

Leituras, sujeitos-leitores e sentidos: Florence, uma última leitora?

Readings, subject-readers and senses: Florence, a last reader?

Andreia Nascimento Carmo¹

Resumo

Neste trabalho, proponho pensar a leitura e o leitor a partir da perspectiva discursiva. O objetivo principal é refletir sobre possíveis modos de ler, bem como a constituição do sujeito-leitor e a produção de sentidos, utilizando em nível de exemplificação, os gestos de interpretação de Florence, a personagem-leitora do romance *A menina que não sabia ler* de John Harding. Para tanto, assinalo pontos de encontro entre as teorias da Literatura e da Análise de Discurso francesa, doravante AD, utilizando-as como aporte teórico do artigo em tela para discutir a leitura nos âmbitos escolar e não escolar, observando as noções de bovarismo e de juridicismo. Esse exercício resulta na compreensão da leitura como uma prática social simbólica em que há sujeitos-leitores interpelados, suscetíveis a determinadas interpretações em face de outras plausíveis pela relação de força constitutiva do texto. Compreendo que a posição-sujeito, em diferentes momentos e em diferentes condições, permite a variação do jogo dos sentidos possíveis inscritos em um texto. Desse modo, a relação do texto com outros textos e as leituras que dele foram feitas, assim como as leituras já realizadas pelos sujeitos, são constitutivas do sujeito-leitor e dos seus gestos de interpretação.

Palavras-chave: Modos de ler. Sujeitos-leitores. Personagem-leitora. Bovarismo. Juridicismo

Abstract

In this paper, I propose to think the reading and the reader from the discursive perspective. The main objective is to reflect on possible ways of reading, as well as the constitution of the subject-reader and the production of meanings, using at an exemplary level, the gestures of interpretation of Florence, the reader-character of the romance *The girl who couldn't read* from John Harding. To this end, I mark meeting points between the theories of Literature and French Discourse Analysis, henceforth DA, using them as the theoretical basis of the article in question to discuss reading at school and non-school levels, observing the notions of bovarism and legalism. This exercise results in the comprehension of reading as a symbolic social practice in which there are questioned readers-readers susceptible to certain interpretations in face of other plausible ones by the text's constitutive force relation. I understand that the subject position, at different times and under different conditions, allows the variation of the game of possible senses inscribed in a text. Thus, the relationship of the text with other texts and the readings that were made of it, as well as the readings already made by the subjects, are constitutive of the subject-reader and his gestures of interpretation.

Keywords: Ways of reading. Subject-readers. Reader character. Bovarism. Legalism

Recebido em: 06/02/2020

Aceito em: 30/09/2020

¹ Doutoranda em Letras pelo PPGL - UFT campus de Araguaína. Professora da educação básica na rede estadual de ensino. Atualmente, desenvolve pesquisas acerca do ensino de língua portuguesa, livro didático, leitura literária e formação do leitor em uma perspectiva discursiva. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7627-4911>

Leitura como efeitos de produção de sentidos

Cada experiência individual de leitura que o sujeito realiza, cada relação que esse sujeito faz com outras leituras antes realizadas, provocam efeitos na constituição dos sentidos, porque essas leituras antes realizadas são parte do processo de produção desses sentidos. Visto desse modo, qualquer sentido (permitido) é possível, a partir da relação das histórias de leituras do texto e do sujeito, considerando suas condições de produção.

Isso implica dizer que, conforme Orlandi (2012), um mesmo leitor não lê o mesmo texto do mesmo modo, quando instalado em diferentes momentos, em diferentes condições de produção. Assim como um mesmo texto não é lido do mesmo modo quando inserido em diferentes épocas por diferentes leitores. Dessa maneira, as leituras antes feitas podem tanto alargar como restringir a compreensão do texto.

Nessa perspectiva, no gesto mesmo de interpretação, a leitura “consiste em considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária” (ORLANDI, 2015, p. 32).

As leituras pelas quais passaram os textos, as leituras feitas anteriormente pelo leitor, mantêm a previsibilidade que compõem a história da leitura atual. Essa é a historicidade que sustenta a leitura prevista. O contexto histórico-social traz, segundo Orlandi (1988), a pluralidade imaginável e almejada das leituras. Temos aqui um paradoxo, em que, por um lado, o conjunto das relações entre os textos direciona o modo como ele deve ser lido e, por outro, embora haja leituras previstas para um texto, sempre há novas possibilidades de leitura. Pois que, a história de leitura de um leitor (Ver Orlandi, 1988), isto é, as leituras literárias e não literárias de um leitor, é diferente da história de leitura do outro.

O contexto sócio-histórico do momento da leitura de determinado texto também é diferente. No momento equivalente à leitura, ela é constituída em uma formação discursiva diferente daquela em que o texto foi escrito. Esse, sendo lido por leitores distintos, constituídos por outras formações discursivas e socialmente posicionados em lugares diferentes. É a posição sujeito-leitor no ato da leitura em relação à posição sujeito-autor no momento da escrita em que este premedita um leitor virtual. Não se pode ler da mesma posição em que se encontra o outro.

