

LEITURA: ENTRE LEITOR E TEXTO★

Betina Hillesheim★★ Lilian Rodrigues da Cruz★★★

Karen Cristina Cavagnoli★★★★ Virgínia da Silva Marquette★★★★★

RESUMO

O artigo propõe discutir os sentidos que o ato de ler assume, abordando os diferentes entendimentos sobre a leitura e a relação entre leitor e texto. A leitura aqui é entendida como uma experiência que cancela a fronteira entre o que sabemos e o que somos. Propomos pensar na questão deste encontro entre leitor e texto: o que se passa entre estes mundos? Considerando-se que o texto se constrói no encontro com o leitor; na relação entre um e outro, não se pode dissociar texto e leitor; assim, para além de uma noção de troca, deparamo-nos com novas combinações.

Palavras-chave: leitor; leitura; modos de subjetivação.

READING: BETWEEN THE READER AND THE TEXT

ABSTRACT

The article intends to discuss the senses that the reading action assumes, approaching the different understandings about reading and the relationship between the reader and the text. The reading here is understood as an experience that cancels the borderline between what we know and what we are. We intend to think over the issue of this meeting between reader and text: what happens between these worlds? Considering that as the text built in the meeting with the reader, in the relationship between each other, it is not possible dissociates text and reader; so, besides an exchange notion, we face new combinations.

Keywords: reader; reading; subjectivation ways.

*Este artigo caracteriza-se como um estudo teórico e foi produzido a partir das discussões desencadeadas nos seminários teóricos da pesquisa “Leitura e infância” que recebeu o fundo de apoio à pesquisa (FAP) da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).

★★Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul), docente e pesquisadora do departamento de Psicologia e do Mestrado em Educação na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Endereço: Universidade de Santa Cruz do Sul. Av. Independência, 2293 - Bloco 35 - Departamento de Psicologia. Bairro Universitário - Santa Cruz do Sul (RS). CEP: 96815-900.

E-mail: betinahillesheim@gmail.com

★★★Doutora em Psicologia (PUC-RS), docente do departamento de Psicologia na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).

E-mail: liliancruz2@terra.com.br

★★★★Acadêmica do curso de Psicologia da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Bolsista de Iniciação Científica do CNPq.

E-mail: karenzotti@yahoo.com.br

★★★★★Acadêmica do curso de Psicologia da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Bolsista do Programa UNISC de Iniciação Científica (PUIC)

E-mail: vimarquette@hotmail.com

No romance *Dom Quixote*, escrito por Cervantes em 1605, o protagonista – um fidalgo de vida sóbria e simples, nomeado como Quixada, Quesada ou Quixano – era conhecido por suas leituras:

O que lhe faltava na mesa sobrava na biblioteca. O que lhe faltava em ação sobrava em imaginação. Não pensava nos problemas da casa ou do campo, vivia no antigo mundo dos romances de cavalaria. Chegou a vender terras e colheitas para comprar novos livros, em cuja leitura se perdia, em um meio delírio (CERVANTES, 2005[1605], p. 7-8).

Obcecado pelos livros, o fidalgo arma-se cavaleiro, sob o nome de D. Quixote, e decide sair pelo mundo para viver aventuras no exercício da cavalaria. A ama, a sobrinha, o cura e o barbeiro concluem: os livros o ensandeceram! Assim, examinam os livros, separando aqueles considerados puros dos que devem ser condenados, sendo que estes últimos são queimados, na tentativa de salvar D. Quixote da loucura.

Zilberman (2001) assinala que, quase dois mil anos antes, Platão antecipa a condenação que a Inquisição faz aos livros e que é parodiada no romance de Cervantes: para o filósofo, o saber não pode ser importado de outra pessoa, necessitando do esforço do sujeito. A leitura estimularia a preguiça e a ausência de empenho individual na busca do conhecimento.

Para a autora, a noção de que a leitura é maléfica acompanha sua história. No momento em que a escrita começava a popularizar-se, Platão já alertava para os riscos; quando o livro se torna um objeto acessível – a prensa mecânica, cuja invenção foi atribuída a Gutenberg, aparecera em torno de 1450, na Alemanha –, Cervantes retrata humoristicamente a censura e as proibições presentes na sociedade europeia do século XVI.

