

# A LEITURA NA DIFERENÇA

## THE READING ON THE DIFFERENCE

Edgar César Nolasco\*

Vânia Maria Lescano Guerra\*\*

### Resumo

*Valendo-nos de pontos de vista de estudiosos contemporâneos, quer sejam da Linguística, da Psicanálise e, sobretudo, da Semiologia, e considerando o tanto que a abordagem metodológica baseada na diferença pode ser eficiente no ensino da leitura, este texto tem a preocupação maior de que o aluno/leitor seja, antes de tudo, o autor incondicional daquilo que lê. Sabemos, entretanto, que essa questão metodológica passa, necessariamente, pela própria prática da leitura salvaguardada, no espaço da sala de aula, pelo professor. Entendemos que um pensamento logocêntrico de que o sentido se encontra depositado no texto, à espera de que seja descoberto pelo sujeito-leitor, impede a produção do aluno. Longe de uma ideia totalizante, o significado é produzido pelo aluno na medida em que este se constitui como sujeito e como leitor. Cada leitura só pode ser considerada correta e aceitável apenas dentro de uma determinada situação e perspectiva, porque o sujeito lê o que lê a partir de tudo o que o constitui como sujeito: seu inconsciente, sua história, sua cultura, sua ideologia (Coracini, 2005; Derrida, 1995). Porque tanto o trabalho de ler quanto o de escrever são sempre um recorte dado no mapa cultural do mundo como forma de assegurar o pensamento da época e do sujeito dessa mesma época.*

**Palavras-chave:** *Leitura, Ensino, Metodologia, Hermenêutica, Formação.*

### Abstract

*Based on contemporary scholars' points of views, whether from linguistics, psychoanalysis, and especially semiology, and considering how much the methodological approach based on the difference can be effective in teaching reading, this text is more concerned that the student / reader is, first of all, the*

*unconditional author of what he reads. We know, however, that this methodological issue necessarily involves the practice of safeguarded reading itself, in the classroom, by the teacher. We believe that a logocentric thought where the meaning is deposited in the text, waiting to be discovered by the subject-reader, prevents the student's production. Far from a totalitarian idea, the meaning is produced by the student to the extent that he constitutes himself as a subject and as a reader. Each reading can only be considered correct and acceptable within a certain situation and perspective, because the subject reads what he reads from all the things that make him a subject: his unconsciousness, his history, his culture, his ideology (Coracini, 2005; Derrida, 1995). Because both in reading and in writing, it is always a clip from the world's cultural chart, as a way of ensuring the zeitgeist of thinking and of the individual.*

**Key words:** *Reading, Teaching, Methodology, Hermeneutics, Teacher Training.*

## **I Considerações Preliminares**

Os professores universitários podem ler o que quiserem,  
desconstruir ou neo-historicizar o que quiserem,  
mas dentro de uma sala de aula deveriam assumir honrosamente  
sua função de fazer com que as pessoas conheçam os livros  
suficientemente para saber o que, neles, é digno de amor.  
Se falharem nisso, quer por que desprezem a humanidade da tarefa,  
quer por que eles mesmos não amam a literatura,  
eles são fracassos e fraudes.

(Frank Kermode, 1993, p. 251).

Como já nos indica a epígrafe, procuraremos mostrar que, no terreno minado da leitura, não existe “mestre”, não existe a ideia totalizadora do que quer que seja, mas somente “aprendiz”, ou seja, aquele que deve aprender a buscar o que deseja, longe da pretensão impossível e autoritária de pensar que alcançaria a última leitura, o significado derradeiro.

Valendo-nos de pontos de vista de estudiosos contemporâneos, quer sejam da Linguística, da Psicanálise e, sobretudo, da Semiologia, e considerando o tanto que tais escolhas podem ter de pessoal, este texto tem, ainda, a preocupação maior de que o aluno/leitor seja, ao fim e ao cabo, o

autor incondicional daquilo que lê.

Sabemos, entretanto, que essa questão metodológica passa, necessariamente, pela própria prática da leitura salvaguardada, no espaço da sala de aula, pelo professor. Um pensamento logocêntrico de que o sentido se encontraria depositado no texto, à espera de que fosse descoberto pelo sujeito-leitor, impediria a produção do que quer que seja; enquanto aquela prática que abrisse o leque textual para a “convencionalidade” do sentido, longe de uma ideia totalizante, veria que o significado é produzido pelo aluno na medida em que este se constitui como sujeito e como leitor. Deve-se esclarecer que isso ocorre porque qualquer relação entre sujeito e objeto é inevitavelmente permeada por uma interpretação, produto das circunstâncias que fazem esse sujeito (cf. Arrojo, 1993).

Questões como as apontadas já são o suficiente para que o professor saiba que nenhuma leitura pode ser considerada absolutamente correta ou incorreta, aceitável ou inaceitável, porque cada leitura está circunscrita a uma determinada situação e perspectiva. Cada leitura só pode ser considerada correta e aceitável apenas dentro de uma determinada situação e perspectiva, porque o sujeito lê o que lê a partir de tudo o que o constitui como sujeito: seu inconsciente, sua história, sua cultura, sua ideologia.