À vista disso, insisto que não há leitura fechada em si mesma. Desse modo, “os sentidos são, pois, partes de um processo. Realizam-se num contexto, mas não se limitam a ele. Têm historicidade, têm um passado e se projetam num futuro” (ORLANDI, 1988, p. 103). No contexto escolar, geralmente a leitura é legitimada pela aprovação de um crítico. O professor toma, muitas vezes, a leitura validada pelo autor do Livro Didático. Isto não é de todo mal, desde que se parte dessa leitura a fim de alcançar tantas leituras possíveis em um texto. As leituras previstas, segundo Orlandi (1988, p. 88), “devem entrar como um dos componentes das condições de produção da leitura”, circunstância que evidencia o reconhecimento de que os sentidos são constituídos por meio de filiações a redes de memórias.

A memória é aqui concebida como um saber discursivo retomado, repetível – constituída por dizeres anteriores – leituras outras. Refiro-me não à memória como

lembrança, mas àquela elucidada por Pêcheux (2015, p. 50) como: “necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização...Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos”.

Por essa perspectiva é que proponho pensar sobre os modos de ler dos sujeitos, observando como esses modos refletem no processo de formação do sujeito-leitor e, os seus efeitos para a produção de sentidos. Considerando-se, ainda, a escola como um espaço para a produção de leitura, bem como as práticas sociais de leitura fora do âmbito escolar. Para tanto, apresento como demonstração, os gestos de interpretação de Florence, a personagem-leitora do romance *A menina que não sabia ler* de John Harding, a fim de discutir a leitura e o leitor, a partir das noções de bovarismo e juridicismo.

Embora eu caminhe por uma esteira rumo a uma análise discursiva, seria negligente de minha parte, falar em leitura, leitor e, não falar em literatura. Em *O último Leitor*, Ricardo Piglia (2006) discute figurações do leitor na literatura e a leitura como forma de experiência vivida. Desse modo, procuro conduzir este trabalho, em uma perspectiva discursiva, também para a problematização da seguinte questão: como o leitor – não literário/ literário – se inscreve no processo de produção de sentidos? Orlandi (1988, p. 104) nos fala que o leitor terá “sua identidade de leitura configurada pelo seu lugar social e é em relação a esse ‘seu’ lugar que se define a sua ‘leitura’”. Isso implica dizer que os sentidos mudam de acordo com a posição assumida pelo sujeito, isto é, de acordo com as formações ideológicas em que essas posições estão inscritas.

Nas reflexões sobre leituras literárias realizadas pelos alunos da educação básica, é necessário considerar a prática de leitura não escolar, uma vez que elas compõem a história de leituras dos alunos. Na escola, discute-se muito a questão da leitura para além da decodificação. Nesse sentido, advirto que se trata de uma leitura com os mesmos pressupostos da leitura discursiva, aquela em que o leitor produz sentidos a partir do encontro do momento em que o sujeito se depara com o texto, fazendo pontes com leituras outras realizadas anteriormente – história de leituras feitas do texto e leituras feitas pelo leitor. Isso tem caráter material, porque toca no texto.

É necessário sujeito e texto para que haja leitura. Assim como na Análise de Discurso, em Literatura² o sujeito-leitor deve tocar na materialidade, isto é, no texto. As possibilidades de leituras múltiplas decorrem pelas irregularidades, no entanto, devemos começar pelo texto, considerando a história de leitura desse texto – a intertextualidade, leituras anteriores e nossas histórias de leituras, tendo em vista suas condições de produção.

Segundo Orlandi (1988), na vida escolar, em relação às leituras previstas para um texto – as regularidades – o professor contribui, modificando,

[...] as condições de produção de leituras do aluno, dando oportunidade a que ele construa sua história de leituras e estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto, sem obstruir o curso da história (futura) desses sentidos (ORLANDI, 1988, p. 88).

² Literatura escrita nesta forma para se referir à disciplina.

A literatura é um elo entre o sujeito e as experiências do outro. A leitura do texto literário fará sentido, apenas se o sujeito estiver afetado pela ideologia, onde constitua formações discursivas em que ambos – texto e leitor – estejam inseridos socialmente. “A ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existência” (ALTHUSSER, 1985, p. 77). Nesse sentido, menciono que o letramento está associado ao envolvimento do sujeito-leitor em práticas sociais de leitura e de escrita. Em relação à literatura, essas práticas estão à frente da capacidade de leitura e compreensão de textos literários.

