

O ENGODO SUBJETIVISTA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

THE SUBJECTIVIST DECEPTION AND THE FORMATION OF THE READER

EL CEBO SUBJETIVISTA Y LA FORMACIÓN DEL LECTOR

*Luiz Percival Leme Britto

RESUMO: Contrariando a tese corrente de que cada leitura é única e cada leitor lê de maneira estritamente pessoal, sustento que toda leitura é histórica. Com base no materialismo histórico-dialético, sustento que tudo o que cada um sabe é parte e resultado da totalidade do gênero humano, e é apenas na generacidade humana que se realizam as possibilidades de cada indivíduo. Quando mais o indivíduo participa do genérico humano, maiores são suas disponibilidades de realizar-se em sua singularidade irreduzível. A dialética entre indivíduo e história dá-se pela realização única do genérico humano em cada existência particular. Falar em leitura individuais é falar em realizações do humano, e a amplitude de cada percepção (de cada leitura) está subordinada à força com que o genérico nela se realiza. Concluo destacando a importância da crítica desimpedida e radical como condição essencial para a pesquisa e a educação.

PALAVRAS-CHAVE: Subjetividade. Humanidade. Leitura. Educação. Formação do leitor.

CADA LEITURA NÃO É ÚNICA

Em conferência proferida em Cuba, por ocasião do Congreso Internacional Lectura 2013: para leer el XXI, em Havana, depois publicada pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, Marina Colasanti apresenta uma tese que é muita cara a ela e, posso assumir, à grande maioria das pessoas que teorizam sobre leitura ou que atuam com formação do leitor, na escola ou em programas de promoção de leitura: a de que cada leitura é única; “cada leitor lê um livro à sua maneira, estritamente pessoal, como se de cada livro só existisse um exemplar” (COLASANTI, 2014, p. 06).

Em sua argumentação, a escritora postula a existência de dois níveis de leitura: uma “central, igual para todos os leitores, correspondendo a leitura da história, dos fatos que a compõem, do arcabouço”, e outra “individual, paralela àquela coletiva, mas conduzida por suas necessidades interiores e pelo momento que ele atravessa”. No caso da literatura, sustenta a autora, a leitura central, não é a mais importante: “o que dá valor ao livro literário é o conteúdo filosófico, a análise de mundo, o estudo da alma humana que, muitas vezes, não estão

*Docente do Instituto de Ciências da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação e no Mestrado Profissional em Letras (UFPA). Doutorado e Mestrado em Linguística (UNICAMP – SP).

E-mail: luizpercival@hotmail.com

Ñuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 2, p.8 -23, Maio/Agosto, 2017. ISSN:2236-0441

DOI: 10.14572/nuances.v28i2.5093

explicitados na história, mas estão por ela contidos”. E acrescenta: “É a leitura do não dito”, que abre “infinitas possibilidades”. (COLASANTI, 2014, p. 06)

Para ilustrar seu ponto de vista, toma como exemplo, as diferentes apropriações que se podem fazer, desde a perspectiva da leitura pessoal, de Madame Bovary, de Flaubert, destacando que

A leitora que vive um cotidiano rotineiro e um casamento pouco saboroso enquanto olha novelas na TV e sonha com amores e compras em Paris, lerá o livro de uma forma. E a jovem executiva independente, que tudo pode com seu cartão de crédito, o lerá de outra. O psicanalista acompanhará na leitura o progredir daquela neurose que viria a se chamar ‘bovarismo’, enquanto o cientista social lerá rastreando sua origem nas estruturas sociais da época. (COLASANTI, 2014, p. 06)

Com isso, conclui: nenhuma leitura é igual à outra, de modo que “cada leitor se sentirá tocado por uma frase, uma descrição, um momento que lhe parece especialmente escrito para si”. (COLASANTI, 2014, p. 06)

Em seu texto, Marina faz referência a uma conversa informal que tivemos quando ela, com sua delicadeza e generosidade, brindou-nos com uma maravilhosa palestra no seminário do Lelit, em Santarém. Na ocasião, sem muito cuidado, dizia-lhe de meu incômodo com essa ideia e expunha os equívocos que, do meu ponto de vista, ela encerra, destacando o problema pedagógico decorrente de sua incorporação pelo discurso escolar.