Por outro lado, Zilberman (2001) assinala a existência de um processo de erotização da leitura o qual aparece em textos como os de Olavo Bilac – *Poesias* –, Tomás Antônio Gonzaga – *Marília de Dirceu e mais poemas* –, Raul Pompéia – *O Ateneu* –, Lima Barreto – *O Cemitério dos Vivos*, Érico Veríssimo – *Solo de Clarineta. Memórias* –, Jorge Amado – *O menino grapiúna* –, entre outros. Nesses textos, o prazer provocado pela leitura não somente envolve o cérebro, mas também o corpo e a libido. Nesta concepção, o livro aparece como estimulador da imaginação ou como mediador da relação entre as pessoas: seu avesso é a escola, compreendida como um lugar que sufoca e inibe a fantasia. Assim, há uma dissociação entre o prazer de ler e o mundo escolar, na medida em que se compreende que este tende a tornar a leitura uma prática excessivamente regrada. Ao tratar da relação entre corpo, prazer e leitura, Paulino et al. (2001) assinalam que olhos, mãos, pescoço, ombros – enfim, todo o corpo do leitor – estão comprometidos no ato de ler, embora a sociedade busque, incessantemente, impor formas de controlar esse corpo, ditando espaços e posições específicos, os quais se relacionam com a busca de controle da própria produção de sentidos. Tendo isto em vista, Morais (2002) critica o modo como a escola comumente entende a

leitura, desconsiderando as diferentes leituras do mundo e postulando uma série de situações pedagógicas que se voltam para o corpo, a concentração, os movimentos dos olhos e dos lábios etc. A leitura torna-se uma forma de regulação do tempo individual, inserindo-se em um processo de docilização dos corpos.

Desse modo, evidenciam-se distintas formas de conceber e valorar a leitura. A partir dessas considerações, o presente artigo propõe discutir teoricamente os sentidos que o ato de ler assume. Não se trata, assim, de hierarquizar modos de ler como melhores ou piores, nem realizar a crítica sobre a educação escolar ou, ainda, marcar a leitura como benéfica ou maléfica, tal como ilustrado na passagem de *Dom Quixote*, mas, mediante diferentes entendimentos sobre a leitura, considerando as noções sobre compreensão e interpretação, problematizar a relação que se estabelece entre leitor e texto.

LER: (FORMA)ÇÃO, (DE)FORMAÇÃO, (TRANS)FORMAÇÃO

Em uma primeira aproximação, a leitura implica uma operação sobre o código escrito (PALO; OLIVEIRA, 1998). Paulino et al. (2001), citando Barthes e Compagnon, pontuam que o significado da palavra leitura é deslizando, uma vez que não remete a um conceito, mas a um conjunto de práticas sociais sobre o ato de ler, que passa preferencialmente pela escola. Zilberman (2001) salienta que a primeira e mais duradoura teoria da leitura foi a que elegeu o ensino e a pedagogia como seus principais difusores, sendo que, desde a época grega, parte-se da alfabetização para chegar ao texto literário. A literatura é, assim, considerada como um patrimônio que conserva as regras linguísticas, éticas, ideológicas e sociais, revestindo-se de uma “aura” que a destinava aos grupos dominantes. Entretanto, a partir das transformações trazidas pelo capitalismo, que geraram a necessidade de escolarização da população, tanto para formar mão-de-obra qualificada quanto para constituir um mercado consumidor apto a adquirir os produtos colocados à disposição, a teoria da leitura não pôde mais ser confinada somente à literatura. Dessa forma, o letramento tornou-se um segmento independente das teorias da leitura na área da educação.

Apontamos que o letramento é um conceito que surge a partir da busca de explicações para o fenômeno do denominado analfabetismo funcional,¹ considerando-se a necessidade de entendimento e de interpretação do que é lido. O letramento implica uma determinada forma de relação com o mundo, mediante o uso da língua escrita, sendo que ser letrado significa tanto compreender o mundo por meio da linguagem, como também expandir a própria noção de linguagem, a qual inclui aspectos verbais e não verbais, trocas linguísticas interculturais, entre outros (FLÓRES, 2008).