Por conseguinte, o letramento literário, apropriando-me das palavras de Paulino (1999, p. 16), assim “como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela”. A literatura é ficção, mas o que é o desejo do sujeito de completar a parte clivada que o constitui em seu inconsciente, se não uma ficção? Aquele que lê literatura procura algo nos livros, em suas histórias. Sempre falta uma parte para os sujeitos, há uma cisão. O sujeito deseja preenchê-la.

A literatura, vista como uma forma de escapismo, surge como possibilidade de se chegar à completude. Segundo Souza (2007), a literatura passa de fantasia à produção cultural tão inserida na realidade, que é capaz de revelar-lhes os aspectos que inicialmente fogem à compreensão dos sujeitos. Desse modo, compreendo a literatura como parte constitutiva do Outro. Ela interage na incompletude humana. De acordo com Lacan (2005, p. 32), “o Outro existe como inconsciência constituída como tal. O Outro concerne a meu desejo na medida do que lhe falta e de que ele não sabe” e “o sujeito se constitui no lugar do Outro” (LACAN, 2005, p. 41). Somos a causa do desejo do Outro.

Ao interagir com as leituras literárias, o leitor confronta seus modos de pensar e agir, produzindo sentidos em suas relações sociais, a partir das experiências do outro e com o Outro. Pois, assim como a escola a literatura tem sua realidade própria possível. Os sujeitos estão representados nos textos literários ou não literários de maneiras diversas, isso garante o caráter heterogêneo do processo discursivo. Assim, a leitura, para além da decodificação, envolve a compreensão da incompletude constitutiva da linguagem. Pelo viés discursivo, a língua não é transparente, dessa maneira, compreendo a leitura como interpretação. Para Indursky (2020, p. 19), “interpretar implica reconhecer a opacidade da linguagem e trabalhar com ela. (...) Interpretar implica igualmente tomada de posição por parte do sujeito-leitor frente ao texto”. Por esse viés, a leitura configura-se como a tomada de posição do sujeito-leitor perante o texto.

Os sentidos filiados a uma formação discursiva estendem-se a todos os sujeitos cujas práticas linguísticas estão interligadas pelas relações sociais. Os sentidos se tocam. De uma forma ou de outra, os sujeitos agarram-se, ainda que de maneira inconsciente à memória discursiva, mas o discurso, esse “efeito de sentidos” (PÊCHEUX, 1969/2014, p. 81), ocorre pela linguagem em movimento. Cada sentido é o mesmo e é diferente pelo acontecimento discursivo quando se atingem em determinadas condições de produção.

Os sentidos estão conectados pelas formações discursivas, não importa o quanto tentamos controlá-los. Eles nem sempre são o que parecem ser. Até mesmo porque os sentidos não se fecham; eles são móveis. Nos movimentos de produção de sentidos acontece o diálogo entre a Literatura e a Análise de Discurso. O texto literário funciona como materialidade, fazendo um movimento metafórico das palavras, expressões, conjecturas, e assim, os sentidos podem ser outros.

Desse modo, reitero que os sentidos são tanto variáveis como são institucionalizados. Pois, ao partir do texto devemos considerar suas regularidades definidas social e historicamente, no entanto, nas situações de enunciação ocorrem as irregularidades impostas pela dispersão. Segundo Orlandi (1988), o texto constitui a dispersão do sujeito, já que o texto é atravessado por diversas formações discursivas, e isso implica dizer que o sujeito pode surgir em várias posições.

Em se tratando de letramento literário, se o bom leitor é aquele capaz de dialogar com todos os níveis de textos, refletir sobre eles e ainda discuti-los com o outro em suas práticas sociais de leitura e escrita, problematizo as seguintes questões: o que é esse refletir se não associar os textos às leituras que já foram realizadas deles e as leituras inclusive de mundo, já realizadas pelo leitor e, assim, assumir uma posição? O que é esse discutir textos com o outro, se não produzir sentidos a partir de determinado texto, inserido em determinada condição de produção, lendo-o de diversas maneiras? É o trabalho com a memória discursiva do sujeito. Assim sendo, pondero que a questão levantada por Piglia: O que é um leitor? Não é uma questão apenas da Literatura, mas também da Análise de Discurso.

O que é um leitor?

Se, para Ricardo Piglia (2006, p. 25), a resposta para a pergunta que intitula essa seção é “um texto: inquietante, singular e sempre diverso”, recorro a Orlandi (1988), para indagar que o leitor é, em uma perspectiva discursiva, aquele que na prática de leitura, numa ordem social dada e em um lugar específico assume-se como tal. O efeito-leitor é respectivo à posição do sujeito. No ato da leitura, o leitor insere-se com as condições que o caracterizam sócio-historicamente. Tratando-se de leitor literário, cabe aqui dizer que o imaginário proporciona sentidos oscilantes, fazendo florescer, muitas vezes, o fantástico. Desse modo, Piglia (2006, p. 27) aponta uma versão contemporânea para a questão “o que é um leitor?”: é aquele “perdido numa rede de signos”, aquele que tem liberdade para escolher os textos de seu interesse ou necessidade de escolhê-los, aquele que pode ler de outro modo. Prossigo, leitor é aquele que pode apresentar múltiplos gestos de interpretação.

