendo construído por uma prática pedagógica que reúne mãe e filha:

No caso, quando a minha mãe era professora, eu sempre tinha em mente assim, acho que não tem criança que não pense isso, de, quando crescer, ser professora, de estar naquele lugar. Eu sempre tive isso pra mim. E é o que eu digo pra eles [alunos], quando eles tão badernando demais, assim, eu digo pra eles “Um dia, vocês vão ser professor, vocês vão tá aqui no meu lugar, e daí?”. Eu sempre coloco isso pra eles, ali. Um dia, é eles que vão assumir aquele lugar ali. Eu faço eles fica bem cientes (Entrevistada: Amália, 29 anos, 2007).

[...]

Tânia possui 52 anos, é casada, trabalha no lar, possui quatro filhos. Converteu-se há 26 anos, desde a cura de uma enfermidade da filha Amália, quando pequena. Frequentou a primeira série do Primeiro Grau e declarou possuir certa dificuldade na leitura. Gosta de ler em silêncio, sobretudo as revistas da Escola Bíblica Dominical, inclusive as infantis, pois atuou 19 anos como professora do espaço de estudos endereçados às crianças, tendo seus filhos e netos como alunos. Atualmente auxilia a filha na elaboração de atividades para as aulas dominicais, construindo, assim, uma instância de debate das leituras bíblicas. Também participa da Escola Bíblica Dominical de adultos, do Círculo de Oração, dos cultos e dos quatro corais presentes na sede da Iguazu (Diário de campo, 2007).

O espaço privado da casa traz indícios acerca das formas de ser e construir-se nas variadas possibilidades e espaços sociais, inscritos em objetos, roupas, móveis, leituras, etc.³⁸ Assim, percebemos, nas imagens abaixo (Figura 20), que as paredes trazem indícios sobre a constituição da família, desde a rede de parentesco até as marcas de sua religiosidade nos quadros, calendários, relógios, etc.

³⁸ Destaco o estudo de Silva (2007) por sua importante investigação nos espaços domésticos de leitura e sua interação com as práticas escolares de alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública de Porto Alegre.



Figura 20: Paredes da casa. 03 de dezembro de 2007. Fonte: Pesquisadora

A Escritura Sagrada se torna imponente, articulando-se às citações bíblicas, às imagens e à fotografia da família, inscrevendo-a em uma rede de sociabilidade em que há a possibilidade de compartilhar experiências de leitura. Assim, o pertencimento a uma comunidade pode ser simbolizado tanto pela marca cartorial de um certificado, como pela presença de pequenos objetos que se constroem a partir do texto-fonte (Figuras 21, 22 e 23).

A comunidade assembleiana confere aos adornos domésticos outros significados, através do deslocamento, da passagem, da transformação de um objeto em um símbolo. Da Matta (1997) considera que a base do processo de simbolização se dá através das classificações e manipulações culturais, que deslocam um objeto de determinado espaço e o recriam, com outras significações, em outro lugar.

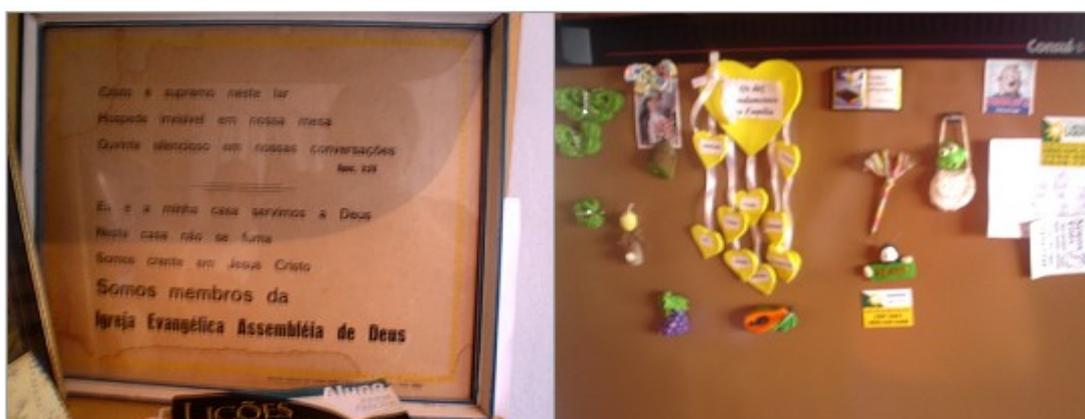


Figura 21: Objetos ressignificados (a). 03 de dezembro de 2007. Fonte: Pesquisadora

[...] o ritual se constitui, não é algo acabado. Conforme Turner simbolizar como ritualizar são processos que andam juntos, pois deslocam um objeto de um lugar com as propriedades do seu domínio de origem e conduzem para serem reificados num outro espaço social” (DA MATTA, 1997, p. 99).

Portanto, o calendário, o ímã de geladeira, o relógio de parede, o quadro, o pequeno adorno presentes nas imagens são objetos que se encontram deslocados de seus espaços de significação, sendo reapropriados pela cultura enfaticamente bíblica que os transforma num espaço de leitura, de contemplação e de reflexão sobre o texto-fonte (Figura 22).

Figura 22: Objetos ressignificados (b). 26 de novembro de 2007. Fonte: Pesquisadora



Procurei inventariar textos e experiências de leitura a partir da observação nos espaços de estudos bíblicos dominicais e domésticos (Figura 23). Pela forte ênfase na cultura bíblica, os textos que são recorrentemente citados, recitados e reconhecidos nas práticas de leitura pessoais, domésticas e coletivas, nos grupos de estudos da Igreja, são a própria Bíblia e/ou os demais textos produzidos a partir dela, por ela ser considerada basilar ao discurso religioso, compreendo-a enquanto *texto primeiro* (FOUCAULT, 1996).