A etimologia da palavra ler – do latim *legere* – tem vários níveis de significados: contar/enumerar as letras; colher; roubar. O primeiro nível de significado – contar/enumerar as letras – corresponde ao primeiro ato da leitura: soletrar, repetir fonemas, agrupar sílabas, palavras e frases. O segundo nível – colher – refere à noção de algo já pronto, na qual existe um sentido predeterminado: a tarefa do leitor é compreender o sentido do texto dado pelo autor. Por

fim, o último nível – roubar – implica subversão, clandestinidade: “não se rouba algo com conhecimento e autorização do proprietário, logo esta leitura do texto vai se construir à revelia do autor, ou melhor, vai acrescentar ao texto outros sentidos” (PAULINO et al., 2001, p.12). Ainda é importante assinalar que essas três instâncias não são excludentes, mas levam a compreender a leitura como um processo de sondagens várias e sucessivas.

Apontamos que, na história da leitura, os dois primeiros significados – “contar as letras e colher” – são bastante enfatizados. Darnton (1996), a partir da análise de um dossiê composto por cartas de um leitor do século XVIII, discute como há o pressuposto de que a significação encontra-se nas unidades concretas do som; portanto, ao conhecer as palavras, o leitor tem condições de decifrar os textos, tendo apenas que combinar coisas tidas como claras e evidentes. O texto é concebido como transparente, não oferecendo obstáculos à compreensão.

Temos assim uma primeira noção de leitura como uma ação que se dá a partir de algo preexistente: o sentido já está dado e basta ao leitor, a partir da aquisição de determinadas competências, compreendê-lo. Nesta perspectiva, a leitura é concebida como um processo passivo, que depende exclusivamente da capacidade de apropriação do leitor das ideias que já estão colocadas no texto. E quanto ao terceiro nível de significado? Como pensar a questão da leitura como “roubo”? Zilberman (2001) aponta que, durante boa parte do século XX, as teorias privilegiaram o texto como objeto de atenção: exemplos desta tendência são, nos Estados Unidos, o New Criticism (anos 1940) e, na Europa, o estruturalismo (anos 1960). A partir da década de 1960, surgiu uma vertente teórica denominada estética da recepção, da qual se destacam pensadores como Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, reivindicando uma teoria da leitura que considere especialmente o leitor.

Diante das diferentes instâncias que a palavra ler assume, deparamo-nos com as questões referentes à compreensão e interpretação de um texto. Tais questões não são fáceis de resolver, visto que há muita controvérsia sobre o que significaria cada um desses termos e quais seus limites. Embora o primeiro nível de significado – “contar, enumerar” – remeta à decifração de um código linguístico, a compreensão de um texto não se limita a um ato de decodificação. Compreender e decifrar não são equiparáveis. Assim, não é suficiente, por exemplo, conhecer os significados das palavras de um texto para compreendê-lo, sendo que se faz imprescindível a intervenção do que se coloca como segunda instância da leitura: “colher”.

A primeira atividade está relacionada com o que Dascal (2006) nomeia como modelo criptográfico, ou seja, há um significado subjacente que deve ser desvelado pelo leitor, sendo que é suficiente o conhecimento do código e de suas regras para descobri-lo. Tal modelo pressupõe que existe um sentido no texto à espera de um leitor que o decifre. Por outro lado, existe outra concepção, denominada de modelo hermenêutico, a qual podemos pensar como articulada à noção de “colher”. Para este autor, no modelo hermenêutico, o significado é construído a partir do processo interpretativo, considerando-se o sinal, mas indo além do que uma simples decodificação. Nessa ótica, um mesmo sinal pode adquirir diferentes sentidos para distintos intérpretes ou para o mesmo intérprete em diferentes

circunstâncias. Neste modelo é um equívoco falar em códigos, visto que, mesmo supondo que estes existam, considera-se que a escolha do código a utilizar é determinada pelo intérprete e pelos seus propósitos. A atividade do intérprete, neste caso, é de criação e não de descoberta.

