

O QUE PODE O LEITOR?¹

WHAT CAN THE READER?

Luiza Helena Oliveira da Silva²
Márcio Araújo de Melo³

Não me interessa o leitor.
Bernardo Carvalho, na FLIP, 2016

[...] se escrevo, é primeiro porque amo os homens. Tudo vem disso para mim. Amo e por isso é que sinto essa vontade de escrever. Me importo com os casos dos homens. Me importo com os problemas deles e necessidades.

Mário de Andrade, *Carta a Manuel Bandeira*

Resumo: O trabalho discute o leitor numa perspectiva plural, uma vez concebendo a própria identidade como processual, em perpétuo devir, não sendo o sujeito sempre o mesmo. Ao mesmo tempo, considera que o sujeito se atualiza na relação com o objeto, o que leva a pensar diferentes modos de interagir com o objeto-livro. De caráter interdisciplinar, põe em diálogo a semiótica discursiva, em suas proposições relativas à interação privilegiadas pela sociosemiótica, e estudos literários em torno do letramento e da formação do leitor.

Palavras-Chave: leitor literário; identidade; regimes de interação; sociosemiótica.

Abstract: The paper discusses the reader in a plural perspective, since conceiving their identity as procedural in perpetual becoming, not being the subject always the same. At the same time, it considers that the subject is updated in relation to the object, which leads to think different ways to interact with the book-object. Interdisciplinary, puts the discursive semiotics into dialogue, in its proposals concerning the privileged interaction by the sociosemiotics, and literary studies around literacy and reader training.

Keywords: literary reader; identity; interaction schemes; sociosemiotics.

Considerações iniciais

Principiemos pelas duas citações mobilizadas como epígrafe e as perspectivas antagônicas que enunciam. A primeira é atribuída ao escritor e colunista do jornal *Folha de São Paulo*, Bernardo de Carvalho (1960 -), na FLIP, Feira Literária Internacional de Paraty,

¹ Uma primeira versão deste texto foi apresentada na *I Jornada de Literatura, Artes e Educação* (UFT, 2016).

² Professora da Universidade Federal do Tocantins (UFT), onde atua como coordenadora da unidade local do Programa de Mestrado em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS). Desenvolve pesquisas em semiótica aplicada ao ensino de língua e literatura.

³ Professor da Universidade Federal do Tocantins (UFT), onde atua como coordenador do Programa de Pós-graduação em Letras.

em 2016. A frase é subtraída do título da matéria, citada entre aspas, indicando discurso direto e efeito de transcrição “verdadeira” para o que teria dito naquele momento o escritor, embora possamos depreender da leitura mais adiante tratar-se de uma paráfrase para o que então se apresenta em tom mais intempestivo e passional: “Não me interessa se o leitor lê ou não lê; eu quero que se foda. O que eu quero é fazer minha literatura – afirmou”⁴. Ou, num dos parágrafos seguintes, em resposta ao outro membro da mesa de debates, Benjamin Moser, pesquisador e biógrafo de Clarice Lispector: “Você [Moser] diz que ‘o público não é burro’, que ‘a gente não pode partir desse pressuposto’. Claro que pode! O Brasil é um país de analfabeto e um país onde se passa fome: então não escreva livros; plante tomate”.

O contexto geral na qual emergem tais afirmações versava sobre as demandas do mercado e as coerções sobre a produção literária. O escritor, então, declara uma espécie de independência em relação aos preceitos mercadológicos, afastando-se do que denomina como não-leitores (analfabetos) para quem mais valem tomates que livros. Mais “comedido”, conforme adjetivação do texto da reportagem, Moser diz que é necessário levar aos leitores a “literatura difícil”. Ressaltamos, por ora, que, se para o primeiro, não há leitores ou há “burros”; para o segundo há alguns leitores para o *bom* texto, aquele que se traduz como “difícil”. Assim, nas distinções se que operam para a definição do “bom gosto”, ganha valor eufórico (positivo) o que se restringe, o que não é para todo mundo, servindo a distinção para valorizar diferentemente também os sujeitos, conforme discute Fiorin a partir das formulações de Bourdieu:

O que foi separado, diferenciado, é sobredeterminado pela *euforia* e, portanto, visto como melhor, como mais adequado. O gosto, em seu sentido mais genérico, é, assim, como diz Bourdieu, o operador prático que permite a transmutação das coisas em signos distintos e distintivos, que transforma o contínuo em oposições descontínuas. Por isso, a geração do gosto é, no fundo, uma geração de sentido, mas um sentido que estabelece uma classificação das coisas e, ao fazê-lo, classifica os sujeitos. (FIORIN, 1997, p. 27)

Em termos semióticos, teríamos, pois que, sob a ótica dos dois debatedores, a “boa literatura”, distinguindo textos e leitores, se inscreve na ordem da *triagem*, afastando-se da lógica da *mistura* (ZILBERBERG, 2011): é pra poucos, que leem *melhor* e que leem o que nem todo mundo lê. Diga-me o que lê e te direi quem és.

Na carta de Mário a Bandeira, segunda epígrafe, a orientação assumida pelo enunciador é diametralmente oposta. Enquanto para Carvalho a escrita parece ser intransitiva

⁴Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2016/07/1788026-nao-me-interessa-o-leitor-diz-bernardo-carvalho-em-mesa-na-flip.shtml?cmpid=compfb>>, acessado em 20 set. 2016.

(ou auto-reflexiva, voltando para o próprio *eu*), para Mário escrever se faz por uma transitividade mais amorosa, mais implicada com o outro, o leitor eleito para suas muitas epístolas, com quem partilha o amor pela própria escrita. O eu, então, é aquele que se desdobra, se curva, se move em direção ao outro.

Contudo, se as cartas de Mário têm essa evidência desejante, a explicitar a urgência de respostas para suas muitas e grandes missivas, entrecortadas de diminutivos e termos afetuosos para com os respectivos destinatários inicialmente privilegiados⁵, isso obviamente não exclui que seus romances não sejam considerados hoje difíceis por alguns leitores, sobretudo aqueles que leem por obrigação de repertório para exames vestibulares. O texto, enfim, não pode fugir a certos entraves: mesmo com vocações democráticas (ou amplamente amorosas como as declaradas por seus autores), seleciona os seus, já implicados na própria enunciação.

Consideremos, pelo momento, que apresentam-se nessa discussão algumas questões primeiras: a inexistência de leitores; os leitores que não leem o difícil; o escritor que desdenha do leitor que lhe é indiferente (o escritor nasceu, por um azar do destino, no país errado); e um escritor que se volta para a sedução do leitor, esse que pode ser fugidivo, que deve ser encantado e seduzido, como diria Barthes a propósito dos textos “coquetes”: “O texto que o senhor escreve tem de me dar prova *de que ele me deseja*” (BARTHES, 1987, p. 10, grifo do autor). Dessas categorizações, já podemos depreender que há leitores e leitores e, para fins de pensar a leitura na escola e fora dela, não nos interessam apenas os leitores ideais, seguindo uma orientação precisa de modos de dever ler para ler bem (ao menos sob uma ou outra perspectiva), mas, retomando o título desse ensaio, considerar o que pode o leitor (e talvez o que ele não possa também, ainda que não se leve em conta aqui algum tipo de legislação sobre modos de legitimar sentidos).

Este trabalho nasce das reflexões que temos produzido com os pesquisadores do GESTO⁶, nas disciplinas, teses e dissertações em andamento, mais particularmente de diálogos recentes com a doutoranda Maria da Conceição de Jesus Ranke, a Ceíça, diante de seus problemas de pesquisa relacionados à formação de leitores de literatura e Naiane Reis, que pensa as leitoras trabalhadoras. Serve-se ainda da dissertação da professora Weigma Michely da Silva (2016), que investigou a história de formação do professor de literatura

⁵ As cartas, posteriormente, foram organizadas e publicadas em vários volumes, sendo, portanto, multiplicados os leitores e ultrapassada a dimensão dos destinatários iniciais, privilegiados pela leitura primeira e pela amizade do poeta.