De fato, não avançamos o debate e, talvez por isso, Marina tenha entendido que sua explicação naquela ocasião fora insuficiente e que cabia explicar melhor sua percepção do processo de leitura do texto literário, como o fez na conferência de Cuba. Penso, contudo, que a questão não é de percepção ou compreensão de uma ideia, mas sim de perspectivas diferentes. E, aceitando o convite indireto que me fez Marina ao se referir à nossa conversa, trato de apresentar a análise e os argumentos que me levam a sustentar a tese contrária, a saber: a de que toda leitura, em suas múltiplas dimensões, é sempre resultado das condições históricas em que se realiza, subjetiva e objetivamente, e que isso não significa nem a morte do sujeito nem a obstrução das particularidades de cada um.

O SUBJETIVISMO E A VONTADE DE FAZER

Na lada pedagógica, é comum a gente sustentar ideias contraditórias, assumir equívocos conceituais, perder-se em armadilhas epistemológicas. A vontade de fazer, o desejo de que as coisas aconteçam – um certo desejo para o belo e para o bem – muitas vezes conduz ao erro

conceitual, especialmente quando, descuidadamente, toma-se como ensejo o mito liberal da expansividade subjetiva.

No campo da educação e da promoção da leitura isso é muito forte. Pessoas que atuam na base, com promoção de leitura e com educação, demonstram enorme desejo de vida e disposição de fazer do mundo um lugar interessante, em que prevaleçam a aprendizagem, a solidariedade e a criatividade. Esse desejo tem de existir, mas não pode impedir o pensamento de fazer a crítica do próprio desejo.

Com frequência, tem acontecido, em função da própria dificuldade da crítica desimpedida, que o desejo de fazer transforme ideias interessantes em verdades definitivas, e isso como que obscurece a visão das pessoas, que ficam muito próximas de uma forma de agir com característica do religioso. O religioso se faz pela crença, pela fé no absoluto; não se faz pela razão, até porque, propondo-se como dimensão transcendente da condição humana, não tem como justificar racional ou cientificamente a fé ou existência de deus. E, claro, disso emerge o dogmatismo – *dogma*: exatamente aquilo que está dado como fato independentemente de qualquer circunstância e que não pode de ser verificado objetivamente; o mistério da santíssima trindade, por exemplo, é um dogma cristão, e não há como inquiri-lo ou investigá-lo.

Um dos riscos mais perigosos desse fazer comandado pela vontade – por mais bem-intencionada que ela seja – é de a ação e a concepção de ação serem dominadas pelo senso comum, perdendo a capacidade de discernimento e de crítica. Ezpeleta (1984), refletindo sobre a pesquisa participante em Educação, observa que quando a teoria não é percebida como parte fundamental do trabalho, corre-se o risco de abrir caminho ao senso comum como organizador da própria teoria. E isso é grave, porque distorce a realidade e o fundamento da ação pretendida. O senso comum, explicita Ezpeleta, “[...] se compõe de diferentes tipos de saberes e conhecimentos, e tem conteúdos contraditórios; além disso, é produto de uma construção social inevitável, necessária, porém sem pretensões de coerência”. (1984, p. 44)

Assim, ao desejo de fazer, que é positivo e não podemos perder, devemos incorporar a crítica radical¹, inquieta, impertinente, constantemente nos obrigando a indagar sobre o que

¹ Radicalidade é uma qualidade que todos devemos ter; não se confunde nem com a intransigência nem com a teimosia, nem com a posição incapaz de mudar de lugar ou de avançar o próprio pensamento. É a qualidade de quem não está parado; Sustenta Paul Feyerabend (1977) que o cientista tem de ter tenacidade deve ser tenaz e não permanecer na sua tese mesmo que haja problema na sustentação de sua postura epistemológica. A tenacidade, diferentemente da teimosia, é a vontade definitiva de ir atrás de seus fundamentos, pressupostos, enquanto houver a possibilidade de permanecer naquela tese.