Figura 23: Artefatos (a). 04 de dezembro de 2007. Fonte: Pesquisadora

Nas práticas de leitura coletivas e domésticas, como já havia dito, pude observar a forte presença da Bíblia, da Harpa Cristã e das revistas da Escola Bíblica Dominical. Entre os leitores mais hábeis, como os professores, estão presentes outras leituras sugeridas nos impressos analisados, como enciclopédias, a “Chave Bíblica” e o “Dicionário Bíblico”. Sobre a presença desses impressos, observo sua recorrência não apenas nos espaços domésticos, sobretudo dos professores, mas também nos anúncios e no próprio conteúdo dos impressos destinados aos estudos bíblicos. A seguir, retomo algumas orientações endereçadas aos leitores da revista “Discipulado” de 2003, destacadas nos registros inscritos no diário de campo, por considerá-las procedimentos minuciosos de codificação e decodificação da leitura:

O curso [Discipulado] orienta o fiel a levar a Bíblia sempre consigo - não somente nos cultos - e a buscar o entendimento do conteúdo bíblico mediante alguns passos:

1º) a leitura diária: sugere a leitura diária da Bíblia afim de perceber os diversos textos ali contidos e não somente nos “textos soltos mais conhecidos (...) a Bíblia não se resume só a eles”. O fiel deveria buscar outros textos, “experimentar alimentos mais saborosos”.

2º) a memorização dos versículos: afirma que apenas 15% do que foi lido é lembrado depois de 24h e somente a memorização permitiria lembrar 100%.

3º) o estudo: ensina ao fiel que estudar seria uma prática além da leitura cuidadosa, seria refletir, pensar e buscar o conhecimento através de instrumentos como a Bíblia, a Chave Bíblica (impressos que traria esboços dos livros da Bíblia, autores, datas e história), a Concordância Bíblica (auxiliaria a encontrar palavras e referências bíblicas), o Dicionário Bíblico (explicaria o significado das palavras e assuntos bíblicos), o dicionário português, o manual de temas bíblicos (com assuntos para estudos mais aprofundados e um caderno (para a anotação das observações, correlações e interpretações surgidas no estudo)

4º) o momento da meditação: é considerado o último passo para ajudar o crescimento espiritual, é a busca individual de Deus em um momento específico e

diário:

Bem-aventurado o varão que não anda segundo o conselho dos ímpios, nem se detém no caminho dos pecadores, nem se assenta na roda dos escarnecedores. Antes tem seu prazer nas leis do Senhor e na sua lei medita de dia e de noite. Pois será como a árvore plantada junto ao ribeiro de águas, a qual dá o seu fruto na estação própria, e cujas as folhas não caem, e tudo o quanto fizer prosperará (Salmo 1, 1-3).

(Excerto do diário de campo de 2003).

Tais práticas de apropriação da leitura e impressos sugeridos parecem presentes nos espaços de estudos, sobretudo, com relação à orientação sobre a leitura diária, à memorização e à meditação. O estudo mais adensado, através dos impressos sugeridos, parece mais presente entre os professores, afinal, o domínio sobre o conteúdo do texto-fonte faz parte do trabalho. Além dos impressos adquiridos pela compra há, também, as situações de empréstimos, em que circulam uma grande variedade de títulos relacionados à cultura bíblica. Destaco que as rememorações, mesmo quando os assembleianos não cresceram em famílias evangélicas, raramente indicavam outras experiências de leitura além das relacionadas ao texto-fonte. Quando ocorria de ser citada outra experiência de leitura, dessa vez não relacionada ao texto-fonte, a fonte dessa outra experiência não era recordada, como se vê na narrativa de Eva (38 anos, 2007): “Antes [da conversão] não [lia], porque eu nem conhecia a Bíblia. [...] Só uma vez que eu li um livro. Só revista e a Bíblia mesmo. E os livrinho da Casa Publicadora que eu pego e dou uma lida no testemunho que tem”.

Outras leituras certamente permeiam as experiências privadas, no entanto, nem toda leitura é considerada fonte a ser citada. Algumas leituras são legitimadas pelo grupo de pertencimento, sendo fontes autorizadas, como se refere Chartier (2001, p. 236 *apud* CARVALHO, 2007, p. 109) a citação de Bourdieu:

[...] as declarações concernentes ao que as pessoas dizem ler são muito pouco seguras em razão daquilo que eu chamo de efeito de legitimidade: desde que se pergunta a alguém o que ele lê, ele entende ‘o que é que eu leio que mereça ser declarado?’.

Na comunidade interpretativa analisada, as leituras legitimadas são, como já afirmado anteriormente, o *texto primeiro*, e os demais textos produzidos a partir das interpretações da

instituição sobre ele. Dessa consideração, constroem-se também as possibilidades de aquisição da leitura, por meio da posse ou do empréstimo. Conforme Carvalho (2007), entre os séculos XVI e XVIII, a posse dos livros representava distinção social, sendo que os mesmos eram inventariados conforme seus suportes mais ou menos rebuscados.

A presença da Bíblia marca o pertencimento do sujeito à determinada comunidade. Possuir a Bíblia em casa é uma característica de diferentes religiões cristãs, no entanto, ter a posse individual do Livro insere esse sujeito numa comunidade de ênfase na cultura bíblica e na leitura privada, como se constroem as identidades protestantes. Possuir a Bíblia individual traz, também, diferentes posições na comunidade e na família, pois, como um ritual de passagem, insere o sujeito, até então mediado pela leitura coletiva, à possibilidade da leitura privada, relacionada, talvez, a sua capacidade de leitura ou a sua idade. Como a presença das Bíblias infanto-juvenis no mercado editorial é recente, penso que as duas possibilidades estão presentes em narrativas que rememoram a posse da Bíblia há momentos que se deram há mais de duas décadas.

A narrativa de Bruna, 36 anos, mostra valor simbólico atribuído à posse de sua primeira Bíblia aos onze anos: “[...] o pai me deu. Quando eu fiz onze anos, o pai me deu. Tenho até hoje ela. Guardadinha”. O “objeto respeitado” pode ser também compreendido como o objeto que torna o sujeito respeitado, afinal, um novo *status* lhe confere na comunidade interpretativa (CHARTIER, 1991). Carvalho (2007, p. 107) afirma que “Saber ler nunca foi privilégio de todos os indivíduos (como ainda hoje). No entanto, possuir um livro não é a mesma coisa que lê-lo, bem como ler um livro não implica a posse deste”.