Em vista do exposto, seria um embuste pensar que o significado se mantém guardado (depositado no texto como um parasita) à espera de um guardião que o acolhesse passivamente, feito um pai protetor. Projetar para fora do sujeito a origem do significado é defender a possibilidade de um sentido literal do e no texto, anterior à interpretação e às diferenças de contexto e perspectiva.

Práticas pedagógicas de leituras que pressupõem que o significado é imposto pelo texto e que apontam marcas no texto como a origem unificável de toda significação reforçam apenas a tese de que o professor não somente escamoteia a autoridade que lhe permite estabelecer os significados julgados por ele como corretos e aceitáveis, como também “ensina” a seus alunos a se ignorarem enquanto sujeitos. Não haveria, nesse caso, no contexto da sala de aula, espaço para o conhecimento, porque não haveria produção do que quer que fosse, mas somente reprodução do já instituído como certo, como se o *saber* fosse uma mercadoria que se repassasse a outrem sem envolvimento pessoal desse outro.

Com base nisso, perguntar-se-ia como o aluno, na sala de aula, poderia assumir-se como autor de um produto (texto) alheio ao seu próprio corpo/desejo. Falsificam-se rubricas, mas como copiar o conhecimento – aquilo que já existe, mas no outro? De acordo com Arrojo (1993),

o professor que não se percebe enquanto sujeito-ideológico, produtor de significados, e que inadvertidamente transfere para o texto a autoridade que na realidade exerce sobre seus alunos presta um desserviço à educação (p. 89).

Nesse mundo minado pelo poder, mais a constatação de que todo significado estaria marcado ideologicamente, só resta ao profissional ter consciência crítica do papel formador que desempenha no outro e para o outro (aluno).

Segundo Arrojo (1993), para que a educação se transforme num processo verdadeiramente formador e que seja efetivamente centrada no aluno e em seus interesses, é importante, inicialmente, que o professor tenha consciência da ideologia que, marcadamente ou não, direciona suas decisões, critérios e julgamento. Portanto, para que o aluno se assuma como único e legítimo dono (autor) de seu significado – incluídas aí as produções escrita e leitura – é preciso, antes de tudo, que ele construa o que se lerá.

Direcionamos nosso olhar para algumas questões ligadas às representações de leitura que influenciam diretamente o modo de interpretar. E mesmo que a leitura tenha sido alvo de diversos estudos ao longo dos anos, as práticas sobre ela ainda necessitam de mais discussões. Isso porque é visível a distância entre os conceitos sobre ela e sua prática metodológica em sala de aula.

## **2 Leitura e Suas Representações Sociais**

Segundo Coracini (2005), podemos depreender duas representações clássicas de leitura que têm direcionado nosso olhar sobre o objeto, seja ele texto, mundo, obra de arte, nós mesmos: (a) a leitura como decodificação – descoberta de um sentido, presente na escola, e (b) a leitura como interação – construção de um sentido, presente na academia. Com base na primeira concepção de leitura como descoberta de um sentido, um modelo que representa tal concepção, muito cristalizado no espaço da escola, é o estruturalista. Em virtude disso, a leitura é representada como decodificação de mensagens a partir do reconhecimento de itens linguísticos, lexicais. Nessa ótica, caberia diferenciar o significado literal em contraposição ao metafórico, o denotativo em relação ao conotativo, e assim também distinguir o objetivo do subjetivo. Nessa visão estruturalista, há uma

leitura única correta: a do professor, a do livro didático.

No entanto, como afirma Coracini (2005),

O autor deixa marcas no texto, determinantes para os sentidos e com as quais o leitor poderá interagir logo, é a autoridade, é o responsável pelos sentidos do texto. Nesse sentido, as leituras dependem do texto e do autor, que podem autorizar ou não certas leituras (p. 25).

Esses níveis de leitura variam não só em relação ao contexto imediato, mas também de acordo com o contexto sócio/histórico/ideológico em que se apoiam. “Ler, compreender, interpretar ou produzir sentido é uma questão de ângulo, de percepção, ou de posição enunciativa”, afirma Coracini (2005, p. 25).

Stanley Fish (1992) insiste na visão de que, tradicionalmente, é atribuído ao sujeito leitor o papel da percepção ou descoberta do significado literário ao invés da produção do significado. Assim, o objetivo do crítico literário não deveria ser explicar o trabalho, mas explicar as condições que fizeram seus efeitos possíveis, solicitando a participação do leitor que experimenta, vivencia o texto e lhe oferece vida. Segundo esse crítico, as estrelas do texto literário não são fixas, assim como as linhas que as unem. Para esse autor, todos os elementos devem ser levados em consideração, tanto o que é dito no texto, assim como os vazios, apagamentos, que possam ser interpretados pelo leitor e que são produtos de uma estratégia discursiva, argumentativa. Portanto, nenhum desses componentes deve ser avaliado separadamente do processo interpretativo.