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 2, p.8 -23, Maio/Agosto, 2017. ISSN:2236-0441

DOI: 10.14572/nuances.v28i2.5093

estamos fazendo, a desafiar Quimera, mesmo que pareça inoportuno, não aceitando as contradições do mundo e da vida como naturais. Não é o caso de exigir das pessoas que não sejam, não vivam, não exerçam a contradição – ela é inerente à condição em que estão –, mas sim que não percam a dimensão histórica do seu fazer e que, portanto, vivam as contradições insatisfeitas com ela, ainda que satisfeitas por estarem agindo, buscando. Nesse processo, supõe-se, haverá sempre superações, renovações e produções inéditas e interessantes tanto no campo da educação como no da formação do leitor.

CONDIÇÃO HUMANA E LEITURA

Toda e qualquer leitura de um texto é, necessariamente, histórica. Rigorosamente falando, não existem leituras privadas.

Se alguém perguntar: “e a *minha leitura*, aquela que faço em função do que sou, em que projeto ansiedades, pensamentos, sutilezas que vivem em mim?” “Você – responderia eu – é a humanidade toda; ou toda a humanidade possível em você realizada. Você só existe na humanidade, nela se faz e dela vive. E isso que lhe parece tão seu, ou só seu, é sempre o humano outro em você”. Nenhum indivíduo nasce homem. Todos os homens nascem coisa e se transformam em humanos na medida em que incorporam a humanidade produzida pela história. O humano não é natural, é histórico, ainda que nascido e surgido de uma base natural, biológica, que prevalece em muitas dimensões no próprio e indivíduo e, por extensão, na humanidade.

No senso comum, prática se opõe à teoria, correspondendo ao fazer imediato, ao real imediato. Contudo, tal oposição não se é assim, toda teoria se faz na prática e toda prática está preta de teoria, mesmo quando não se reconhece isso. O que se chama de prática – práxis – é essa produção humana de sua própria existência; é o ser humano produzindo a vida. Assim expõe Marx na tese II e VIII sobre Feuerbach:

O problema de se ao pensamento humano corresponde uma verdade objetiva não é um problema da teoria, e sim um problema prático. É na prática que o homem tem de demonstrar a verdade, isto é, a realidade, e a força, o caráter terreno de seu pensamento”. [...] A vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que desviam a teoria para o misticismo encontram sua solução racional na prática humana e na compreensão desta prática. (MARX, 1999 [1845], p. 05-07)

O animal homem tem grande parte do cérebro disponível para nada, isto é, livre das obrigações com o próprio corpo, com seu funcionamento e dinâmica. Do ponto de vista da mecânica fisiológica, seria uma parte inútil, demasiadamente grande para as necessidades do

corpo. Num primeiro momento da história humana, num certo sentido remota para nós, os indivíduos – e o coletivo que formavam (o homem é um animal gregário) – tinham de dar conta da sobrevivência objetiva, material, física de si mesmos; tinham de cuidar de ter abrigo, tinham de cuidar de ter comida. Progressivamente, em função daquela dimensão biológica que lhe pôs à disposição usar livremente parte do cérebro – o ludus –, o humano passou a usar, para além da vida que se faz no aqui e agora, essa extraordinária possibilidade do cérebro de armazenar a realidade e de representá-la e, depois, de simbolizá-la, gerando a capacidade humana de produzir o pensamento, produzir a vida que se pensa. E o fez na relação com o outro, em sua história, buscando melhores condições de vida para si.