Esses apontamentos me remetem às maneiras como os textos chegam aos leitores. No campo literário, essa questão é vista de maneiras variadas, uma vez que o leitor de literatura pode chegar ao texto de maneiras diferentes como, por exemplo, pelas experiências na contação de histórias, geralmente durante a infância, ocorridas no seio familiar; pela escola, em uma leitura indicada pelo professor; ou ainda pela leitura individual e solitária. De acordo com Nunes (1998), a leitura no espaço escolar é constituída por exterioridades. Nesse sentido, o autor considera três instâncias ideológicas como determinantes da leitura envolvida nesse espaço: a instância jurídica, a econômica e a política (Ver Nunes, 1998). Essas instâncias constituem efeitos na produção de possíveis modos de ler. Elas funcionam como condição para a determinação de elementos que caracterizam práticas sociais de leitura, tanto dentro, quanto fora da instituição escolar.

Dessa maneira, a respeito dos gestos de leitura-interpretação desenvolvidos na/pela escola, gostaria de enfatizar que eles são regulamentados pelo(s) modo(s) de leitura estabelecido(s) para o sujeito-aluno em prol da apropriação de um saber legitimado e, fundamental à realização de suas obrigações escolares. Tal saber decorre a partir da ideia de previsibilidade de leitura para um texto, em detrimento da possibilidade de leituras outras.

Nessa circunscrição, o bom leitor é aquele que consegue reproduzir pela repetição, imitação e modelos normatizados de condutas. Há, nesse ponto, a necessidade de dizer que a escola dos dias atuais é regida por normas de leitura caracterizadas pela lógica capitalista. Assim, outras condições de leitura como, por exemplo, o acúmulo de livros, compra e venda em lojas, leituras rápidas com base em meios de comunicação em massa, ainda que de maneira marginalizadas, constituem a leitura da instância escolar (NUNES, 1998).

Embora devamos reconhecer o importante papel da escola nesse processo, é relevante ressaltar que ela não é o único espaço que pode proporcionar o contato do sujeito com a leitura de textos diversos e a formação do leitor literário. Por exemplo, imagine que uma garota de oito anos de idade estava brincando de esconde-esconde com seu irmão mais novo, quando abriu uma porta que dava para uma biblioteca. A partir daí, a menina passa a mexer nos livros de literatura infantil disponíveis. Logo, ela encontra uma cartilha direcionada para crianças e lentamente aprende a ler sozinha. Esse fato é parte da história de Florence, a narradora-personagem do romance *A menina que não sabia ler*, de John Harding (2010). Florence era proibida pelo tio-tutor de ter educação letrada, uma situação comum para as mulheres no século XVII, época em que ocorre a história. Porém, isso não lhe impediu de se constituir como leitora, inclusive, capaz de narrar histórias a partir do lugar de menina que não podia ler, em uma sociedade de outro tempo: “(...) Um dia, na biblioteca, tive a sorte de encontrar uma cartilha de criança e, a partir daí e daqui e dali, acabei decifrando o código” (HARDING, 2010, p. 04).

Florence fazia leituras diversificadas. O repertório da personagem-leitora aponta para a projeção de um leitor empírico que possua vasta experiência de leituras, para que se possa alcançar sentidos factíveis à narrativa. Mas para a menina, um autor era destaque: “Shakespeare, é claro. Comecei com Romeu e Julieta, passei para as histórias e logo consumi rapidamente o resto. Chorei pelo rei Lear, fiquei com medo de Otelo e aterrorizada com Macbeth; Hamlet, simplesmente adorei” (HARDING, 2010, p. 05). Florence apresenta maneiras de ler e de se apropriar do texto literário, interpretando, pelas suas possibilidades e condições, o que não é possível controlar – os sentidos – a partir dos fatos cotidianos de sua vida em relação com outros sujeitos.

De acordo com Melo, Carmo e Melian (2017):

Essa personagem, ao ler textos literários, apresenta não apenas um fazer de si com outro, uma identificação “natural” com o ato de ler, mas ela produz desdobramentos a partir de sua aventura de ler o outro e se constituir como ele. Está-se aqui no campo do *bovarismo*, nesse modo de ler que vive o texto literário, que reduplica o outro no seu existir como leitor (MELO; CARMO; MELIAN, 2017, p. 94).

A menina constrói sentido para as leituras que realiza, caindo no bovarismo, (re)produzindo imagens das suas cenas de leituras, movendo-se entre o real da língua e o real da história. A menina que não sabia ler toma um lugar, portanto, torna-se sujeito.