Ao discutir tais modelos de leitura, Dascal (2006) aponta que ambos negligenciam a ação comunicativa, minimizando o papel do produtor do signo. Para corrigir isto, propõe o que chama de modelo pragmático ou sociopragmático, para o qual o significado não se reduz a um dado independente ou à pura construção de um leitor, mas entende que a produção de um signo é um ato comunicativo, motivado por uma intenção. O sucesso de um ato comunicativo fundamenta-se no reconhecimento de sua intenção pelo destinatário. O intérprete não possui total liberdade de interpretação, visto que necessita resgatar a intenção do texto. Vemos, assim, que compreensão e interpretação são processos interconectados.

Ao tratar do problema da interpretação, Eco (1993) também contrapõe duas possibilidades radicais: uma que considera que a interpretação está colocada inteiramente ao lado do leitor, enquanto outra entende que é necessário descobrir a intenção original do autor. Entre essas duas alternativas, coloca uma terceira possibilidade: “a intenção do texto”. A respeito desta última, assinala que não se trata de encontrar o que o autor quis dizer, mas o que o texto traz, independentemente das intenções do mesmo. Porém, é difícil discernir se aquilo que, supostamente, o texto diz, é decorrente de sua coerência textual e de um sistema de significação subjacente ou está relacionado com o sistema de expectativas de seus destinatários. Dessa maneira, a intenção do texto não pode ser desvinculada do leitor, uma vez que “é possível falar da intenção de texto apenas em decorrência de uma leitura por parte do leitor” (ECO, 1993, p. 75), sendo que a iniciativa deste implica em realizar suposições sobre a intenção do texto.

Percebemos, portanto, como, a partir dessa terceira possibilidade do entendimento sobre a problemática da interpretação de um texto, reinscreve-se o ato da leitura a partir dos diferentes significados etimológicos da palavra: não se trata somente de contar, nem colher ou mesmo roubar, mas os três operam conjuntamente, na medida em que são necessárias tanto a compreensão do texto quanto a subjetividade do leitor.

A partir disso, podemos considerar que ler também implica ocupar-se com os pensamentos dos outros, assumindo uma relação dialógica entre o leitor e o texto. Ocupar-se com pensamentos alheios não significa somente compreendê-los, mas também alterar aquele que pensa, o qual se deixa afetar pelo que lê, abandonando a própria segurança para experienciar outros modos de ser, pensar e agir. Desse modo, ler implica apreender não somente sobre o que se lê, mas principalmente sobre si mesmo (ZILBERMAN, 2001).

Pillar (2001) afirma que o processo de leitura é um entrelaçamento entre informações do objeto – suas características formais – e as informações do leitor – as quais incluem o conhecimento sobre o objeto, suas inferências e imaginação. Para Goulemot (1996), ler implica articular os sentidos em uma totalidade, não buscando um sentido preexistente, supostamente já dado pelo autor. Considera-

se, portanto, que o texto é polissêmico, sendo que o ato de ler dá a conhecer uma das virtualidades significantes do texto; é aquilo pelo qual se atualiza um de seus possíveis sentidos, constituindo-se como uma situação de comunicação particular e aberta. O leitor e a situação da leitura são denominados pelo autor como “fora-do-texto”. O autor também refere à existência de uma “biblioteca cultural”, visto que qualquer leitura é uma leitura comparativa, conexão do livro com outros livros. Ler faz emergir a biblioteca vivida, constituída tanto da memória de leituras anteriores, como de dados culturais. Chama a atenção para os modelos e códigos narrativos constituídos em cada momento histórico, os quais variam conforme os grupos culturais: é a posse de tais códigos que possibilita a leitura, que se dispõe como um horizonte de expectativa. Desse modo, não há compreensão autônoma ou um sentido já dado, imposto pelo texto, mas a “biblioteca cultural” é condição para constituição de sentido, sendo que a leitura é uma estratégia de confronto e manipulação. Ou então, como coloca Amorim (2001), a compreensão não ocupa o lugar de transparência ou de saturação de sentidos, mas supõe a reconstrução-tradução do texto do outro.