Os saberes construídos pela crença, a partir dos discursos presentes no *texto primeiro*, estão presentes nos espaços domésticos e familiares através da leitura ou, também, através da mediação dos hinos. Fortemente presente na comunidade, os corais produzem sujeitos marcados por espaços religiosos e femininos de intermediação com o sagrado, através do louvor, do fervor da “Palavra” entoada ao ritmo, à musicalidade e à memorização de enunciados que se constroem a partir do discurso religioso, criando formas de compreensão, de interpretações sobre as Escrituras, e que independem a capacidade de leitura.

Com exceção dos homens entrevistados e de três das entrevistadas, há a participação dos sujeitos nos grupos de corais presentes no espaço religioso, incidindo em seus espaços de leitura, além da Harpa Cristã, uma pasta contendo uma relação de hinos que se encontram numerados conforme a ordem em que se inserem nos espaços (Figuras 24 e 25).



Figura 24: Artefatos (b). 03 de dezembro de 2007. Fonte: Pesquisadora

Sobre os hinos, cabe destacar que estes também estão dispostos em suportes que se modificam. A Harpa Cristã de capa dura, muitas vezes incorporada à própria Bíblia, encontra um novo suporte, com menor tamanho e custo, produzida pela CPAD (Figura 25). Os grupos de corais presentes nas comunidades criam suas próprias pastas contendo somente os hinos utilizados. Considerando o conteúdo do hino “Cristo virá” (Figura 25), observa-se que se constrói a partir do discurso religioso sobre a segunda vinda de Jesus Cristo, presente no *texto primeiro*.

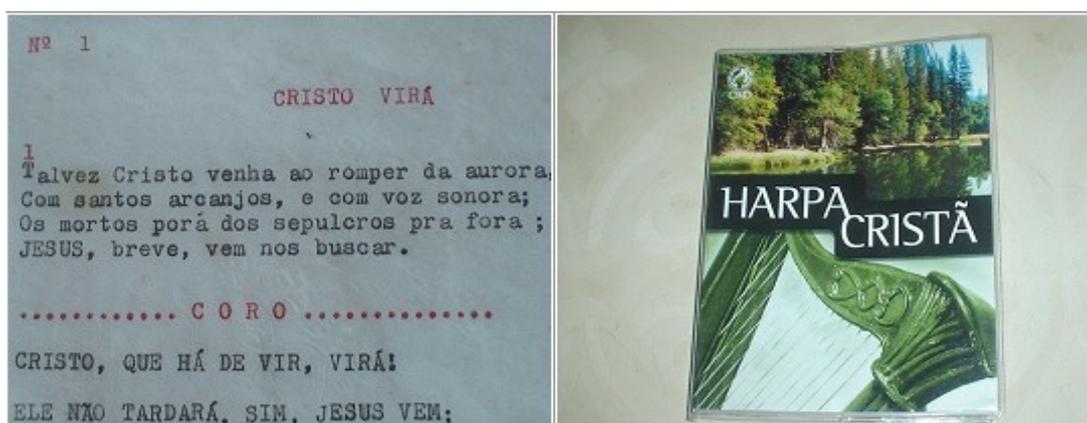


Figura 25: Artefatos (c). 04 de dezembro de 2007. Fonte: Pesquisadora

Além disso, cada suporte possui variados usos. A Harpa Cristã geralmente é comprada em livrarias evangélicas, no entanto, a pasta contendo os hinos dos corais da comunidade nem sempre marcam uma posse individual, podendo ser emprestadas durante o evento e serem manipuladas em duplas, como destaque, sobre o uso do suporte pelo coral das crianças, descrito na narrativa de Amália:

No caso, assim, a gente coloco quinze arquivo pra trinta criança, de dois em dois. Só que, aí, eles sempre procuro canta sozinho, né. Então, tem muita criança que a gente diz assim, faz canta de dois em dois, aí se contento. Só que se tem um que fica sem, aí não aceita (Entrevistada: Amália, 29 anos, 2007).

Na sede da Iguazu, há quatro corais atuantes: “Grande Coral da Adoração”, “Coral do Círculo de Oração Tocha Viva”, “Coral da Família” e “Coral Misto”. Somente no último não há diferenciação de gênero.

Neiva, 64 anos, também participa da Escola Bíblica Dominical, do Círculo de Oração, dos cultos aos domingos e dos quatro corais presentes na sede da Iguazu. Trabalha no lar, é separada, possui dez filhos e reside na Iguazu há cerca de quinze anos. Frequentou até a quarta série do Primeiro Grau e declarou ter dificuldade na leitura em virtude de problemas de visão. Compreende bem o que lê; quando há dificuldade solicita auxílio ao filho, Tiago, que é professor da Escola Bíblica Dominical. Lê a Bíblia, sobretudo o Novo Testamento, Apocalipse e Salmos. Também costuma ler a revista da Escola Bíblica Dominical, os versículos presentes em brindes, catálogos, calendários. Costuma ler nas horas vagas, durante o dia na cozinha e, durante a noite, no quarto (Diário de campo, 2007).

A leitura bíblica nos espaços domésticos e religiosos, e sua articulação aos cânticos, parecem preencher o tempo livre, como se referem algumas narrativas. No entanto, são nesses espaços que se produzem solidariedades e espaços de conviviabilidade, como compreende Carvalho (2007, p. 151): “[...] a constituição dessas redes se dá a partir do momento que se congregam, nessas comunidades, mais que interesses literários semelhantes. Gostos, práticas, expressões e outras formas de sociabilidade comuns aproximam [...]”.

As narrativas também inscrevem suas experiências em outros grupos de convivialidade presentes na comunidade interpretativa. Além dos cultos, da Escola Bíblica

Dominical, dos corais, há também a inserção no “Círculo de Orações”, nas visitas às famílias e aos hospitais.