⁶ Grupo de Estudos do Sentido – Tocantins (CNPq).

africana, Manoel de Souza e Silva, e das muitas conversas, escritas e docência partilhadas por nós (Luiza e Márcio).

Não se qualifica como uma reflexão já finalizada, mas como síntese de uma elaboração em processo a partir de proposições da semiótica discursiva e dos estudos literários. Privilegiamos aqui a perspectiva da interação trazida pelas produções da sociosemiótica, apontando para o que acreditamos que ela pode oferecer em termos de contribuições para a literatura, principalmente para sua presença na escola.

1. O que é um leitor

Uma pergunta inicialmente feita por um dos trabalhos em andamento no GESTO seguia na direção de investigar o que é um leitor, partindo do pressuposto da coocorrência num dado sujeito de uma série de competências que criam condições para ler, prefigurando um leitor ideal. O problema é: esse sujeito abençoado de competências lê o quê mesmo? Ele lê tudo? Ele lê tudo do mesmo jeito com a mesma entrega e dedicação? Quem define o que é ideal? Há variações para pensar esse ideal de competência? Lembremos de Ledo Ivo, em seu poema *Primeira Lição*. Ali o poeta se vale dos jogos de linguagem comuns a cartilhas tradicionais que se ancoravam na eleição de determinadas palavras em função dos seus fonemas para um dado estágio de alfabetização. Num poema de presença marcante do ritmo dado pela repetição do emprego de versos pentassílabos, vemos o sujeito Ivo aprendendo diferentes modos de ler (e de ver) ao longo da vida, culminando no seu aprendizado político:

Ivo viu o mundo
Seus comes e bebes.
Um dia no muro
Ivo soletrou
a lição da plebe.
E aprendeu a ver.
Ivo viu a ave?
Ivo viu o ovo?
Na nova cartilha
Ivo viu a greve
Ivo viu o povo. (GONÇALVES *et. al.*, 2006, p. 345)

É necessário, portanto, levar em conta já num primeiro momento o que pode ser um sujeito diante de um dado objeto – no caso, um texto de um dado gênero, inscrito num livro,

num *e-book*, numa página de Internet, numa folha de jornal, num muro etc. Esses diferentes objetos-suporte, com distintas materialidades já não prescrevem de certo modo formas de interação e produção de sentido para o texto nele atualizado? O que implica ler a “lição da plebe”? Essa lição se ensina na escola ou fora dela? O sujeito leitor de Ledo Ivo tem história. Vai aprendendo a ler, enquanto aprende também a ver e dar sentido ao mundo. Lê, portanto, diferentemente em função do que se apresenta à apreensão estética e estésica. Há o que ler nos livros, nas cartilhas, mas também nos muros e nas lições apreendidas na relação com outros sujeitos. Ler é então verbo transitivo que pressupõe distintos objetos, a demandar diferentes saberes para um sujeito em constante aprendizado, o que nos remete ao conceito de letramento.

Para nós, portanto, não se pode pensar que o sujeito é sempre o mesmo e lê do mesmo modo, com a mesma entrega, os diferentes textos, mas um sujeito que é plural (ainda que não ideal) pois se multiplica e se diferencia em distintas performances a partir das diferentes demandas do que se dá a conhecer. Do texto. Do mundo.

2. Das boas e más intenções

Nossa relação com os objetos é guiada por múltiplas intencionalidades e demandas, existindo ainda situações que definem formas possíveis de interação com as coisas a nossa volta, inclusive os textos. A esse respeito, citamos aqui uma passagem da dissertação de Weigma: “Manoel [...] leu por prazer, para se firmar, para se reconhecer no outro, para impressionar o outro, para conhecer o seu mundo e do outro, para questionar, para refletir sobre sua condição social, para interagir e para agir” (SILVA, 2016, p. 63). Numa das passagens curiosas desse trabalho, Weigma fala da motivação para a leitura que guiava o então estudante Manoel num dado momento: queria impressionar a professora, com sua leitura de Bandeira. Nesse caso, não bastava saber ler e amar a poesia de Bandeira, mas saber dar provas à professora de belas pernas de que sua leitura era competente, exclusiva, impressionante. Manoel amaria mais a poesia de Bandeira por ter amado antes a professora? Que afetos guiam nosso olhar sobre os textos?