A leitura ocorre na interação entre obra e leitor, sendo que é a partir do processo da leitura que a obra se constitui como tal. As estruturas do texto apenas preenchem sua função na medida em que afetam o leitor (ISER, 1996). Conforme Chartier (1996, p. 77):

[...] a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda a história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor.

A partir disso, o autor pergunta se o livro existe sem leitor, visto que a sua existência pode ser apenas como objeto, porém, sem leitor, o texto é virtualidade. O mundo do texto só passa a existir quando alguém dele se apossa, inscrevendo-o na memória e o transformando em experiência.

Dessa forma, podemos pensar que a leitura de uma obra não se dá na repetição do que esta diz, mas tornando possível a diferença. Nessa direção, Blanchot (1997) coloca que a leitura possibilita uma experiência desconcertante, pois o autor vê o interesse dos outros pela sua obra, mas tal interesse não coincide com aquele que a havia realizado como pura tradução dele mesmo, mudando a obra, transformando-a em algo diferente em que o autor não reconhece sua perfeição inicial. A obra desaparece para o autor, tornando-se a obra dos outros, na qual estão os leitores e o autor desapareceu. “O livro, coisa escrita, entra no mundo, onde cumpre sua obra de transformação e negação” (BLANCHOT, 1997, p. 303).

Teorias críticas contemporâneas alegam que a leitura confiável de um texto reside justamente em uma leitura equivocada, ou seja, um texto permite várias interpretações, constituindo-se, no entender de Todorov (apud ECO, 1993), como um encontro entre as palavras do autor e os sentidos do leitor. O texto é, assim, entremeado de espaços em branco, de interstícios a serem preenchidos. Constitui-se como um equipamento econômico que vive da valoração do sentido introduzido pelo leitor: todo texto deseja alguém que o faça funcionar (ECO, 1986).

Para usar uma imagem deleuziana, podemos pensar na leitura como um ato de “fazer filhos pelas costas de um autor”, concebendo um “filho monstruoso” que possibilita passar por descentramentos, deslizos e rupturas, falando por afectos, intensidades e experimentações (DELEUZE, 1992). Dessa maneira, para Larrosa (2000), a leitura filia-se à noção de experiência, referindo-se, etimologicamente, a “sair, passar através, viajar”. Uma leitura como experiência é afirmação de multiplicidade, sempre dispersa e nômade, da qual não se pode antecipar o resultado, mas leva a uma aventura ao desconhecido. Como tal, a experiência da leitura não é o mesmo que o processo de decifração de um texto, mas faz explodir o código ao qual pertence o texto, suspendendo a sua segurança e levando-o à transgressão. Leitura é construção de sentido, algo que nos forma (ou ainda de/forma ou trans/forma), pondo em questão aquilo que somos. Pensar na leitura como experiência significa que esta é acontecimento, produzindo-se em determinadas condições de possibilidade, mas não se subordinando ao possível. A leitura não é a mesma para todos e escapa à ordem das causas e efeitos. Além disto, a leitura não passa pela compreensão do sentido de um texto, mas à possibilidade de que o mundo possa ser ressignificado. Desse modo, considera-se que “a experiência seria aquilo que nos passa. Não o que passa, senão o que *nos* passa” (LARROSA, 2000, p. 136). A leitura cancela a fronteira entre o que sabemos (o que se passa) e o que somos (o que “nos” passa).

Assinalamos este último ponto: o cancelamento da fronteira entre o que “se passa” e o que “nos passa”, entre o que sabemos e o que somos. Não há aqui uma separação entre uma suposta interioridade psicológica (um dentro) e um mundo externo (um fora), pois pensar a literatura como experiência implica superar as dicotomias sujeito/objeto, interior/exterior, subjetividade do leitor/materialidade do texto, individual/social. Conceber a leitura a partir dessas dicotomias é um problema mal formulado, pois, como argumenta Neves (2003, p. 183): “a produção de um certo tipo de relação consigo e com o mundo é coextensiva às forças que atravessam/constituem um determinado arranjo do tecido social”.