Essa evolução é interessante, porque essa parte aparentemente inútil permitiu aos indivíduos humanos que, apropriando-se da natureza, porque a representavam mentalmente, a simbolizassem, a percebessem, prevendo e avaliando acontecimentos, projetando situações que permitissem que interviessem no seu lugar de ser. Isso lhes ofereceu enorme capacidade de fazer a natureza mais possível para si e, por isso, viver de seu fazer, ajustando-se aos lugares mais inóspitos que se possam imaginar (por exemplo, no frio extremo; no calor tremendo; na lua, no espaço, sob a água, a dez mil metros de profundidade). O humano produz a realidade; a natureza, para o homem, não é simplesmente a massa física, biológica, e sim esse meio que produz com seu próprio fazer.

A especialização da mão: ela significa a ferramenta; e a ferramenta significa a tarefa especificamente humana, a reação transformadora do homem sobre a Natureza, sobre a produção. [...] Ao lado da mão, se desenvolveu passo a passo o cérebro, tendo aparecido a consciência, primeiro das condições necessárias para serem alcançados determinados efeitos práticos úteis; e, mais tarde, entre os povos mais favorecidos, e resultante dela, a penetração e investigação das leis naturais que os condicionam. E, como o conhecimento rapidamente crescente dessas leis naturais, aumentaram os meios de reagir sobre a Natureza. (ENGELS, 1985 [1876], p. 11)

E isso, retomo, tem a ver com a capacidade humana de pensar e simbolizar. Simbolizar inclui tanto as dimensões organizadas e racionais do pensamento, como as dimensões mais profundas da mente humana, como todo o inconsciente; o inconsciente é parte do processo de simbolização humana e, portanto, é parte da condição humana – cachorros não têm inconsciente; cachorros não amam, não ficam com ciúmes, não manifestam complexo de Édipo.

A percepção de que, quanto mais os humanos forem capazes de produzir a vida, maior será sua liberdade (pelo menos como potência, como possibilidade) é assim um desiderato da própria condição histórica da humanidade. E essa ideia é muito cara, porque acaba com o mito

de que antigamente era melhor porque a vida primitiva seria uma vida mais natural e, por isso, de mais liberdade que a vida contemporânea. Não há liberdade na natureza, a liberdade é algo que só pode existir para o ser humano. Daí a extraordinária força da afirmação de Sartre (2003, p. 57) de que “[...] a liberdade não é, propriamente falando; ela se conquista numa situação histórica; cada livro propõe uma libertação concreta a partir de uma alienação particular”.

Disso resulta que, quanto mais estiverem dispensadas da necessidade de produzir para garantir a sobrevivência imediata, quanto menos estiverem ocupadas com a sobrevivência, mais as pessoas podem realizar-se numa dimensão que não é da ordem do necessário, mas da ordem da especulação, da indagação e da produção de humanidade: o conhecimento, a arte, a religião, a erótica.

Contudo, na sociedade marcada pela diferença, pela exploração, pela expropriação, a grande maioria fica limitada a possibilidade e a capacidade de liberdade, porque estando presa à necessidade, tem de dedicar seu tempo, esforço e recursos para dar conta da sobrevivência – já não mais enfrentando as adversidades da natureza, mas a iniquidade social. A pobreza e a dominação política e ideológica impedem a liberdade, reduzem a capacidade das pessoas de serem livres. Pois, assim, “[...] quanto maior for a alienação produzida pela estrutura econômica de uma sociedade dada, tanto mais a vida cotidiana irradiará sua própria alienação para as demais esferas” (HELLER, 2004, p. 38)

A prática – que se constitui no trabalho humano – só será livre numa sociedade em que o trabalho humano não for alienado. O humanismo marxista, que se agrega à análise materialista, projeta no comunismo essa possibilidade – uma sociedade livre de relações de opressão, de expropriação do trabalho, de miséria. Daí que a vontade de fazer tem que ter como fundamento acabar com a pobreza e a opressão, que agridem as pessoas e as impedem de ser gente, de ser livres.