De acordo com Orlandi (1988),

[...] os modos de assujeitamento em relação ao texto mudam profundamente no curso da história, do singular (à letra) para o plural (às letras): a maneira como o juridicismo se apresenta hoje no sujeito-leitor é a do efeito da livre determinação do(s) sentido(s) pelo sujeito da leitura. No entanto, ambiguidade, há uma espécie de imposição exercida de fora

para que ele atribua vários (mas apenas alguns) sentidos e não outros (ORLANDI, 1988, p. 49).

Pelas perspectivas apresentadas, considero que ambas simbolizam a representação de modos de apropriação do texto, sendo literário ou não literário, estando dentro ou fora da instância escolar. Nesse sentido, esses modos de ler são constitutivos da formação do sujeito-leitor e da produção de sentidos.

A partir de uma análise, de como o sujeito-de-direito se configura enquanto leitor dentro da escola, Nunes (1998) esclarece que:

[...] em um sentido amplo, podemos ter na leitura uma espécie de julgamento, de avaliação, de apreciação do que é lido. Isso em diversos níveis. Julgamento do autor (“é um bom autor”); do texto (“é um livro interessante”); do próprio leitor (“eu não entendi direito”). Isso aparece tanto no cotidiano do leitor quanto em situações mais marcadas institucionalmente, como no caso da escola. A leitura do aluno é constantemente julgada, avaliada pelo professor. Tal julgamento regula imaginariamente o procedimento de leitura dos alunos, afetando desde a imagem dele na sala de aula até a sua efetiva aprovação escolar (NUNES, 1998, p. 31).

Podendo observar, no espaço jurídico nós temos a orientação de uma leitura em função da preparação dos sujeitos-alunos para a realização de métodos avaliativos, julgamentos. Esse processo institui-se como técnica constitutiva de formas possíveis para às práticas de produção de leituras de escolha pessoal e de leituras compartilhadas, regulamentadas por instituições como a escola. Para Orlandi (1988, p. 50), é o sujeito “ao mesmo tempo submisso e autônomo (responsável)”. Nesse sentido, o sujeito acredita que ele determina o seu dizer, porém está assujeitado à língua. Nasce o sujeito-de-direito – com direitos e deveres – iludido pela ideia de emancipação, é o sujeito como efeito do capitalismo. Ainda de acordo com Orlandi (1988), o Estado valida a sua soberania e ao mesmo tempo individualiza uma forma-sujeito jurídico. Nas palavras da autora, “ideologicamente, o sujeito-leitor se apresenta como esse sujeito capaz da livre determinação dos sentidos ao mesmo tempo que é um sujeito submetido às regras das instituições” (ORLANDI, 1988, p. 50).

Em termos gerais, no âmbito escolar a leitura literária limita-se aos estudos das características das obras e dos autores, bem como a descrição do contexto sócio-histórico apresentado cronologicamente. Enquanto à leitura não literária – marcada, principalmente, pela utilização de gêneros textuais – surge como uma leitura para análise objetiva, apenas para fins de aprendizagem de gramática ou resolução de exercícios com questões de cunho explícito. Na instância do jurídico, produz-se um efeito de previsibilidade para a leitura de modo que todos os sujeitos-alunos pareçam ser iguais, homogeneizados. Em vista disso, considero que uma leitura pautada no juridicismo, segundo a perspectiva apresentada, abre vias para o silenciamento de outros gestos de leituras possíveis. Decorre que o sujeito “relega” as suas memórias de leituras, tornando-se adepto de uma leitura estrita, estabelecida como, por exemplo, por fichas de opinião escritas concernentes a um modelo de aprendizagem calcada em normas jurídicas de leitura.

Há um mecanismo ideológico que dá naturalidade aos sentidos e a consequente ilusão de que a língua é transparente. As práticas de leituras realizadas por Florence, a constituem como sujeito-leitora que sabe decifrar os signos e produzir sentidos a partir deles, para lidar com as situações que acontecem em sua “outra” vida real. Porém, a nossa sujeito-leitora

parece não ter consciência de que os sentidos sempre podem ser outros, criando, assim, gestos de interpretação sistematizados na crença de um dizer unívoco, literal. Florence não considerava sentidos outros para as suas leituras, caindo na armadilha da ideia da transparência da linguagem. Desse modo, ela também apresenta uma maneira de constituição de sentidos unilaterais e acaba entrando numa série de equívocos sem finais felizes para outras personagens.

Dessa maneira, a menina que não sabia ler aproxima a sua subjetividade, ao leitor empírico, apresentando como os modos de ler interferem na constituição do sujeito e dos sentidos. Para Melo (2015, p. 162), personagens como Dom Quixote, Madame Bovary e, acrescento, a Florence, ensinam a seus leitores modos de (não) ler e de (não) escolher leituras literárias. E mais, segundo o autor, para o campo literário, esses ensinamentos representam “a existência de um lugar de formação de leitores”. Esse lugar institui um entremeio, em virtude de que essa maneira de produzir sentidos e formar leitores por um fazer autônomo lança a possibilidade de apagamento dos gestos de leitura-interpretação consolidados por sua historicidade. Sendo assim, por um lado, no espaço escolar é fundamental compreender a prática de leitura como um exercício em que o professor mobilize textos que abram vias para os sujeitos-alunos compreenderem a existência de diferentes posicionamentos, apartando-os da exclusividade de práticas de leitura engessadas por regras pensada a partir da ideia de um sujeito jurídico.