Se não há uma divisão entre interno e externo, podemos olhar para a noção da leitura como “roubo” sob outros prismas. Roubar implica violência, apossar-se dos objetos pertencentes a outrem. O encontro entre leitor e texto também pode ser pensado como um ato de violência: os pensamentos dos outros se tornam seus, passam a constituí-lo, misturando-se, perturbando, desacomodando, rearranjando lugares. Não há mais como separar o “ladrão” do objeto roubado: leitor e texto confundem-se. Não existe mais o leitor de um lado e o texto do outro, mas

uma curva de si sobre si, a partir de determinadas composições de forças que engendram um processo de subjetivação. Assim, propomos pensar na questão desse encontro entre leitor e texto: o que se passa “entre” estes mundos?

LEITURA: ENTRE LEITOR E TEXTO

Para uma primeira aproximação da relação que se estabelece entre leitor e texto, utilizamo-nos das lembranças infantis de Walter Benjamin (2002, p. 105):

CRIANÇA LENDO. Da biblioteca da escola recebe-se um livro. Nas classes inferiores os livros são distribuídos. Vez ou outra apenas se ousa expressar um desejo. Frequentemente vêem-se com inveja livros almejados caírem em outras mãos. Por fim, recebeu-se o seu. Durante uma semana o leitor esteve inteiramente entregue à agitação do texto, que, suave e secretamente, densa e ininterruptamente, envolveu-o como flocos de neve. Adentrou-se assim o interior do livro com ilimitada confiança. Silêncio do livro, que atraía mais e mais. Cujos conteúdos não era assim tão importantes. Pois a leitura ainda caiu naquela época em que se inventam na cama as próprias histórias. A criança vai rastejando estes caminhos semi-encobertos. Durante a leitura, ela tapa os ouvidos; seu livro fica sobre a mesa demasiado alta e uma mão está sempre sobre a página. Para a criança, as aventuras do herói ainda são legíveis no torvelinho das letras como figura e mensagem na agitação dos flocos. Sua respiração paira sob a atmosfera dos acontecimentos e todas as figuras bafejam-na. A criança mistura-se com as personagens de maneira muito mais íntima do que o adulto. É atingida pelo acontecimento e pelas palavras trocadas de maneira indizível e, quando a criança se levanta, está inteiramente envolta pela neve que soprava da leitura.

Sugerimos determo-nos um pouco sobre esta última imagem: “quando a criança se levanta, está inteiramente envolta pela neve que soprava da leitura”. Talvez pudéssemos dizer: não é mais a mesma criança que emerge da leitura; algo se passou “entre” o leitor e o livro, sendo que, deste encontro, ambos saem transformados. O livro foi reinventado; o leitor foi arrastado a outro mundo e agora o carrega consigo.

Mas o que se passa “entre”? Deleuze e Guattari (1995, p. 37) propõem que pensar essa idéia de “entre” não significa uma correlação que vai de uma para outra e vice-versa, definindo-a a partir dos diferentes pontos que ela liga, mas “um movimento transversal que as carrega uma e outra”, sendo que o meio é onde as coisas adquirem velocidade. O meio não é a média, mas aceleração.

Trata-se do abandono de um pensamento baseado no ou isto ou aquilo (o leitor ou o texto), para um pensamento que introduz a conjunção “e” (o leitor e o texto): o olhar se volta para a fronteira, um espaço onde não se é nem um nem

outro, mas se está “entre”. O leitor encontra-se envolto pela neve da leitura, não pode mais voltar para o mundo de antes, pois, ao passar pela leitura, esta o transpassou; se ele é um “ladrão” que se apropria do texto, o texto também o violenta, introduzindo rupturas, tornando-lhe outro.

Barthes (2006) pontua que texto significa tecido; entretanto, propõe não entendê-lo como um véu já acabado, por trás do qual se mantém uma determinada verdade, mas como algo que se faz e é trabalhado mediante um contínuo entrelaçamento. Perdido nessa textura, o sujeito se desfaz, tal como a aranha se dissolve nas secreções que constituem sua teia.

Assim, é interessante trazer o que Blanchot, citado por Machado, entende como “livro por vir”: para ele, nenhuma obra coincide, nem poderá coincidir; o livro está sempre por vir, visto que a essência da literatura deve sempre ser reinventada ou reencontrada. Desta forma, “a literatura nunca é dada, nunca é totalmente realizada; ela está sempre no livro por vir e nenhum livro coincide com ela” (MACHADO, 2001, p. 115).