Figura 26: Escrita. 26 de novembro de 2007. Fonte: Pesquisadora

Os assembleianos assumem distintas posições conforme os espaços que atuam, e criam múltiplas experiências com o texto, através da leitura – seja oral, silenciosa, lida, ouvida, debatida e/ou memorizada. Eles criam formas de apropriá-la, capturá-la, e, inclusive, vindo a inscrevê-la em suas escritas ordinárias (Figura 26).

Trata-se de espaços de estudos que instruem, constroem, modificam a experiência de si em relação à experiência do grupo. São espaços que agregam, criam uma comunidade de debate em torno do Livro e de leituras afins. Penso que esses espaços de estudos bíblicos são espaços que medeiam a construção de si e, por sua forte ênfase na cultura bíblica, constituem espaços de alfabetismos que possibilitam não apenas a inserção do sujeito na interação com o texto, independentemente da habilidade na leitura ou da escolaridade, mas, também em torno de grupos de convivialidade, debate, e compreensão sobre o *texto primeiro*, criando a possibilidade de entendê-los como uma “comunidade interpretativa”.

6 RECOMEÇOS

Parece que, hoje, estamos estudando, investigando, procurando compreender os processos de versão de nossa experiência humana para a ordem da cultura. Tudo que sabíamos sobre nós, os outros e o mundo foi produzido no marco de uma ordem científica asséptica, previsível, cartográfica, que engessava nosso olhar e nosso entendimento, disponibilizando-nos poucos espaços para articular algo mais do que o estritamente esperado, previsto, delimitado. Apenas agora estamos começando a entender tudo isso como produções culturais. E a nos vermos como integrantes desse processo. Nosso olhar cartesiano, superior e supostamente capaz de discernir as coisas claras e distintas daquelas obscuras e irracionais também passa a ser objeto de investigação histórica. Agora sabemos que não há experiência humana fora da cultura
(COSTA, 2005, p. 212-213).

Ao analisar as práticas de leitura em religião, busquei como referencial teórico-metodológico as contribuições dos Estudos Culturais em Educação, da História Cultural e da Antropologia. Através da articulação entres esses campos de saber, produzi formas de compreensão sobre a comunidade assembleiana e suas práticas de leitura, entendendo que se trata de uma produção de discursos, afinal, como argumento, o mundo e as coisas que nele existe são marcados pelo sentido que a cultura lhes inscreve.

Ao produzir uma pesquisa que trata sobre práticas de leitura numa comunidade religiosa específica, considerei pertinente conduzir sua escrita de uma forma particularmente semelhante a como se procedeu minha inserção no campo de estudos, ou seja, inicialmente, buscando compreender como se constitui o sujeito assembleiano no cenário religioso nacional para, em seguida, buscar entendê-lo numa produção que é local, na comunidade da Vila Iguazu, no município de Novo Hamburgo.

Assim, passei a analisar o sujeito assembleiano, partindo de um conceito mais amplo

e, muitas vezes, estereotipado: “o crente”, até uma breve discussão sobre a história do pentecostalismo brasileiro e, nela, a insurgência da Assembléia de Deus. Posteriormente, propus inserir o leitor na comunidade assembleiana da Vila Iguazu, nos espaços analisados, nas práticas do cotidiano desses sujeitos, na estreita relação que se estabelece entre a produção de si e o exercício de si, a partir da produtividade das práticas de leitura presentes no espaço religioso. Em outras palavras, analisei como a constituição de si e o exercício de si são indissociáveis, sendo, nesse processo de auto-regulação, de governar ensinando a governar-se, que a leitura cotidiana emerge como condição de possibilidade para a promessa da Salvação, podendo pensar, assim, na leitura não apenas como uma prática pedagógica, mas também reguladora.

Portanto, o sujeito não é uma entidade autônoma, mas produzido pelos discursos, sobretudo, o discurso religioso que possui orientações para que o sujeito passe a produzir a si e em relação às experiências da comunidade religiosa. Trata-se de valores éticos e morais criados a partir das interpretações bíblicas que são mediadas pelos espaços de estudos bíblicos que tem por fim a promessa da Salvação. Visando alcançá-la, todos e cada um passam a ser responsabilizados pela condução da conduta, orientada através de um conjunto de mecanismos e técnicas definidas em relação às “verdades” produzidas. Envolve uma tentativa de deliberar e dirigir a conduta humana, entendendo-a como algo passível de ser transformada a partir de determinados fins e racionalidades, através do *governamento*. Necessita que se passe a agir a partir de certas descrições, regimes de enunciação, que são sancionados, permitidos por diferentes autoridades, *experts*.

A instituição possui orientações nacionais, através da Convenção Geral das Assembléias de Deus e da Casa Publicadora da Assembléia de Deus que se articulam aos espaços de apropriação dos conhecimentos bíblicos locais desde o culto, os círculos de oração, os cursos, os seminários, as escolas bíblicas, entre ocasiões mais ritualizadas como o “testemunho”, os batizados, os casamentos e os funerais ou evangelísticas como a “pregação”, a visita às famílias e aos hospitais, etc. Compreendo tais espaços de estudos do Evangelho como locais por excelência de produção e transformação da experiência de si, na medida em que orientam à constituição ou transformação da forma como as pessoas se descrevem, narram, julgam ou controlam a si mesma.

Analisei o espaço de estudos da Escola Bíblica Dominical e suas revistas produzidas no ano de 2007 por considerá-lo de suma importância para a apropriação dos saberes bíblicos

e subjetivação aos valores e normas da crença, considerando, também, sua forte presença no cenário religioso. Trata-se de grupos de estudos que possibilitam a inserção de sujeitos, independentemente de sua escolaridade ou de sua fluência na leitura, no convívio com a língua escrita e, portanto, construindo espaços de alfabetismos – de leitura e de leitores.