3. Da identidade que se move

Partimos do pressuposto de que a identidade do sujeito não se assenta numa perspectiva essencialista, imutável, mas num constante vir a ser mediante nossa relação com a alteridade, seja ela pensada em termos de pessoas, objetos, o mundo natural (LANDOWSKI, 2002). Nesse caso, não é possível pensarmos que somos o que somos, neste presente precário, por termos, entre outras coisas, lido alguns livros e não outros? Não nos tornamos um outro depois do nosso encontro com Saramago, Manoel de Barros ou Freud? E essas leituras de Saramago, Manoel de Barros e Freud não nos fazem ler diferentemente outros textos e o próprio mundo?

Pensando nesse sujeito em movimento, inacabado, lembremos que, ao relermos um texto, podemos encontrar nele sentidos outros, não porque o texto tenha se modificado, mas porque somos agora um outro, produzindo novas significações. Quando relemos, depois de trinta anos, *O amor nos tempos do cólera*, de Gabriel García Márquez, tivemos vontade de procurar o autor e indagá-lo com certa insatisfação a respeito do destino dado à versão que eu havia lido. Trazíamos conosco uma memória de leitura e eis que, depois de tanto tempo, sobrava a impressão de uma traição. Se o livro era o mesmo, a mesma capa, a mesma editora, conforme comprovávamos a contragosto, não seria, pois, o leitor quem mudara? Talvez o que acontecia fosse uma espécie de saudade do que esse leitor de antes fora naquela primeira leitura, quando acreditava que podia esperar cinquenta anos para viver finalmente o grande amor. Cumpridos com certa fidelidade a metade desses anos, acabara por desistir de meu destino de Florentino Ariza e era isso o que os sentidos da nova leitura então mostravam.

4. Dos modos de interação com a coisa-livro, com a coisa-texto

Pensemos agora a literatura na escola, relacionando-a aos *regimes de interação* organizados por Landowski (2014).

Uma aluna do primeiro período de Letras, ao ser consultada sobre a possibilidade de participar da pesquisa da professora Ceíça, dirige-lhe uma pergunta: *Eu li o livro X. serve?* O questionamento da aluna leva-nos a uma inquietação: o que serve para caracterizar que um sujeito ganhe o status de leitor? É leitor apenas o que lê (escolhe) alguns textos e consegue produzir certos modos de ler: reconhecer o caráter poético, literário, a dimensão artística, que sabe responder sem titubear àquela pergunta dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Médio (BRASIL, 1999) a respeito da distinção entre Machado de Assis e Paulo Coelho? A pergunta da aluna evidencia o caráter polifônico: há leituras e

leituras, leitores e leitores, tal como são construídos socialmente, e por isso mesmo alguns mais ou menos reconhecidos como tal.

Antes de qualquer coisa, quero destacar o prazer de saber que Paulo Coelho se mobiliza contra o golpe à democracia brasileira em andamento, o que, para mim, soma pontos para, ao menos, reconhecer sua dimensão politicamente engajada, embora seus textos traduzam questões de natureza menos política e mais existencial narradas em tom de fábula, muitas delas em expressa relação intertextual com a Bíblia (amplamente citada pelos deputados golpistas na votação do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff). Lembro ainda que ambos, Machado e Coelho, são conhecidos como bruxos. O primeiro é o *Bruxo do Cosme Velho*, que descortina a sociedade de seu tempo com fina ironia; o segundo se apresenta como um bruxo porque tem a pretensões de qualificar-se como uma espécie de alquimista em versão contemporânea. Esquecendo, nesse momento, que há leitores que leem esses dois prosadores, podemos dizer que os que leem Machado são reconhecidos, ao menos na escola e na academia, como leitores *ideais*; os que leem Coelho seriam, em contrapartida, os leitores *reais*, ou ao menos leitores mais distraídos, certos de que jamais responderão em avaliações a questões sobre o foco narrativo em *Brida*⁷.