Ora, se o texto está sempre “por vir”, isto implica que ele só se constrói no encontro com o leitor, na relação “entre” um e outro. Não se trata, assim, de ajuste a um modelo ou a aquisição de um código preexistente, nem mesmo a troca entre dois polos distintos (a verdade do leitor e a verdade do texto). Deleuze (1998) traz a imagem da vespa e da orquídea: a vespa converte-se em parte do aparelho reprodutor da orquídea e esta se torna um órgão sexual da vespa; “o que” cada uma se torna muda tanto quanto o que “aquela” que se torna; é uma dupla captura, núpcias entre dois reinos. Não mais vespa ou orquídea, mas vespa e orquídea. Não mais algo que está em uma ou outra e que implica uma troca, porém algo que está entre os dois e, ao mesmo tempo, fora dos dois, correndo em outra direção.

Quando se entende a leitura a partir dos dois primeiros níveis de significados da leitura – contar e colher –, o que está em questão é da ordem do reconhecimento, isto é, o leitor é aquele que deve desvendar o sentido já dado no texto. Porém, Deleuze (1998, p. 16) assinala que “reconhecer é o contrário do encontro [e propõe] achar, encontrar, roubar, ao invés de regular, reconhecer e julgar”. Para ele, o roubo não é plágio ou cópia, mas dupla captura, sempre “fora” e “entre”. Não se pode mais dissociar vespa e orquídea, texto e leitor. Para além de uma noção de troca, deparamo-nos com novas combinações. E, como lembra Deleuze, as combinações nos afirmam potências de vida.

NOTA

¹ A definição da UNESCO de analfabetismo funcional compreende todos aqueles que sabem escrever seu próprio nome, ler e escrever sentenças simples, bem como realizar operações matemáticas básicas, mas não conseguem interpretar o que leem, expressar ideias por escrito ou fazer cálculos mais elaborados. No Brasil, consideram-se analfabetos funcionais as pessoas acima de 20 anos que não completaram quatro anos de estudo formal.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2001.
- BARTHES, R. *O prazer do texto*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2002. Coleção Espírito Crítico.
- BLANCHOT, M. A literatura e o direito à morte. In: _____. *A parte do fogo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. p. 291-330.
- CERVANTES, M. *Dom Quixote*. Tradução e adaptação de Orígenes Lessa. Rio Janeiro: Ediouro, 2005.
- CHARTIER, R. Do livro à leitura. In: _____. (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 77-105.
- DARNTON, R. A leitura rousseauista e um leitor “comum” no século XVIII. In: CHARTIER, R. (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 143-176.
- DASCAL, M. *Interpretação e compreensão*. São Leopoldo: Unisinos, 2006.
- DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, G. Uma conversa, o que é, para que serve? In: DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998. p. 9-28.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Aurélio Guerra e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v.1
- ECO, U. *Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos*. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- ECO, U. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- FLÔRES, O. C. (Org.). Compreender e interpretar. In: _____. *Linhas e entrelinhas: leitura na sala de aula*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008. p. 26-48.
- GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 107-116.

- ISER, W. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Editora 34, 1996. v.1
- LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- MACHADO, R. *Foucault, a filosofia e a literatura*. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.
- MORAIS, J. F. S. Histórias e narrativas na educação infantil. In: GARCIA, R. L. (Org.). *Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 81-102.
- NEVES, R. Inventando uma outra psicologia social. In: FONSECA, T. M. G.; KIRST, P. G. (Org.). *Cartografias e devires: a construção do presente*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p. 177-190.
- PALO, M. J.; OLIVEIRA, M. R. D. *Literatura infantil: voz de criança*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- PAULINO, G. et al. *Tipos de texto, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato, 2001.
- PILLAR, A. D. Leitura e releitura. In: _____. *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 9-21.
- ZILBERMAN, R. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo: SENAC, 2001.

Recebido em: 16 de fevereiro de 2010

Aceito em: 29 de junho de 2011