Por outro lado, a leitura desenvolvida, restritamente, no entrecruzamento das situações vividas com os momentos textuais apresentados pela ficção, deixa escapar a possibilidade de filiação do sujeito-leitor a outros sentidos também autorizados para os textos. “O bovarismo, atitude que explica esse procedimento, representa o fascínio do sujeito pela aventura do outro, o exilar-se de si como efeito de ilusão” (SOUZA, 2002, p. 121). Nessa condição, o impasse não está em vivenciar a “aventura do outro”, mas na maneira como esse fato está sendo concebido pelo sujeito-leitor. Os modos de ler de Florence apresentam a noção de que o sujeito constrói uma história de leituras por si só, independentemente de suas condições: se é proibida de ler ou não, se (não) tem acesso a livros, as maneiras em que apreende o texto. Essa “liberdade” de leitura afasta Florence de outras leituras permitidas sócio-historicamente.

A nossa leitora bovarista toma posição a partir da memória social de leitura em contato com as suas vivências cotidianas. Nesse seguimento, ocorre uma divisão desigual de sentidos produzidos para certa direção, por e para determinados sujeitos em detrimento de outros. A partir dessa noção, cabem aqui, as seguintes questões: O que significa lê naquelas condições de produção? Como Florence lê? Como ela constrói sentido? De acordo com Melo, Carmo e Melian (2017, p. 103), “O bovarismo da menina apresenta seu modo de ler o texto literário: um viver a experiência do outro, fazendo do seu mundo imaginário e dos conhecimentos adquiridos nas literaturas o seu mundo real”. Pode-se dizer que Florence afasta-se de um mundo para entrar em outro e quando volta está interpelada, já não é a mesma. Constitui-se uma leitora obcecada entre sua vida real e a realidade literária vivida. Florence está entre dois mundos e nessa transição se perde entre o que é real e imaginário.

De acordo com Harding (2010):

Voltei-me para o espelho e o que vi ali gelou meu sangue. Pois de pé, atrás de mim, com um sorriso triunfante, zombeteiro, estava a srta. Taylor. Olhei imediatamente por cima do ombro, mas ela já tinha ido. Virei-me para o espelho e lá permanecia seu reflexo, rindo silenciosamente, ainda

olhando por cima dos ombros da minha imagem. Senti-me tonta, pisquei, mas, quando abri os olhos, lá estava ela. Sacudi minha imagem para livrar-me do seu toque e saí correndo pelo corredor, atrás da srta. Taylor real, mas não consegui evitar parar e olhar para o espelho uma última vez. E lá estava, ainda, seu reflexo preso no espelho, com a cabeça para trás, rindo um sorriso terrível, silencioso (HARDING, 2010, p. 101).

A menina que não sabia ler busca em suas leituras, e ela as faz com obsessão, formas de resolver problemas do seu cotidiano, como, ler sem ser vista por alguém que não o seu irmão: “mantendo-se à parte, meu irmão Giles não possui muitos talentos, mas é muito bom para guardar segredos” (HARDING, 2010, p. 04); e livrar-se das governantas que para Florence, eram bruxas más disfarçadas: “pois foi exatamente no dia em que ela me desbibliotecou que eu havia repetido aquelas palavras várias vezes em meu coração: “quero que ela morra, quero que ela morra” (HARDING, 2010, p. 49), “- Diga que não vê a bruxa, caminhando sobre a água!” (HARDING, 2010, p. 83).

Os acontecimentos na vida de Florence vão surgindo, como espelhos das experiências de leituras obtidas dos livros em que manuseava: “sentada na cama, apavorada demais para mover um músculo, na verdade incapaz, como o homem de Edgar Allan Poe em ‘O enterro prematuro’, meu coração estava acelerado como se eu estivesse correndo” (HARDING, 2010, p. 64). Temos aqui o quixotismo em uma definição clássica: enfrentar a vida real pelos sentidos retirados dos livros. Florence parece comungar do mesmo lugar em que se encontravam personagens como Dom Quixote e Madame Bovary, “o sentido dos textos percebido por ela era refletido em suas atitudes e estratégias de sobrevivência. Suas leituras, alimentadas com a imaginação fértil que possuía, eram simuladas nos atos de seu viver” (MELO; CARMO; MELIAN, 2017, p. 101).