Apresentamos nesse sentido até aqui dois leitores, guiados por distintas intencionalidades. Consideremos que, na escola, nem sempre o leitor eventual de Machado (aquele que obedece a uma proposta didática do professor de Literatura Brasileira) se torna de fato um leitor de Machado, disposto a aventurar-se por obras que não serão avaliadas, não merecerão resenhas, não virarão trabalhos traduzidos em distintas performances. Ignorará muitas vezes suas deliciosas crônicas e muito possivelmente se aquietará ao assumir seu papel actancial de sancionador de Capitu, que pretensamente, aos olhos do narrador, teria deixado de corresponder a seu papel de “bela, recatada e do lar”⁸.

O leitor de Coelho, ao contrário, poderá exibir triunfante sua erudição, relacionando todas as obras do escritor, indicando aos amigos o que seria a seu ver o melhor livro da vasta coleção. Seria, nesse caso, uma espécie de *leitor gozoso*, apropriando-nos aqui da expressão de Barthes (1987), indiferente à crítica acadêmica.

Podemos ainda pensar que, para a leitura de Coelho, não é necessária a escola ou um ensino mais sistemático de literatura; para a de Machado sim. Mas, neste caso, que tipo de

⁷ Romance de Paulo Coelho.

⁸ Referência à matéria da *Revista Veja*, em abril de 2016, a propósito das qualificações atribuídas à esposa de Michel Temer, empossado presidente após *impeachment* de Dilma Rousseff.

ensino é favorável à formação de um dado tipo de leitor? Aquele leitor valorizado pela escola?

Conforme temos observado em livros didáticos ou em avaliações do SALTO⁹ (como o mostrarão em comunicação as pesquisadoras Márcia Regina Silva Freitas e Tânia Maria de Oliveira Rosa, em outro texto deste dossiê da *EntreLetras*), muitas vezes, o texto literário comparece na escola para direcionar questões elementares relativas à identificação do gênero. Diante dessa orientação, a produção de sentido pela leitura literária não parece encontrar lugar, observada a vocação pragmática que subsidia teoricamente as práticas de ensino da língua materna. O texto, seguindo uma dada *sequência didática*, serve apenas para exemplificar uma tipologia, uma estrutura textual, uma vez que o que interessa, nessa perspectiva de ensino, é a produção pelo aluno de outro texto, ponto de chegada dessa proposta didática bem sucedida (SILVA et. al., 2016).

Consideremos então que a escola pode tão somente formar um *leitor pragmático*, que sabe fazer um voo rasante sobre a superfície do texto e de lá retornar triunfante com a resposta unívoca: *é crônica! é conto! é poema! Ou: tem um narrador personagem! É um soneto! O antagonista é Escobar! Ou é José Dias¹⁰? Ou é o discurso conservador que define um papel para a mulher? Não cabe tanta resposta. É a letra (a). Fim de conversa. Questão 2.*

Acreditamos que essa orientação pragmática que serve tão bem aos propósitos de avaliação objetiva não necessariamente aponta para o sucesso da formação de um leitor ou, ao menos, não encerra todas as relações possíveis entre o objeto-texto e o sujeito-leitor. Assim, uma escola pode ter alta nota nas avaliações externas e seus alunos continuarem enfasiados e descrentes das promessas de que a obra de um tal autor produz em sua escrita um tipo especial de prazer e/ou de saber, de experiência e de apreensão estética e que, portanto, deveria ser incensado, enquanto o outro, o mundano e fácil, poderia ser “evidentemente” desqualificado¹¹. Esse leitor pragmático, o reconhecedor de gêneros, enumerador de autores canônicos, não goza, afinal, o texto que deveria (ou poderia) gozar. Não lhe experimenta o sabor, porque lhe falta uma dada competência, mas é capaz de emitir considerações técnicas sobre o texto, agradando ao professor ou a outro supremo avaliador.