As práticas de leitura possuem marcas do tempo e do espaço em que são produzidas, pois, além da história da leitura, há uma história dos textos que instigam a discernir diferentes lugares, alfabetismos e leitores. Há variadas instâncias de leitura, formas de ler e atitudes diante do texto, desde as expectativas da autoria, edição, até sua relação com o leitor em que é endereçado. Embora os mecanismos de produção e edição do texto criem uma maquinaria que tem por finalidade a orientação da leitura, há, concomitantemente, uma tensão insolúvel em relação ao leitor que, nas diferentes possibilidades de portar-se diante do texto e de apropriar-se dele, pode, inclusive, subvertê-lo.

Além da “Ordem do Livro”, analisada nas práticas de leitura nos espaços de estudos bíblicos assembleianos, há presente “A Ordem do Discurso” que sanciona ou interdita o que se diz, a partir de verdades produzidas sobre a interpretação do texto-fonte, a Bíblia, compreendida por sua ordem basilar no discurso religioso assembleiano como *texto primeiro*, sobre o qual se produz os *ditos* e o que ainda está por se dizer. Há a intervenção da editora da própria Igreja na seleção, organização e disseminação dos saberes, através da criação de revistas produzidas para os espaços de estudos do Evangelho. Compreendo as formas de tutelamento das leituras como estratégias de *governamento* das condutas dos fiéis, da subjetivação dos sujeitos, procurando, através da regulação dos espaços de estudos e de seus artefatos, evitar a subversão pela apropriação de interpretações não condizentes às normas éticas e morais da crença. Trata-se da criação de mecanismos para evitar o “risco” do “desvio”, através da *normalização* por meio de um esforço em nível nacional para prescrição do que deve e como deve ser dito nas comunidades assembleianas, sincronizando o tempo e o espaço desde a produção das revistas.

Analiso como as estratégias de tutelamento da leitura criam espaços de alfabetismos, leitores, que em suas diferentes competências, memórias e usos da leitura, produzem-se enquanto sujeitos, seja através da apropriação, subversão ou ressignificação do texto. Mostro, ainda, como as práticas de aquisição da leitura e da escrita não estão necessariamente imbricadas. Embora investigue somente as práticas de leitura, penso que outra possibilidade de estudo seria a problematização das escritas ordinárias que derivam de tais práticas, aquelas

que escapam as expectativas de preenchimento dos exercícios das revistas e que se inscrevem em outras materialidades como nos diários, nas agendas, nos cadernos, nas marginárias.

Ao investigar os diversos artefatos oferecidos nos espaços religiosos analisados, no que pode ser pensado como um cercamento do que é dado a ler, realizei, numa primeira instância, um levantamento e análise bibliográfica no âmbito religioso, indicando revistas, dicionários, enciclopédias, variantes da bíblia entre outros materiais produzidos. Posteriormente, inventariei o que de fato está presente nas práticas de leitura domésticas, privadas e individuais, embora compreenda a dificuldade de investigação sobre essa prática que é fugidia e até mesmo subversiva as leituras autorizadas.

Analiso como os espaços de estudos bíblicos colocam em ação uma multiplicidade de práticas, de estratégias e como neles se mobilizam discursos que atuam na produção tanto de sujeitos assembleianos, como de sujeitos leitores assembleianos. Argumento que, ao interpelar estratégias que promovam uma leitura autorizada, criam-se locais de leitura, leitores, comentadores, gestos ritualizados, sendo possível a existência de uma *comunidade interpretativa*, na medida em que se produzem práticas de leituras particulares num determinado grupo social. Assim, as comunidades assembleianas se fortalecem e se recriam constantemente pela invocação à “Palavra”, perpassada pelos que foram autorizados a divulgá-la. Mesmo perante uma prática de leitura minuciosamente articulada a uma relação de poder de verdade estabelecida pelo espaço sagrado, a leitura é múltipla, nômade, arredia a qualquer tentativa de reduzi-la. A leitura é uma experiência em que cada um pode encontrar sua inquietude (LARROSA, 1996).

Instigada pelos desafios das análises dos Estudos Culturais, da Antropologia e da História Cultural, passei a analisar os assembleianos e sua cultura pautada no texto-fonte enquanto espaços de alfabetismos, lançando-me a “descaminhos”, notoriamente, construídos junto às intensas discussões com grupo de pesquisa e com a propriedade a que confiro a minha orientadora sobre o tema. Todavia, o escrito marca a experiência que o tornou possível, a inquietude no olhar de uma aventura que co-move. Toda essa inquietude, no entanto, possui um momento de parada, que tomo mais como recomeço, de um texto que, por ora, não descansa, se lança como:

[...] um vazio, como aquele produzido pela vírgula no texto, espaço para o incômodo do pensamento que desconfia das afirmações e das formas de pensar fáceis e dadas, dos enunciados consagrados, dos discursos repetitivos e acertivos.

(ALBUQUERQUE JR., 2008, p. 9.)

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. **Leitura, escrita, desenvolvimento e cidadania ou o elogio ao vazio da vírgula**. Disponível em <<http://www.cchla.ufrn.br/ppgh/docentes/durval/index2.htm>>. Acesso em: 4 mar. 2008.
- ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. In: **Estudos Históricos: Arquivos Pessoais**. Rio de Janeiro, 1998. vol. 11, n. 21, p. 9-34.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O Povo Crente. In: **Os Deuses do Povo**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. 2001. 259 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- _____. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- CARVALHO, Larissa Camacho. **Jovens leitores d'O Senhor dos Anéis: produções culturais, saberes e sociabilidades**. 2007. 184 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- CHARTIER, Roger. As práticas da escrita. In: PHILIPPE Ariès; CHARTIER, Roger. **História da vida privada, 3: da renascença ao século das luzes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- _____. Textos, impressões, leituras. In: HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. (org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- _____. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas entre os séculos XVI e XVIII**. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CLIFFORD, James; MARCUS, G. E. **Retóricas de la antropologia**. Jucar Universidade, 1991. (Série Antropologia.)

_____. **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. José Reginaldo Santos Gonçalves (Org.). Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

CONRADO, Flávio César (Coord.). **Ação Social Evangélica**: Projetos sociais – Regiões de Belo Horizonte, Rio de Janeiro e Campinas.[s.l.]. Instituto de Estudos da Religião, 2005.