Para Jacques Derrida (2005), há uma mesma linha de força orientando a concepção de texto. Embora contextualizado no estruturalismo, nele empreende uma rasura. E várias são as noções desenvolvidas em suas obras que, remetendo direta ou indiretamente para a questão da interpretação, de qualquer modo fazem referência a uma maneira bem semelhante de entendimento de discurso. Apenas para situar o rol de conceitos não estranho à interpretação do desconstrutivismo derridiano, citamos as concepções de sujeito, descontinuidade, jogo, força, traço, escritura, diferença, indecidibilidade e descentramento. Nesse sentido, a crítica feita por Derrida ao modo estruturalista de interpretação reside no fato de aí se ter reverenciado o significado em detrimento da própria força do significante; de ter valorizado a profundidade em prejuízo da superfície; de ter se privilegiado apenas as oposições; de ter se descartado, portanto, da diferença – do signo que não encontrava seu lugar nos paradigmas semânticos exclusivamente opositivos e binários; de não ter permitido falar o próprio significante; enfim, de não ter deixado aflorar a interpretação indecível – a interpretação da interpretação. Essa interpretação fundamentada na *différance* é a mola propulsora desse *pharmakon*, que é a escrita.

A metáfora do *pharmakon*, com que trabalha Derrida em *A farmácia de Platão* ([1972] 1995), permite a ilustração da atividade interpretativa que não se decide por um único significado do signo, uma vez que, contrariamente, impulsiona a força do significante. Remédio e veneno, o *pharmakon* é essa *différance*, esse instante em que os diferentes significados se encontram presentes.

Segundo Derrida (1972), a interpretação não apaga nenhum dos significados; pelo contrário, permite que as forças do remédio e do veneno, do bem e do mal, do claro e do escuro aflorem; enfim, de todas as oposições, de todas as distinções, de todas as *différences* passíveis de verificação, tendo em mente o princípio de que a escrita é escritura, de que a escrita é *différance*. Logo, na interpretação pensada segundo as bases do desconstrutivismo derridiano, o que se tem a fazer é acionar a indecidibilidade, permitir a irrupção da polissemia, fazer emergir os significados, dar voz à alteridade, disseminar os significantes, agenciar o jogo desses significantes, privilegiar a mobilidade característica da estruturalidade da estrutura; enfim, mobilizar a força do texto.

Para Arrojo (1993), esse movimento de desconstrução desenvolvido por Derrida volta-se a um desmascaramento quase obsessivo dos momentos de aporia, especialmente dos pontos cegos e das contradições subjacentes que se inscrevem nas bases de qualquer dicotomia (universalidade) a partir das quais desenvolvemos nossos métodos científicos, nossas teorizações e nossas perspectivas de mundo. Com isso, a missão do leitor/desconstrutor não se reduz à academia e aos estudos de linguagem, uma vez que, ao balançar os alicerces de nossos mais famosos e tradicionais edifícios teóricos, a desconstrução de qualquer texto contempla irremediavelmente multifacetados níveis: institucionais e pedagógicos, teóricos e filosóficos, públicos e privados, políticos e jurídicos, teológicos e científicos, sexuais e morais (Arrojo, 1993).

Para nós, o jogo de desconstrução não representa um método ou técnica, ou ainda um modelo de crítica aplicado; significa, pois, destruição e reconstrução de sentidos: desconstrução e deslocamento. Isso implica dizer que os sentidos não são sempre os mesmos e que há uma flutuação, um movimento que caracteriza o vir-a-ser-sempre da linguagem: efeito de sentido.

Segundo Foucault (2005), Nietzsche proporciona aos historiadores novas técnicas de

interpretação, advindas de uma hermenêutica moderna, numa preocupação com a nova situação do Homem no mundo e de sua relação numa adequação à realidade insondável. Nietzsche evidencia que não há um *interpretandum* que não seja já *interpretans*; a interpretação, cunhada na hermenêutica clássica, não mais satisfaz, uma vez que não há um signo a ser interpretado, apenas camadas sucessivas de interpretações. Pode-se até admitir os signos, no entanto, fica a convicção de que eles não nos prescrevem nada mais do que a interpretação de sua interpretação.

É nesse aspecto que, segundo Foucault (2005), o genealogista se diferencia do historiador: o próprio signo, tal como se mostra em sua aparente singularidade e univocidade, não passa do resultado de um longo processo histórico de subjetivação. Tem-se aqui a consciência de que o secreto do mundo é a total ausência de um secreto fundador:

O intérprete, para Nietzsche, é o “verídico”: ele é o “verdadeiro”, não porque se apodera de uma verdade adormecida para proferi-la, mas porque ele pronuncia a interpretação que toda verdade tem por função velar (Foucault, 2005, p. 24: grifos no original).

Face à leitura que empreendemos, Foucault (2005) considera Nietzsche, Marx e Freud como os grandes hermeneutas do século XX, por terem articulado questionamentos diante da homogeneidade codificadora das *epistemes* (vigente desde o século XVI), mobilizando os símbolos em redes inesgotáveis e relegando à interpretação uma postura plural e autorreflexiva. Interessante é que, dessa ótica, Foucault (2005) apresenta os três autores sem a preocupação de diferenciá-los ou de submetê-los a aspectos redutores no que se refere às questões interpretativas:

O inacabado da interpretação, o fato de que seja sempre fragmentada, e que queda em suspenso ao abordar-se a si mesma, encontra-se, creio eu, de maneira bastante análoga em Marx, Nietzsche e Freud, sob a forma de negação do começo que tem a relação entre o analisado e o analista, relação que é evidentemente fundamental para a psicanálise, e que abre o espaço em que não deixa de deslocar-se sem chegar a acabar nunca (p. 20).