⁹ Sistema de Avaliação do Estado do Tocantins, organizado pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura – SEDUC.

¹⁰ Personagens de *Dom Casmurro*, de Machado de Assis.

¹¹ Para refletir sobre o bom (e o mau) gosto, na relação entre fácil/acessível e o difícil/hermético, ler Fiorin (1997).

Se pensarmos que a literatura nos leva a diferentes mundos, sendo o leitor uma espécie de viajante, esse leitor pragmático seria um *viajante programado* (LANDOWSKI, 2002) que, passando por diferentes textos, não conseguiu de fato entregar-se a nenhum, embora tenha seguido à risca os exercícios propostos, os caminhos traçados, a orientação precisa de outros supostos leitores que o antecederam na viagem. Seria, nesse caso, um *leitor turista*, superficial, visitando os mesmos lugares que outrem, obedecendo a um mapa de leitura vendido com sucesso. A ênfase na leitura é, no caso, a do reconhecimento: o leitor deve saber o que outros dizem que se deve saber. Interessa, no máximo, a dimensão do cognoscível, constituindo-se tal relação pelo regime da *programação*.

Essa dimensão mais pragmática poderia ainda servir para caracterizar o leitor que subtrai do texto apenas o que interessa para alcançar um dado fim. É o que somos quando lemos uma bula de remédio, ignorando tudo aquilo que não precisa ser lido quando queremos apenas confirmar a quantidade que se deve ingerir. Ou a frequência com que o faremos durante o dia. Ou as contraindicações. Isso pode ser traduzido também na leitura literária, quando o que se tem em mente é o emprego do texto como pretexto para o ensino de gênero, ou de gramática, ou das correntes literárias, ou para o ensino de história etc. Nesse caso, basta que se leia um fragmento de um dos sermões de Pe. Vieira para identificar o estilo conceptista, enumerando algumas antíteses e eis Vieira de todo esgotado, conforme previsto no plano de aula do professor satisfeito. Se tomarmos mais uma vez de empréstimo a metáfora de viajante, o leitor aí previsto seria uma espécie de *homem de negócios*, que não quer saber do lugar onde ancora senão o indispensável para a realização da performance definida de antemão, sem qualquer outro interesse que não o cumprimento da tarefa. Esse *homem de negócios* pode substituir o livro pelo filme, quase sem efeito catastrófico para sua prática objetivada. O regime de interação seria aqui o que a semiótica compreende como *manipulação*. Uma pena que avaliações como a do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) frustrem esse tipo de abordagem e não possamos continuar mais tão satisfeitos quanto antes!

Um outro leitor, que pode inclusive ser assumido por um mesmo ator – até mesmo aquele antes pragmático das aulas de língua portuguesa atento às boas notas –, num outro momento, é o que encontra prazer na leitura mesma, não se conformando aos caminhos já trilhados, vivenciando uma experiência realmente estética e estésica. Seria, a nosso ver, valendo-nos da classificação de Landowski (2002), um *viajante disponível*, um *esteta*,

disposto a uma entrega, não a um lugar, mas a essa alteridade presentificada num texto. Um exemplo teríamos no conto *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector.

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo. Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada. Às vezes, sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo. Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante (LISPECTOR, 1998).