De acordo com Teresa Colomer (2007, p. 62), “cada texto, cada obra, se forma em relação com o que já foi dito pelos demais”. Para a autora, os textos são como um patrimônio, como um coro de vozes que se acumularam ao longo dos séculos. Assim, compreendo que o sentido é possível, apenas pela interpretação do objeto simbólico em relação à historicidade. Há aqui um jogo ideológico de apagamento da interpretação, que por sua vez, materializa-se em outras interpretações, reiterando a ideia de transparência da linguagem como se os sentidos já estivessem sempre lá. Para o leitor empírico – eu, você – produzimos efeitos de sentidos a partir do romance citado para recorte de análise, torna-se necessário que tenhamos feito leituras outras, anteriormente a essa, pois embora as condições de leitura de Florence não fossem favoráveis, ela lia Shakespeare, Poe, Jane Austen, Dickens, entre outros, não menos importantes, fazendo sempre uma ponte entre a memória social de leitura e as situações que ela experienciava.

Reitero que a relação entre leitor e o texto passa pela sua experiência com a linguagem, sobretudo, pela sua história de leituras em intersecção com a historicidade do texto. De acordo com Orlandi (1988, p. 103), os sentidos “são efeitos de trocas de linguagem. Que não nascem ou se extinguem no momento em que se fala”. Em uma perspectiva discursiva, o ponto de contato entre a memória e a atualidade, resultante de diferentes funcionamentos, constitui uma simetria dos sentidos na linguagem, possível de se compreender apenas pela ultrapassagem do nível do inteligível, partindo para a análise do modo como são produzidos os sentidos, a começar pelas suas condições de produção. Desse modo, reafirmo que a constituição do sujeito tem a ver com a tomada de posição. Florence foi constituída enquanto sujeito-leitora pela maneira em que lê e, se apodera do texto literário.

Palavras finais

Referindo-me, ainda uma vez, a questão problematizada por Ricardo Piglia: o que é um leitor? Ressalto que antes, o leitor é sujeito. Pelo viés da AD, ser sujeito é tomar posição. Assim, o sujeito se inscreve como sujeito-leitor pela tomada de posição que assume em face do texto. Em outras palavras, o leitor é aquele que associa sentidos e se posiciona diante deles, consciente da existência de outros gestos de leitura-interpretação.

Os textos são bumerangues, em que os sentidos escorregam entre as fronteiras da interpretação. Os sentidos não são estáticos, nós os reconhecemos no emaranhado textual que compõem uma esfera maior – a linguagem – tendo em vista sua historicidade, por esta, sempre haverá compatibilidade dos sentidos. A leitura, concebida pela perspectiva discursiva, abre vias para se pensar suas práticas no espaço entre a “livre” apropriação do texto e as maneiras de ler institucionalizadas.

Para toda leitura devem ser levadas em conta as suas condições sócio-históricas, porque um mesmo texto pode suscitar diferentes leituras determinadas por suas épocas. A previsão de uma leitura nunca será absoluta. Pois, a historicidade do texto traz tanto o que é regular quanto o que é irregular. Isto é, os sentidos se constituem pelas relações dos sujeitos com a língua(gem), a historicidade, em determinadas condições de produção.

Neste jogo, o sujeito-leitor deve cruzar limites e explorar as novas fronteiras possíveis dos sentidos, para não apenas ver o não dito, mas trazer pelas suas visões os silenciamentos ali presentes e compartilhá-los com o outro. Pode ser que o não dito cause um impacto maior do que o que foi explicitado. No espaço escolar, as práticas de leitura são constituídas por um fora, um exterior que lhe é característico. A escola, como instituição, permite maneiras de ler estabelecidas pela regulamentação da leitura por meio do funcionamento de instâncias ideológicas, como a instância jurídica.

Por esse viés, o sujeito é responsável pelo seu dizer, concomitante os sentidos são determinados pela memória discursiva estabelecida sócio-historicamente. Pelas reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho, concebo a formação do sujeito-leitor como um processo que ocorre pelas leituras produzidas tanto dentro, como fora da escola. Para mais, os textos lidos podem ser literários, ou não, com outras formas de linguagem que não a verbal.

No romance *A menina que não sabia ler*, a leitura acompanhava Florence desde a infância. As memórias de leituras da personagem-leitora na intersecção com o momento atual dos fatos que ela vivencia, geram um acontecimento discursivo. Ainda que na ficção, a menina produz gestos de interpretação, a começar pelos (inter)textos que a constituíram enquanto sujeito-leitora, representando um modo de ler que ultrapassa os muros da escola, está para além da educação escolarizada. Por um lado, a menina bovarista desconhece os procedimentos de leitura que circulam na instância escolar.

Por outro lado, ela se mostra assujeitada à língua pela maneira de significar suas leituras em uma relação parafrástica com o texto. Isto é, Florence estabelece um modo de ler circunscrito apenas à reiteração dos sentidos explicitados pelo texto. Talvez pela sua “inocência” de sujeito-menina movida pela ilusão necessária da transparência da língua, ou talvez, pela falta da mediação de um professor que a conduzisse em direção à uma leitura

reflexiva. Não estou fazendo alusão a uma leitura reduzida à regulamentação jurídica, refiro-me a uma prática de leitura-interpretação que visa possibilitar o caminho dos sujeitos rumo à sua inscrição como sujeito-leitor.