COOK GUMPERZ, Jenny. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 36-61, mai-ago., 2003a.

_____. Redesenhando uma pesquisa a partir dos Estudos Culturais. In: _____.; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org.). **Caminhos Investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

DALLA ZEN, Maria Isabel; TRINDADE, Iole Maria Faviero. Leitura, Escrita e Oralidade como Artefatos Culturais. In: XAVIER, Maria Luiza (Org.). **Disciplina na escola**: enfrentamentos e reflexões. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 123-133.

DAMATTA, Roberto. Carnaval em múltiplos planos. IN: _____. **Carnavais, Malandros e Heróis**: para uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DEAN, Mitchell. **Governmentality**: power and rule in modern society. London: Sage, 1999.

DÍAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 14-29.

DOUGLAS, Mary. **Pureza e perigo**. São Paulo: Perspectiva, 1966.

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. IN: **História da Educação**. Pelotas, ASPHE, faE/UFPEL, n. 8, set. de 2000.

FISCHER, Beatriz Daudt. Foucault e histórias de vida: aproximações e que tais. **História da Educação**. Pelotas, ASPHE/FaE/UFPEL, n.1. p. 5-20, abr. 1997.

FOUCAULT, Michel. **Tecnologías del yo**, Barcelona: Paidós, 1990.

_____. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1992.

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

_____. A governamentalidade. In: **Microfísica do poder**. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998. p. 277-293.

_____. **Vigiar e punir**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Omnes et singulatim**: para uma crítica da razão política. Disponível em <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/omnesetsingulatim.html>>. Acesso em: 24 set. 2006.

FORTUNA, Carlos. As cidades e as identidades: narrativas, patrimônios e memórias. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 12, n. 33, fev. 1997.

FRAGO, Antonio Viñao. **Alfabetização na sociedade e na história**: vozes, palavras e textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRESTON, Paul. Breve história do pentecostalismo brasileiro. In: ANTONIAZZI, A. et al. **Nem anjos nem demônios**: interpretações sociológicas do pentecostalismo. Petrópolis: Vozes, 1994.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Memória, História e Testemunho. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (org.). **Memória e (res) sentimento**: Indagações sobre uma questão sensível. Campinas: UNICAMP, 2001, p. 85-94.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

_____. Anti-anti Relativismo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.3, n. 8, 1984.

_____. Estar lá, escrever aqui. **Diálogo**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 58-63, 1989.

_____. **O saber local**. Novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Nova luz sobre a Antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Obras e vidas**: o antropólogo como autor. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

GOFFMAN, E. **Estigma**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1963.

GOODY, Jack. **A domesticação do pensamento selvagem**. Lisboa: Editorial Presença, 1988.

GRAFF, Harvey J. O mito do alfabetismo. In: **Teoria e Educação**, n. 2, 1990.

GRÜN, Mauro; COSTA, Marisa Vorraber. A Aventura de Retomar a Conversação – hermenêutica e pesquisa social. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 85-104.

GUSTAFSSON, Jan. Figuras de la alteridad: visiones danesas de América Latina. In.: CRISTOFFANINI, Pablo R. **Identidade y otredad en el mundo de habla hispánica**. México, Universidade Nacional Autônoma de México, 1999.

- HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, Faculdade de Educação da UFRGS, v. 22, n. 2, p. 17, 1997.
- HELMAN, C. Ritual e manejo dos infortúnios. In: **Cultura, saúde e doença**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- KELLNER, Douglas. Guerras entre teorias e estudos culturais. In: **A cultura da mídia**. São Paulo: EDUSC, 2001.
- KLEIMAN, Angela. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: _____ et al. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 223-243.
- KNAUTH, Daniela; VÍCTORA, Ceres; LEAL, Ondina F. A Banalização da AIDS. In: **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 4, n. 9, p. 171-202, out. 1998.
- LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 35-86.
- _____. Literatura, experiência e formação. Uma entrevista com Jorge Larrosa. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos: Novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- LEWGOY, Bernardo. Etnografia da leitura num grupo de estudos espírita. In: **Horizontes Antropológicos**: Porto Alegre, ano 10, n. 22, jul. / dez. 2004 (a).
- _____. O livro religioso no Brasil recente: uma reflexão sobre as estratégias editoriais de espíritas e evangélicos. In: **Ciencias Sociales y religión**. Asociación de Cientistas Sociales de la Religión del Mercosur. Porto Alegre, año 6, n.6, p. 51-70, oct. 2004 (b).
- MARIANO, Ricardo. **Análise Sociológica do Crescimento Pentecostal no Brasil**. 2001. 285 p. Tese (Doutorado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação do Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- MARIZ, Cecília Loreto. Libertação e Ética: uma análise do discurso de pentecostais que se recuperaram do alcoolismo. In: ANTONIAZZI, Alberto. et al. **Nem anjos nem demônios: interpretações sociológicas do pentecostalismo**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- MARZOLA, Norma Regina. O analfabetismo como metáfora. In: VEIGA-NETO, Alfredo et al. (Org.). **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 111-116.
- MEYER, Dagmar E. **Identidades traduzidas: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, São Leopoldo: Sinodal, 2000.

MONTERO, Paula. **Da doença à desordem**: A magia na umbanda. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

NOVAES, Regina Reyes. Pentecostalismo, política, mídia e favela. In: VALLA, Victor Vicent (Org.). **Religião e cultura popular**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001.

Ó, Jorge Ramos do. **O governo de si mesmo**: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX). Educa, 2003.

OLIVEN, Ruben. Pesquisas antropológicas no contexto urbano. In: **A Antropologia de grupos urbanos**. Petrópolis: Vozes, 1987. p. 21-48.

OLSON, David e TORRENCE, Nancy. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995.

ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita**: A tecnologização da palavra. São Paulo: Papyrus, 1998.

ORO, A. P. O atual campo evangélico gaúcho. **Religião e Sociedade**, São Paulo., v. 17, n. 1/2, p. 35-52, 1996.