É certo que o feixe das teorias contemporâneas fundamentado nas ideias de Nietzsche, Freud e Marx era o anúncio de que a nossa época havia perdido a ingenuidade. Isso porque tais concepções, que iam de encontro ao abusivo crédito dado às versões completas e totalizantes, na compreensão do passado, nos davam a sensação de poder e controle sobre os acontecimentos. Mesmo assim, esse novo olhar sobre os acontecimentos, ocasionado, em parte, pela exclusão da noção de completude das narrativas que trazem tais fatos, não nos afastou do narcisismo, visão que muito contribui para a noção equivocada de que o processo de interpretação termina em nós.

Para Foucault (2005), com esses pensadores, é possível refletir também que a interpretação do que nos cerca é relativa, e nossa compreensão é parcial, oferecida pelas versões, pelos ensaios, que nos oferecem visões parciais da complexa rede textual que nos envolve. Para eles, subjacente ao processo interpretativo que quisesse ir em direção à profundidade, restaria a falsa premissa de que o símbolo conduziria à coisa em si, como se o símbolo repousasse numa origem que lhe pertencesse ou se *colasse à coisa que apenas simboliza*.

Pensamos que as ideias de Foucault contribuem, de forma decisiva, para uma postura de estranhamento das instituições à medida que marca que a sua visão de verdade e hermenêutica incide fortemente para descaracterizar o discurso como um discurso universal, homogêneo, transparente e neutro. Sabemos que esse processo interpretativo, construído sempre sobre o mundo da obra e o do intérprete, precisa ser bem entendido, a fim de que se possa refletir, a partir desses dois mundos, sobre a dinâmica da compreensão. Sabe-se que ela carrega certo apagamento do intérprete em favor da obra, como uma "desapropriação de si", na direção de permitir que o texto nos interpele na sua estranheza, para também deixar construir uma transformação de ambos por meio do confronto entre o universo do intérprete e o universo interpretado.

Na esteira de Derrida, Coracini e Foucault, pode-se dizer que o ato de ler possui suas implicações em múltiplas estâncias do saber, relações essas tensionais; e é na tensão que se formam os sentidos. Um dos grandes méritos dessa abordagem metodológica de leitura é propiciar, ao professor em exercício e aos profissionais interessados na constituição heterogênea da linguagem, reflexões que implicam, em última análise, indagar, de um lado, sobre a natureza humana e, de outro, sobre a formação do sujeito contemporâneo. Como nos afirma Pêcheux (1988), "intervir filosoficamente obriga a tomar partido: eu tomo partido pelo fogo de um trabalho crítico" (p. 294).

Posto isso, reiteramos nossa opção por uma reflexão séria, consistente, comprometida com a heterogeneidade constitutiva da linguagem e com olhares possíveis sobre a leitura, em um diálogo profícuo e crítico entre orientações teóricas, a partir de nossas leituras sobre interpretação, numa perspectiva de (pós)modernidade, que visam à desconstrução de verdades universalizadas e de discursos cristalizados em que se inserem os sujeitos da educação: aluno e professor.



### 3 Leitura de Uma Onda

O mar está levemente encrespado e pequenas ondas quebram na praia arenosa. O senhor Palomar está de pé na areia e observa uma onda. Não que esteja absorto na contemplação das ondas. Não está absorto, porque sabe bem o que faz: *quer observar uma onda e a observa*. Não está contemplando, porque para a contemplação é preciso um temperamento conforme, um estado de ânimo conforme e um concurso de circunstâncias externas conforme: e embora em princípio o senhor Palomar nada tenha contra a contemplação, nenhuma daquelas três condições, todavia, se verifica para ele. Em suma, não são “as ondas” que ele pretende observar, mas *uma simples onda e pronto: no intuito de evitar as sensações vagas, ele predetermina para cada um de seus atos um objetivo limitado e preciso* (Calvino, 1990, p. 7: grifos nossos).

Valendo-nos do exemplo do senhor Palomar, que quer fazer somente a leitura de uma onda e a faz, diria que ler implica julgar e que esse julgamento vai ser sempre permeado pelas situações históricas do momento (o contexto, o “*locus* de enunciação”), mais a historicidade pessoal que faz o sujeito-leitor. Seria por isso que a leitura (o ato) está sempre demarcada por uma perspectiva; e é desta que o leitor – tal qual o senhor observador – escolhe uma “zona de ataque”, ou seja, faz um recorte na grande rede (a metáfora do mar como texto) e puxa um fio que significa alguma coisa naquele momento para aquele sujeito. Somente o trabalho – a leitura – operando pelo sujeito-leitor é testemunha dessa verdade que significa. Porque como a onda que se abre para outra, a leitura efetuada demanda outra leitura, sucessivamente.

Não é por acaso que Compagnon (1996), em *O trabalho da citação*, já dissera que toda leitura é uma citação: a leitura é prática da escrita assim como esta é a prática daquela. Na prática geral de ambas, nesse jogo infundável recomeçado a cada livro, a cada leitura, o leitor, valendo-se do trabalho de recortar e colar, acaba construindo um mundo à sua imagem, um mundo ao qual ele se pertence, e é um mundo de papel (Barthes, 1980). Nesse sentido, ler é sempre reler: a leitura, como um fragmento escolhido, converte-se ela mesma em texto independente. É isso que deveria fazer toda leitura: explodir o texto tutor, desmontá-lo, dispersá-lo na cadeia significante, descentrando-o de qualquer origem. Por tudo isso, o texto, para Compagnon (1996), é a prática do papel; e lê-lo, então, seria recortá-lo e colá-lo por meio do gesto cuidadoso e inventivo do leitor.