Em minha concepção, a questão da leitura e da constituição dos sujeitos-leitores não é uma questão de tudo ou nada. Não deve haver uma separação entre as leituras dentro e fora da escola. A questão é saber articular as diversidades dessas práticas. Visto que, a leitura é um processo, o sujeito-leitor é formado ao longo do percurso de suas práticas sociais de leituras – escolarizadas e não escolarizadas. Desse modo, as instituições escolares precisam elaborar maneiras de se produzir modos de ler que promovam a formação de sujeito-leitores críticos, considerando a história de leituras desses leitores. A meu ver, é preciso que a escola oportunize espaços de leitura-interpretação, para que os alunos-sujeitos expressem suas vozes e, assim, produzam sentidos no tocante aos textos e ao seu convívio com o outro.

É possível dizer das relações das leituras feitas por Florence em suas práticas sociais, tanto de leitura como de escrita, com a constituição dos sentidos do próprio romance. John Harding (2010), em sua obra, constitui a literatura demonstrando um leitor-literário representado por uma menina que percebe a vida sob a forma de suas leituras. As memórias discursivas, instituídas em determinadas formações ideológicas, são partes constitutivas da realidade do sujeito-leitor. Assim, compreendo que o sujeito se insere no processo de produção de sentidos pelo funcionamento da ideologia. Se para Antonio Candido (1995), a literatura retrata a condição humana do homem, porque atua também no inconsciente, apreendo-a como reveladora do sujeito, pois assim como a linguagem e os sentidos, os sujeitos não são transparentes.

Essa literatura, que humaniza, reluziu o lado mais obscuro da nossa personagem constituída como sujeito-leitora. Nesse espaço, retomo a questão que motivou a escrita deste trabalho: Florence, uma última leitora? A menina que não sabia ler define seu próprio modo de leitura. Essa personagem-leitora lia sobre tudo e confiava em seus gestos de interpretação, esquecendo-se da multiplicidade de sentidos possíveis para os textos e para os fatos em suas variadas condições de produção.

A leitura literária desvelou uma sujeito-leitora interpelada por leituras de mundo que a direcionava a viver o que leu de maneira distorcida. Ela lia pelo deleite de ler. Viciada em textos literários, Florence era uma devoradora de livros insaciável. A menina também era uma leitora perversa, a mocinha que se reverte em vilã da história. Afirmo, Florence seria uma última leitora para Ricardo Piglia.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. São Paulo: Martins Fonte, 1985.
- CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- HARDING, John. **A menina que não sabia ler**. São Paulo: Leya, 2010.

INDURSKY, Freda. Entrevista com Freda Indursky. [Entrevista concedida a] Andréa Rodrigues. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 17, p. 18- 28, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/47301>. Acesso em: 20 jan. 2020

LACAN, Jacques-Marie Émile. **O Seminário, livro 10: a angústia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

MELO, Márcio Araújo de. Entre livros, leitores e realidade. **Via Atlântica**, São Paulo, n. 28, dez., 2015, p. 161-176. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/90221>. Acesso em: 20 jan. 2020.

MELO, Márcio Araújo de; CARMO, Andreia Nascimento; MELIAN, Valdivina Telia Rosa de. Leitura e apropriação do literário em “A menina que não sabia ler”. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 11, p. 92-106, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/33367>. Acesso em: 20 jan. 2020.

NUNES, José Horta. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. In: ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi. (org.). **A leitura e os leitores**. Campinas/SP: Pontes Editores, 1998.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi. **Discurso e leitura**. Campinas/SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

ORLANDI, E. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 10. ed. Campinas/SP: Pontes, 2012.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi. **Análise de Discurso: Princípios e procedimentos**. 12. ed., Campinas/SP: Pontes Editores, 2015.

PAULINO, Graça. Letramento Literário: cânones estéticos e cânones escolares. Caxambu: **ANPED**. Texto encomendado: GT 10 - Alfabetização Leitura e Escrita. Texto eletrônico, 1999. 17 p. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/T1008587950265.doc>. Acesso em: 20 jan. 2020.

PÊCHEUX, Michel. **Por uma análise automática de discurso**. 5. ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, [1969], 2014.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, P. [et al.]. **Papel da memória**. Tradução: José Horta Nunes. 4. ed. Campinas/SP: Pontes Editores, 2015.

PIGLIA, Ricardo. **O último leitor**. Tradução: Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SOUZA, Eneida Maria de. **Crítica cult**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

SOUZA, Roberto Acízelo de. **Teoria da literatura**. São Paulo: Editora Ática, 2007.