_____. O Espírito Santo e o pentecostalismo. In: HACKMANN, G. (Org.). **O Espírito Santo e a teologia hoje**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998. p.135-155.

_____. Pentecostalismo y comunicación de masas en el Brasil. **Selecciones de Teologia**. vol. 32, abr.-jun. 1993.

_____. Políticos e religião no Rio Grande do Sul – Brasil. In: **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 7, n. 15, p. 161-179, jul. 2001.

PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 173-210.

ROSE, Nikolas. El gobierno en las democracias liberales “avanzadas”: del liberalismo al neoliberalismo. **Archipiélago**: cuadernos de crítica de la cultura. Barcelona: Archipiélago, n. 29, verano, 1997, p. 25-40.

_____. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 20-45.

_____. Como se deve fazer a história do Eu? **Educação e realidade**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, n.1, v. 26, p. 33-57, jan./jun. 2001.

SAID, Edward W. **Orientalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SANT'ANNA, Denise B. de. Descobrir O Corpo. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, n.2, v. 25, p.49-58, jan./dez. 2000.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SILVA, Thaise. **O “discurso renovador da leitura” e a produção de práticas domésticas de leitura na interação com práticas escolares**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SILVEIRA, Rosa Hessel. Textos e diferenças. **Leitura em Revista**. Ijuí: Associação de Leitura do Brasil Sul, n.3. jan/jun 2002.

SOARES, L. E. **Pluralismo Cultural, Identidade e Globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SOMMER, Luís Henrique. Tomando palavras como lentes. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Alfabetização em Discurso: formação em ação. In: **XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) – Anais**. Recife: Lapa Software, 2006. p. 1-13.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. História, Memória e História da Educação. In: _____. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**, vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 417-429.

STREET, Brian. What's “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. In: **Current issues in comparative education**. New York: Teachers College/Columbia University. v.5, n.2 (may 12, 2003).

_____. **Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education**. London: Longman, 1995.

_____. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a Memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. In: **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História da PUC-SP**. São Paulo, n. 15, abr. 1997, p. 51-84.

_____. Memórias de Anzac: colocando em prática a teoria da memória popular na Austrália. In: **História Oral: Revista da Associação Brasileira de História Oral**, São Paulo, ABHO, v.4, 2001, p. 85-102.

TRAVERSINI, Clarice Salete. **Programa Alfabetização Solidária: o governo de todos e de cada um.** 2003. 212 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. A invenção de múltiplas alfabetizações e (an)alfabetismos. **Revista Educação e Realidade.** v. 29, n. 2, jul/dez, 2004, p. 125-142.

_____. **A invenção de uma nova ordem para as cartilhas.** Ser nacional, maternal e mestra. *Queres Ler?* Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

_____. Um olhar dos Estudos Culturais sobre artefatos e práticas sociais e escolares de alfabetização e alfabetismo. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Múltiplos alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 123-133.

VEIGA-NETO, ALFREDO. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos: Novos olhares na pesquisa em educação.** Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 19-35.

_____. **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzchianas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.13-34.

_____. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

_____. **Foucault e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Dos riscos e ganhos de transitar nas fronteiras dos saberes. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Caminhos Investigativos III: Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 45-67.

FONTES CONSULTADAS

Materiais Impressos

Bíblia Sagrada. Tradução de João Ferreira de Almeida. 2. ed. rev.at. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

Minidicionário Soares Amora, Antônio Soares Amora, 12. ed., São Paulo: Saraiva, 2003.

818 p.

Lições Bíblicas, Rio de Janeiro, CPAD, 2003 a 2007. 64 p.

Juniores, Rio de Janeiro, CPAD, 2003 a 2007. 64 p.

Discipulado, Rio de Janeiro, CPAD, 2003. 64 p.

Mensageiro da Paz, Rio de Janeiro, CPAD, 2003 a 2007. 16 p.

Endereços Eletrônicos

CPAD. Escola Dominical. Disponível em <<http://www.cpad.com.br>>. Acesso em: 30 mai. 2006.

_____. _____. Disponível em <<http://www.cpad.com.br>>. Acesso em: 18 jul. 2006.

_____. _____. Disponível em <<http://www.cpad.com.br>>. Acesso em: 09 set. 2006.

_____. _____. Disponível em <<http://www.cpad.com.br>>. Acesso em: 12 set. 2006.

_____. _____. Disponível em <<http://www.cpad.com.br>>. Acesso em: 24 set. 2006.

_____. _____. Disponível em <<http://www.cpad.com.br>>. Acesso em: 27 set. 2006.

_____. _____. Disponível em <<http://www.cpad.com.br>>. Acesso em: 19 nov. 2006.

Documentos Produzidos

Materiais manuscritos

Diário de Campo 1. Ilha da Pintada (12 ago. 2002 - jun. 2003).

Diário de Campo 2. Vila Iguaçu (a partir de novembro de 2006).

Diário de Campo 3. Campo Bom (a partir de março de 2007).

Depoimentos orais

Entrevistada 1 (E1): Maria. Entrevista 1. Vila Iguçu. Novo Hamburgo, jul. 2005.

Entrevistada 2 (E2): Isabel. Entrevista 1. Vila Iguçu. Novo Hamburgo, jul. 2005.

Entrevistada 3 (E3): Joana. Entrevista 1. Vila Iguçu. Novo Hamburgo, jul. 2005.

Entrevistado 4 (E4): Samuel. Entrevista 1. Vila Iguçu. Novo Hamburgo, 26 mai. 2006, 08 jun. 2006 e 17 jul. 2006.

Entrevistada 5 (E5): Mariana. Entrevista 1. Vila Iguçu. Novo Hamburgo, 26 mai. 2006, 08 jun. 2006 e 17 jul. 2006.

Entrevistado 6 (E6): Elizeu. Entrevista 1. Vila Iguçu. Novo Hamburgo. 26 mai. 2006, 03 jun. 2006 e 22 abr. 2007.

Entrevistada 7 (E7): Rute. Entrevista 1. Vila Iguçu. Novo Hamburgo. 26 mai. 2006, 03 jun. 06 e 22 abr. 2007.