É por que a leitura é uma citação (do sujeito e do mundo) que estamos sempre voltando aos mesmos textos e fazendo sempre as mesmas leituras. Entender a leitura enquanto citação é querer entender também que o leitor nunca faz a mesma leitura de um mesmo texto. Porque a leitura é *a diferença* (Derrida, 1995). De modo que cada nova leitura efetuada a um mesmo texto corresponde

a um grifo novo, que equivale a um “acréscimo” de sentido dado ao texto, o traço que marca a inserção do sujeito-leitor no texto. Nas palavras de Compagnon (1996), o grifo “superpõe ao texto uma nova pontuação, feita ao ritmo da minha leitura: são os pontilhados sobre os quais mais tarde farei recortes” (p. 25).

Recortes sobre recortes, colagens sobre colagens, escritas sobre escritas e leituras sobre leituras constituem o mundo cultural que faz sentido para o leitor. Ou seja, a construção do sentido é o mundo. Recortar e colar, ler com o lápis na mão é muito bom para o leitor, porque, mesmo quando ele o faz pela “inutilidade”, realiza-se algo da ordem de seu desejo e o sujeito aí deixa sua marca, inscrevendo-se como tal. A título de ilustração do que se disse, cito o “homem da tesoura” que, para Compagnon (1996), é o *único e verdadeiro leitor*:

Tenho uma biblioteca unicamente para meu uso e não a apresento como exemplo. Movimento-me muito durante o dia, e à noite gosto de descansar perto dos meus livros. É meu refugio, apaguei todas as pegadas – ali estou em casa. Há livros de todos os tipos, mas se você fosse abri-los ficaria surpreso. São *todos incompletos*, alguns não contêm mais do que duas ou três folhas. Acho que se deve fazer comodamente o que se faz todos os dias; então leio com a tesoura nas mãos, desculpem-me, e corto tudo o que me desagrada. Faço assim leituras que não me ofendem jamais (p. 26: grifos nossos).

Parece-nos que é só por meio dessa prática de leitura, que exhibe um mundo da ordem da incompletude, da impossibilidade de se terminar, de se totalizar, de se esgotar, de se completar algo da ordem da edificação e da totalidade do que quer que seja, que o leitor se aproxima mais dele mesmo e se trans-conhece (Derrida, 1995). Disso tudo, aquele que ensina literatura/leitura, ou qualquer ciência da ordem de conhecimento, precisa e deve saber. Porque ninguém “ensina” sem se “misturar” àquilo que ensina. Qualquer relação, quer seja entre leitor e objeto-texto, professor e aluno, é sempre mapeada pela “transferência”, que nada mais é que o desejo – “esse atributo especialmente humano que marca todas as nossas produções como o desenho de nossa própria história” (Arrojo, 1993, p. 129). Não é à toa que para aqueles de ideias logocêntricas, conforme nos ensina Derrida (*apud* Arrojo, 1993),

há sempre uma surpresa guardada para a anatomia ou para a fisiologia de qualquer crítica que possa pensar que domina o jogo, que controla todos os fios simultaneamente, enganando-se também ao querer olhar para o texto sem tocá-lo, sem pôr a mão no objeto, sem arriscar – que é a única chance de se entrar no jogo, tendo algum fio novo. Acrescentar, aqui, não é nada além do que entregar à leitura (p. 128).

Sem tal relação entre leitor e texto, não pode haver nenhuma leitura; logo, não ocorre produção e o conhecimento não se realiza. É por isso que se diz que a leitura é o ato *parricida* por excelência: porque, ao exercê-la, o sujeito-leitor ocupa o lugar daquele que supunha trazer consigo o “significado” de todas as coisas, de todas as leituras. Também é por tudo isso que ensinar, levar o aluno (o outro) a ser autor de sua própria leitura, demanda um trabalho no mínimo consciente por parte daquele que ensina.

Na sociedade (pós)moderna, grande parte das atividades intelectuais e profissionais gira em torno da língua escrita. Ter a habilidade de leitura proficiente garante o exercício de cidadania, o acesso aos bens culturais e a inclusão social. A leitura possui um caráter formativo e instrumental, ou seja, ela serve para nos aprimorarmos enquanto pessoas e serve também para aprimorarmos o nosso desempenho em inúmeras atividades que realizamos em nossa vida social, acadêmica e profissional. Por meio da leitura, testamos os nossos valores e experiências com os dos outros: no final de cada livro, ficamos enriquecidos com novas experiências, novas ideias, novas pessoas.

Conheceremos melhor o mundo e um pouco melhor de nós próprios: os livros podem ser intrigantes, melancólicos, assustadores e, por vezes, complicados; partilham sentimentos e pensamentos, feitos e interesses; colocam-nos em outros tempos, outros lugares, outras culturas; encontramos-nos em situações e dilemas que nós nunca imaginaríamos estar. Na escola, aprendemos gramática e vocabulário; contudo, essa aprendizagem em nada é comparada com o que se pode absorver de forma natural, prazerosa e sem custo por meio da leitura regular de livros.