No conto, não encontramos um relato da leitura propriamente dita, mas das sensações que a precedem. A leitura é adiada, a menina esforça-se por esquecer o livro para de novo vivenciar o prazer de tê-lo consigo. Tudo ali é demora para o prolongamento do prazer da antecipação. A menina, no caso, antevê o gozo e o retarda. Antevê pelas experiências anteriores, como leitora sensível como então já se constituía. Goza-se, portanto, mesmo antes de ler, como quem sabe que vale a pena a *espera do inesperado* (GREIMAS, 2002), porque a literatura é esse imprevisto, mesmo quanto antevisto, adivinhado. Não há resenha que dê conta da experiência. Nem aula de literatura. Se o evento estético tem um caráter de fratura e, por acidental, não perdura, no conto de Clarice há um prolongamento do prazer não apenas pela memória do vivido (pressuposto pela narrativa e pelos verbos no pretérito imperfeito), mas também pelo antes, o do momento mais que perfeito que se estende além do previsto. Longe da aceleração do leitor pragmático reconhecedor de gêneros mesmo sem ler, temos agora um leitor que se retarda, que prolonga a demora, que amplia a duração, tendo o objeto livro trazido nas mãos como uma espécie de verdadeiro parceiro na interação, qualificando o que Landowski denomina como regime de *ajustamento*.

Como para os amantes, as preliminares – o gozo antecipado – contam muito, do mesmo modo que o depois, o tempo da lembrança – a memória do gozo –, quando o vivido vai ganhar sentido pelo sujeito da experiência.

Tratando da passagem do sensível ao inteligível, Tatit (1997) argumenta que, diante da literatura, o sujeito retarda a passagem do plano da expressão ao plano do conteúdo. O que encanta e seduz o sujeito, prolongando o prazer está na linguagem, nas seleções e arranjos organizados de modo a comover o sujeito, que desiste da pressa da interpretação. Corpo do

texto e do leitor encontram-se momentaneamente em comunhão, um tendendo para o outro, ambos disponíveis para esse modo único de encontro, como “actantes plenamente competentes” (LANDOWSKI, 1997). Mas Tatit, nesse caso, trata certamente de um tipo de literatura, aquela cujo prazer vai ser encontrado na ordem da linguagem mesma. Nos textos de Coelho, por exemplo, temos uma outra natureza, pressupondo um leitor que, como diria Barthes (1987) dispõe-se a ocupar-se mais do enredo, podendo saltar as páginas para antecipar o final da trama, ou, noutra imagem, arrancar as peças do vestuário para antecipar a nudez, antecipar o gozo. Também aqui há uma entrega, ainda que acelerada, e um gozo, mas o que faz gozar é mais *o que se conta* – a sucessão de peripécias, o mistério, levando o leitor ao desejo mais voraz de esgotar as páginas – do que a sedução pelo *como se conta*. São duas formas de prazer, uma que reage mais ao plano do significante, outra que goza pelo plano do significado, mas a escola valoriza apenas uma delas, condenando a segunda como se o leitor estivesse diante de um gozo proibido do verbo que se fez carne e habitou ilegitimamente entre nós.

Insistindo pela relação entre leitor e viajante a partir do modo como este é concebido por Landowski, pensamos num leitor inscrito no regime do *assentimento* e, nesse caso, podendo a nosso ver ser comparado ao *viajante curioso* (LANDOWSKI, 2002). Esse tipo de viajante-leitor corresponde ao que se lança em busca de novas aventuras e emoções, a procurar mais ou menos à deriva um novo texto, sem maiores exigências, sem nenhuma intenção que a de esperar pelo acaso de um bom (ou mau encontro). Considerando um oceano de possibilidades, deixa-se estar ao sabor das ondas, à espera da direção dos ventos, sem bússolas, roteiros, resenhas, críticas, guiando-se pelo imponderável. Pode cair-lhe nas mãos Saramago. Um amigo pode lhe oferecer Paulina Chiziane. Ou pode advir de mensagem via *WhatsApp*, quando um inesperado poema recém produzido é enviado pelo amigo poeta que acorda bem cedo. Ou encontrar na pichação de um muro um fino exemplar do lirismo urbano. Para a escola, pode ocorrer de deparar-se com a surpresa de uma aula: era para ser puro enfado, repetição e regularidade de performances previsíveis, mas apareceu um poema. E nunca mais o sujeito foi o mesmo. Tinha um poema no meio do caminho.