Entrevistada 8 (E8): Toni. Entrevista 1. Novo Hamburgo. 4 dez. 2007

Entrevistada 9 (E9): Júlia. Entrevista 1. Novo Hamburgo. 4 dez. 2007

Entrevistada 10 (E10): Denaél. Entrevista 1. Novo Hamburgo. 3 dez. 2007

Entrevistada 11 (E11): Laura. Entrevista 1. Novo Hamburgo. 3 dez. 2007

Entrevistada 12 (E12): Amália. Entrevista 1. Novo Hamburgo. 18 dez. 2007

Entrevistada 13 (E13): Tânia. Entrevista 1. Novo Hamburgo. 18 dez. 2007

Entrevistada 14 (E14): Elisa. Entrevista 1. Novo Hamburgo. 26 nov. 2007

Entrevistada 15 (E15): Neiva. Entrevista 1. Novo Hamburgo. 4 dez. 2007

Entrevistada 16 (E16): Bruna. Entrevista 1. Novo Hamburgo. 3 dez. 2007

Entrevistada 17 (E17): Eva. Entrevista 1. Novo Hamburgo. 26 nov. 2007

Entrevistada 18 (E18): Neuza. Entrevista 1. Ilha da Pintada. 15 jan. 2003

ANEXOS

ANEXO A – Primeiro Termo de Consentimento

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Termo de Consentimento Livre e Informado

Projeto de Pesquisa “Práticas de Leitura em Religião”

Pesquisadora Responsável: Mestranda Daniela Medeiros de Azevedo

Orientadora: Profª Drª Iole Maria Faviero Trindade

Descrição sucinta do projeto:

O projeto de pesquisa “Práticas de Leitura em Religião” objetiva analisar as experiências de leitura e escrita de evangélicos da Igreja Assembléia de Deus. Para tanto, fará uso das narrativas e imagens com os responsáveis e com os próprios filhos sobre os hábitos de leitura e escrita, além da coleta de demais materiais produzidos ao longo da investigação a partir das gravações, das fotografias e dos artefatos circulantes nos espaços familiares e religiosos.

Termo de Consentimento Informado

Eu, _____, R.G. _____, dou meu consentimento a participar, juntamente com minha família, da pesquisa “Práticas de Leitura em Religião”, sob a responsabilidade da professora e mestranda Daniela Medeiros de Azevedo, tendo como sua orientadora a Profª Drª Iole Maria Faviero Trindade. Autorizo o uso dos dados e imagens coletados, desde que nossas identidades sejam preservadas.

Assinatura do Responsável

Endereço eletrônico para contato com a pesquisadora: _____

Dados do responsável para contatos posteriores:

Nome completo do responsável: _____

Nome dos familiares: _____

Endereço: _____

Fone: _____ E-mail: _____

ANEXO B – Segundo Termo de Consentimento

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Termo de Consentimento Livre e Informado

Projeto de Pesquisa “Práticas de Leitura em Religião”

Pesquisadora Responsável: Mestranda Daniela Medeiros de Azevedo

Orientadora: Prof^a Dr^a Iole Maria Faviero Trindade

Descrição sucinta do projeto:

O projeto de pesquisa “Práticas de Leitura em Religião” objetiva analisar as experiências de leitura e escrita de evangélicos da Igreja Assembléia de Deus. Para tanto, fará uso das narrativas e imagens dos professores das “Escolas Bíblicas Dominicais” que participaram dos encontros de educação continuada realizados em Campo Bom, no ano de 2007.

Termo de Consentimento Informado

Eu, _____, R.G. _____, dou meu consentimento a participar, juntamente com os professores das “Escolas Bíblicas Dominicais” que participaram do curso de educação continuada ao qual coordeno, da pesquisa “Práticas de Leitura em Religião”, sob a responsabilidade da professora e mestranda Daniela Medeiros de Azevedo, tendo como sua orientadora a Prof^a Dr^a Iole Maria Faviero Trindade. Autorizo o uso dos dados e imagens coletados, desde que nossas identidades sejam preservadas.

Assinatura do Responsável

Endereço eletrônico para contato com a pesquisadora:

Dados do responsável para contatos posteriores:

Nome completo do responsável: _____

Endereço: _____

Fone: _____ E-mail: _____

ANEXO C – Terceiro Termo de Consentimento

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Termo de Consentimento Livre e Informado

Projeto de Pesquisa “Práticas de Leitura em Religião”

Pesquisadora Responsável: Mestranda Daniela Medeiros de Azevedo

Orientadora: Prof^a Dr^a Iole Maria Faviero Trindade

Descrição sucinta do projeto:

O projeto de pesquisa “Práticas de Leitura em Religião” objetiva analisar as experiências de leitura e escrita de evangélicos da Igreja Assembléia de Deus. Para tanto, fará uso das narrativas e imagens com os responsáveis e com os próprios filhos sobre os hábitos de leitura e escrita, além da coleta de demais materiais produzidos ao longo da investigação a partir das gravações, das fotografias e dos artefatos circulantes nos espaços familiares e religiosos.

Termo de Consentimento Informado

Eu, _____, R.G. _____, dou meu consentimento, juntamente com a turma da “Escola Bíblica Dominical”, a qual sou professor, a participar da pesquisa “Práticas de Leitura em Religião”, sob a responsabilidade da professora e mestranda Daniela Medeiros de Azevedo, tendo como sua orientadora a Prof^a Dr^a Iole Maria Faviero Trindade. Autorizo o uso dos dados e imagens coletados, desde que nossas identidades sejam preservadas.

Assinatura do Responsável

Endereço eletrônico para contato com a pesquisadora:

Dados do responsável para contatos posteriores:

Nome completo do responsável: _____

Nome dos familiares: _____

Endereço: _____

Fone: _____ E-mail: _____

ANEXO D – Genealogia das Igrejas Evangélicas no Brasil

Genealogia das Igrejas Evangélicas no Brasil

Fonte: NER – Núcleo de Estudos sobre Religião – UFRGS (adaptado)