#### **4 Leitura: amor, conhecimento e cultura**

Emaranhados entre pessoas, personagens, textos, discursos, comentários e  
contras-comentários, traduções e notas de rodapé e outras notas de rodapé de  
histórias reais e imaginadas, cenas vistas e contadas, reconstruídas,  
revistas, negadas; emaranhamentos entre o desejo e a frustração,  
o domínio e a perda, a loucura e a razão (...) Resumindo numa palavra, amor.  
Que alguns chamam de leitura. Que alguns chamam de escritura.  
Que alguns chamam de *écriture*. Que alguns chamam de deslocamento, fenda.  
Que alguns chamam de inconsciente

(Ben Suleiman *apud* Rosemary Arrojo, 1993, p. 38).

A passagem nos faz pensar, entre tantas outras coisas, que aquilo que o intérprete leitor lê no texto do outro (do autor) já está, de alguma forma, “emaranhado” nele mesmo. É por isso que, ao invés de se pensar num possível resgate de significados, tanto a leitura quanto a interpretação estão mais próximas de um “reconhecimento” ou de uma “apropriação” em que o intérprete cria, ou melhor, recria o texto com o qual se relaciona. Daí, dizer-se que a descoberta do conhecimento passa necessariamente pelo outro.

É por isso também que a leitura como produção de uma escrita se constitui a partir do outro e segundo seu próprio sujeito-leitor enquanto autor. Este (autor-leitor), por sua vez, resgata a suposta leitura do outro e atualiza não só a leitura do outro, como também a suposta leitura desse outro, numa intertroca produtiva e infinita (aqui, a leitura como um diálogo intertextual e cultural).

A leitura está presente em nossas vidas de forma muito intensa, pois está associada a muitas de nossas atividades, sejam de trabalho, lazer ou mesmo de nossa rotina cotidiana como fazer compras ou ler um bilhete deixado por um familiar ou amigo. Lemos sempre com um propósito: lemos jornais para nos informar sobre o mundo em nossa volta; rótulos de produtos para identificar seus componentes e prazos de validade; lemos manuais para poder operar equipamentos; lemos cartas e *e-mails* para interagir com as pessoas; lemos formulários para inserir as informações solicitadas; romances e contos para nos distrair e nos dar prazer estético.

Um dos aspectos mais fascinantes suscitados durante o processo de leitura é, sem dúvida, aquele que dá ao leitor a possibilidade de lançar um olhar individualizado sobre as linhas que diante dele se vão revelando. Tratando especificamente da narrativa ficcional, diz Umberto Eco (1994): “Numa história sempre há um leitor, e esse leitor é um ingrediente fundamental não só do processo de contar uma história, como também da própria história” (p. 7). O papel do leitor diante do texto é, pois, predominantemente ativo, atuando de forma efetiva na produção dos significados. Eco (1985) ensina, ainda, que: “Nada consola mais o autor de um romance do que descobrir nele leituras nas quais não pensava e que os leitores lhe sugerem” (p. 10). A aceitação dessa ideia implica o reconhecimento de que a matéria textual não é capaz de comportar um conjunto de significados estanques e predefinidos, imunes à interferência externa daquele que se propõe decodificá-lo. Implica também o reconhecimento de que um objeto só existe na medida em que sua relação com

o sujeito é considerada.

No questionamento sobre o lugar do linguístico nesse modelo de leitura, garantimos que ele se dá, à medida que se manifestam as necessidades do grupo, como apoio para que o aluno possa acessar as verdades e questioná-las. Se considerarmos que toda manifestação cultural é em essência produtora de sentidos diversos, como todo romance é “uma máquina para gerar interpretações” (Eco, 1985, p. 8), não poderemos nos esquecer de que o próprio agente de qualquer processo de leitura, ou seja, o ser humano, se encontra, também, submetido a interpretações variadas.

De acordo com Foucault (2005), Deleuze, para além das aparências e das essências platônicas, discute a questão do *acontecimento* numa empreitada que objetiva a subversão do próprio platonismo, fazendo-o “incliná-lo para o real, para o mundo e para o tempo”. A discussão põe em relevo os fantasmas do interior na sua permanente ação sobre os corpos. Por outro lado, há as observações sobre o pensamento estoico, com sua excessiva preocupação com a austeridade. Assim, Foucault observa que tanto epicuristas como estoicos são lados do platonismo: a ascese e o prazer.

A filosofia de Deleuze e Guattari (1995), acessada por Foucault, apresenta-se como uma forma de repensar a metafísica não no sentido de colocá-la lado a lado com as questões tradicionais da lógica, do sentido, mas como uma maneira de pensar que subverte o que está dado desde Platão e Aristóteles. Nesse sentido, Deleuze e Guattari (1995) rompem com a ideia de essência, da lógica circular e da história enquanto retorno ou causa e efeito. Sua filosofia requer o *acontecimento* que se dá como sentido-*acontecimento* e deslocado de toda noção originária e essencial.

Foucault (2005) observa que as tentativas que tentaram pensar o *acontecimento* falharam: o neopositivismo (ancorado nas questões da lógica) confundiu o *acontecimento* com o estado das coisas; a fenomenologia deslocou o *acontecimento* na direção do sentido e também fazia suposições prévias em torno do eu; e a filosofia da história por ter confinado o *acontecimento* no ciclo do tempo. Assim, Deleuze (1974) destaca a necessidade de se articular o *acontecimento* com o fantasma; este como encenação e repetição do *acontecimento* em que o pensamento tem a função de produzir teatralmente o fantasma.