5. Considerações finais

Não se pode ser amante o tempo todo, como nem sempre se pode ser um leitor tão afeiçoado ao livro, permitindo-nos o desfrute da personagem de Clarice Lispector, em

sublime relação de ajustamento. A esse respeito, ficamos cá pensando nos leitores que formamos na universidade, considerando que são leitores trabalhadores, divididos em tarefas múltiplas de estudo e ganha-pão. O prazer da leitura, para nós, vai se traduzindo aqui apenas como acidente? Tocamos noutra ponto. É necessário ainda registrar que não somos leitores qualificados por uma única tipologia, não nos manifestamos da mesma forma diante de todos os objetos, o *prazer* não se localiza nos mesmos pontos.

Lemos, como Quixote, papéis que encontramos jogados na rua, ao mesmo tempo que ignoramos, nessa mesma rua, as placas de advertência ou de proibição. Não apenas escolhemos o que ler, mas também o porquê, o como, o quando e o quanto. Em outras palavras: o modo como nos comportarmos diante do texto, que inclui também os vários controles do corpo pela postura, pelo silêncio e solidão, está também dizendo sobre o que somos como leitores, cada um trazendo em si a variedade de possibilidades, atualizadas aqui e ali, em função de interesses ou necessidades, vontades e interdições. A adesão a certos modos de ler e de não ler nos coloca, então, diante da pergunta-título desse ensaio: o que pode o leitor? Se não há necessariamente uma resposta para ela cabe, em última análise, lembrar o que a História da leitura tem nos mostrado: que leitor e texto se encontram sob muitas formas no ato de ler, constituindo diferentes possibilidades de conjunção e união. Tal ato não se faz igualmente em todos os contextos e tempos; ou sobre todos os suportes. Assim, bem-aventurado é o sujeito que se permite a experiência de múltiplos caminhos, no exercício de não-saber de antemão o que lhe podem revelar os manuscritos do mundo.

Referências

ANDRADE, M. de; BANDEIRA, M. *Correspondência Mário de Andrade & Manuel Bandeira*. Organização, introdução e notas de Marcos Antonio de Moraes. São Paulo: Edusp; IEB, 2000.

BARTHES, R. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

FIORIN, J. L. De gustibus non est disputandum? In: LANDOWSKI, E.; FIORIN J. L. *O gosto das gentes, o gosto das coisas: abordagem semiótica*. São Paulo: EDUC, 1997.

GREIMAS, A. J. *Da imperfeição*. São Paulo: Hacker, 2002.

GONÇALVES, M. T. et al (Orgs.). *Antologia comentada de literatura brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2006.

LANDOWSKI, E. *Presenças do outro: ensaios de sociosemiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. *As interações arriscadas*. São Paulo: Estação das Letras e das Cores, 2014.

LISPECTOR, C. *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

SILVA, L. H. O.; SILVA, W. R.; SILVEIRA, R. A.; FREITAS, M. R. S.; PEREIRA, J. A.; SOUSA, B. S. Fontes de saberes no trabalho com gêneros na escola. In: SILVA, W. R.; LIMA, P.; MOREIRA, T. M. (Orgs.). *Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades*. São Paulo: Pontes, 2016, p. 95-128.

SILVA, W. M. *Momentos formadores na narrativa autobiográfica de um professor de literatura africana*. Dissertação de Mestrado. PPGL/UFT, 2016.

TATIT, L. *Musicando a semiótica: ensaios*. São Paulo: Annablume, 1997.

VIANA, R. ‘Não me interessa o leitor’, diz Bernardo Carvalho em mesa na Flip. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 2 jul. 2016. Disponível em:

<<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2016/07/1788026-nao-me-interessa-o-leitor-diz-bernardo-carvalho-em-mesa-na-flip.shtml?cmpid=compfb>>, acessado em 20 set. 2016.

ZILBERBERG, C. *Elementos de semiótica tensiva*. Trad. Ivã Carlos Lopes, Luiz Tatit e Waldir Beividas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2011.