Nessa sua forma de pensar, já que se dá como deslocamento, ou como algo que não está de acordo com as tradições do pensamento filosófico, Deleuze (1974) não quer pensar em comum com os outros como se estivesse sob o domínio do modelo pedagógico.

Em se tratando da diferença, ela não deve ser pensada como se fosse situada em alguma coisa, ou, como diz Foucault – no domínio orgânico do conceito aristotélico –, mas enquanto deslocamento, como repetição, no qual o pensamento ou pensamento do conceito deva estar fora do “quadro ordenado das semelhanças”, fora da filosofia da representação. Para se pensar a diferença, é preciso também despojar-se da dialética hegeliana, visto que esta sempre recaptura o contrário, a negação. Deleuze e Guattari (1995) defendem um pensamento que diga sim à divergência, instrumento de dispersão e de disjunção, fora do espaço do verdadeiro e do falso, fora das categorizações.

Nessa visão, o movimento interpretante por excelência é feito pelo próprio aparato e se faz a partir do modelo indicado pelo funcionamento psíquico. No entanto, ele pressupõe a cena analítica e o laço transferencial. É esse último que, ao se instalar na cena analítica, permite à interpretação feita pelo aparato se presentificar. A interpretação, nesse ponto, não é algo a ser dado pelo analista ao analisando. Ela toma seu lugar entre a escuta e a associação livre.

As questões suscitadas pelo tema seriam intermináveis. O fato é que, qualquer que seja o viés analítico, o fenômeno da leitura não permite um enfoque raso e ingênuo, tamanho o volume de implicações e desdobramentos que provoca. Os aspectos envolvidos tornam complexo o ato de ler, exigindo dos estudiosos uma postura investigativa e aberta que seja capaz de promover a dissolução de modelos autoritários e dogmáticos, substituindo-os por outros mais afeitos aos tempos atuais (pós-modernos?), tempos de globalização e concomitantes proximidades e afastamentos culturais, e também de inegável acessibilidade à informação de toda ordem.

Para facilitar o interesse, a aceitação e daí o gosto pela leitura, é imprescindível considerar a correlação com o real das vidas dos alunos, o contexto sociocultural em que vivem. O professor, sempre um bom leitor, é um incentivador da leitura. Para tal, deverá criar situações que estimulam os alunos para gostar de ler. Ele poderá estabelecer com a classe alguns horários destinados a atividades preparatórias ou que estimulem a leitura. Assim, o aluno ganha um lugar na vida, porque é dono da palavra. E ganha uma arma para se afirmar como sujeito pensante, criativo e capaz de

modificar a realidade, criticá-la e enfrentá-la. Ganha espaço e capacidade de ser respeitado. Por mais textos que tenham os livros de literatura, por mais ricos que eles sejam, sempre deixarão espaço para o aluno imaginar. Serão sempre: um convite ao sonho, especialmente no início da vida escolar.

Com isso, salientamos a importância em se dar ênfase ao ensino literário destinado à infância e à juventude, ainda que muitos estranhem e reajam mal diante do fato de, no ensino da literatura em sala de aula, extrapolarmos a leitura primária e ousarmos traçar objetivos mais ambiciosos, desafiando a criança e o jovem para uma leitura mais abrangente e profunda. Cremos válida e coerente essa postura, pois sabemos da especificidade da vida infantil e da juvenil, que não representa uma miniatura do mundo adulto, pelo contrário, a criança e o jovem constroem seu próprio universo, a partir do coletivo.

Ao analisar as possibilidades e os limites da interpretação, Eco (1993) afirma que é fundamental levar em consideração o outro, que há um sistema dialógico em jogo, o que, inevitavelmente, funciona como um entrave à ideia de dissociação entre as dimensões objetiva e subjetiva de uma obra e uma ação humana. Porque esse outro, por sua vez, vem compor um sistema “triádico” com um outro “outro”, entrando no tecido da significação social, à medida que o coletivo formado por um par não poderia sustentar o movimento de construção histórica *ad infinitum*.

Seguindo esse raciocínio, para nós, a leitura é sempre um texto por fazer, ao mesmo tempo em que esse texto se quer acabado para ser desfeito no tempo da leitura posterior (Barthes, 1980). Nesse jogo e troca de papéis, ocorre não só um descentramento do(s) sujeito(s) e do próprio texto, como uma “briga” pelo poder da autoridade textual. Esta, por sua vez, fica relegada, porque perdeu de vez seu lugar de “mestre” e circula agora ao longo da margem quer do texto quer da leitura. A assinatura, aí, acontece sempre do lado do destinatário, conforme postula Derrida. Porque texto, escrita e leitura são lugares limítrofes e, por isso mesmo, para sempre dessituados. Diante disso, então, o que sobra ao leitor é somente “jogar” com o texto, encenar sua leitura, para que os sentidos aflorem e se disseminem na rede textual, obrigando o leitor a jogar infinitamente até se dar por satisfeito nesse trabalho de recortar e colar tudo aquilo que chamamos de bom grado de texto ou de leitura. Nessa instância, o leitor é já um texto. Porque tanto o trabalho de ler quanto o de escrever são sempre um recorte dado no mapa cultural do mundo como forma de assegurar o pensamento da época e do sujeito dessa mesma época.

De uma outra ótica, também o filósofo político Jacques Rancière, em seu livro chamado *O desentendimento* (1996), procurou estudar a posse da palavra; para ele, interpretar implica possuir reconhecimento, ocupar o espaço público de maneira igualitária e, desse modo, não se encontrar em uma posição que cause apagamento, silenciamento.

Por fim, na direção de que a representação de leitura do professor tem que ser (re)construída e (re)historicizada, visando a que o aluno, na sala de aula, possa assumir-se como *autor* de um texto pertinente ao seu próprio corpo/desejo, transcrevemos uma passagem do livro *Indez*, de Bartolomeu Campos de Queirós (s/d), para ilustrar o que se disse até aqui:

Quando os pássaros, entrando pela boca da noite, escreviam, com penas noturnas no céu, o avô lia os sinais dos ventos, das cores, das nuvens e previa chuva, colheita, frio.

Por outras vezes, o pai, escutando o tempo, fazia leituras do silêncio e soltando a língua traduzia seus ruídos em palavras que traziam de volta a infância antiga ou decifravam o futuro escrito por Deus em linhas tortas.

Enquanto bordava, a mãe lia chegadas de cartas, visitas, presentes, na medida em que a agulha lhe espetava os dedos e encarnava de vida o linho branco. E quando na beira do tanque, entre espuma cril, enxaguava as roupas, o voo dos insetos lhe trazia pequenos pressentimentos de chegadas e partidas, percebidos pela intensidade do bater das asas.  
(...)

Na escola a professora ensinava leitura. Foi sem esforço que o menino aprendeu. Ele já conhecia que entre as letras e seus silêncios podia-se saber muito mais longe. Era possível viajar mundos distantes. Mundo que o olhar não alcançava, mas o livro trazia. E daí, para Antonio escrever, restou ter apenas um lápis.

## Referências

ARROJO, Rosemary. *Tradução, desconstrução e psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

BARTHES, Roland. *S/Z*. Tradução Maria de S. Cruz e Ana M. Leite. Lisboa: Edições 70, 1980.

CALVINO, Ítalo. *Palomar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

COMPAGNON, Antoine. *O trabalho da citação*. Tradução Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1996.

CORACINI, Maria José R. F. Concepções de leitura na (pós)modernidade. In: LIMA, Regina C. de C. Paschoal (Org.). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas: Mercado de Letras; São João da Boa Vista: Unifeob, 2005. p. 15-



43.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Tradução Luis Roberto Fontes. São Paulo: Perspectiva, 1974.

\_\_\_\_\_; Guattari, Félix. *Mil platôs*. Tradução Aurélio Guerra e Célia P. Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DERRIDA, Jaques. *A escritura e a diferença*. Tradução Maria Beatriz M. Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 1995.

\_\_\_\_\_. *A farmácia de Platão*. Tradução Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras, [1972] 2005.

ECO, Humberto. *O nome da rosa*. Tradução Aurora F. Bernardini e Homero F. de Andrade. São Paulo: Círculo do Livro, 1985.

\_\_\_\_\_. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes. 1993.

\_\_\_\_\_. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FISH, Stanley. *Is there a text in this class? The authority of interpretative communities*. Cambridge: Harvard University Press, 1980. Tradução Rafael E. Hoyos-Andrade, publicada em *Alfa*, São Paulo, n. 36, p. 189-206, 1992.

FOUCAULT, Michel. *Theatrum Philosophicum. Critique*, n. 282, 1970, p. 885-908. Tradução bras. *Ditos e Escritos. Vol. II: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. Tradução E. Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

KERMODE, Frank. *Um apetite pela poesia: ensaios de interpretação literária*. Tradução Sebastião U. Leite. São Paulo: EDUSP, 1993.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Ed. da UNICAMP, [1975] 1988.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Indez*. Belo Horizonte: Miguilim, s.d.

RANCIÈRE, Jacques. *O desentendimento*. Tradução Ângela L. Lopes. São Paulo: Ed. 34, 1996.

### **Dados dos autores:**

\*Edgar César Nolasco

Doutor em Literatura Comparada e Docente – Programa de Mestrado em Letras (CPTL) e

Programa de Mestrado em Estudos de Linguagens (CCHS)/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Endereço para contato:

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Cidade Universitária

Universitário

79070-900 Campo Grande/MS – Brasil

Endereço eletrônico: [ecnolasco@uol.com.br](mailto:ecnolasco@uol.com.br)

**\*\*Vânia Maria Lescano Guerra**

Doutora em Linguística e Docente – Programa de Mestrado em Letras (CPTL) e Programa de Mestrado em Estudos de Linguagens (CCHS)/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Endereço para contato:

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Departamento de Educação

Campus Universitário de Três Lagoas

Av. Olinto Mancini, nº 1662

Colinos

79600-000 Três Lagoas/MS – Brasil

Endereço eletrônico: [vguerra1@terra.com.br](mailto:vguerra1@terra.com.br)

Data de recebimento: 6 ago. 2010

Data de aprovação: 30 nov. 2010.