A percepção ingênua do que é comunismo projeta uma visão romantizada, em que o comunismo, para além de condição de produção material justa da vida, passa a ser percebido como a imagem de uma sociedade edênica, sem males, sem sofrimento e sem dor. Aí, não só Marx, mas também a psicanálise e a literatura nos advertem: a dor é constitutiva do humano, porque acompanha o reconhecimento da existência que oferece a consciência de ser; a dor física é manifestação biológica, a dor do espírito é fruto da insuficiência, da insatisfação com a condição da existência, marcada pela morte inelutável. Já a percepção niilista e perniciosa de comunismo – apoiando-se na visão romantizada – projeta-o como impossibilidade, como utopia

enganadora – porque contrária a uma pretensa natureza humana –, e assim reforça o individualismo egoísta e alienado, tentando fazer crer que a miséria e a opressão são constitutivas da condição de existência.

A partir desta perspectiva, podemos estabelecer o entendimento que implica que tudo aquilo que cada um sabe é sempre parte e resultado da totalidade do gênero humano, e é apenas na generacidade humana, entendida nos marcos das reflexões de Agnes Heller (2004), que se realizam as possibilidades de cada indivíduo. Quando mais o indivíduo participa do genérico humano, maiores são suas disponibilidades de realizar-se na sua singularidade irreduzível – condição biológica e histórica da existência. Cada pessoa se realiza efetivamente como um singular irreduzível – por que é um que não pode deixar de ser um, ainda que dentro da totalidade genérica.

Temos, assim, uma relação dialética entre indivíduo e história, entre indivíduo e humanidade, relação que não se resolve pela imanência de cada um – espécie de mito mágico de seres originais por natureza –, mas pela realização particular do genérico humano, produto da história, em cada existência – o que identificamos como subjetividade. O desenvolvimento de cada um e de todos se realiza, portanto, “[...] no contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 432). E, assim como não existe inconsciente nos animais, tampouco existe subjetividade; os animais são não mais que coisas, unidades de uma totalidade amorfa e não conscientes de si mesmas e de sua existência (consequentemente, incapazes de saber de sua vida e de sua morte).

A humanidade é dimensão exclusiva do humano, assim como a subjetividade. Se existe humanidade, não existe canicidade ou felinidade. Por isso, não nos incomodamos com matar uma galinha, e a morte da galinha, ou de centenas delas, não tem consequências existenciais nem modifica a espécie a que pertence. Mas a morte de uma única pessoa, porque realiza em si a totalidade humana, é muito significativa. E é isso que podemos chamar de histórias possíveis da história. Assim, a dimensão vital da singularidade e agora acompanhada da dimensão existencial da singularidade.

Enfim, falar de leituras individuais (como de qualquer ação ou gesto ou interpretação) é falar de realizações possíveis do humano, realizações que, claro, terão sua particularidade, porque na dimensão micro da história, cada um de nós será uma história que é parte da realização histórica total. Mas cada um de nós não é o dono dessa história, é pessoa, e é isso que podemos chamar de projeções da história.

Resta observar que, do que expus até aqui, a amplitude de cada percepção (de cada leitura), inevitavelmente, estará subordinada à força com que o genérico nela se realiza – ao que podemos chamar de dimensão heurística da leitura.

TEXTO E SENTIDO

O texto, qualquer texto, desprovido de fetichização, é a objetivação de uma dimensão humana fundamental: a interlocução – a realização da troca simbólica por meio da linguagem produzida historicamente e, portanto, do humano e não do indivíduo (linguagem individuais não se transportam para fora; o solilóquio é loucura). Em outras palavras, a interlocução é a troca simbólica entre indivíduos, grupos de indivíduos, pessoas, locutores, enunciadore, sujeitos, por meio da linguagem.

A linguagem é certamente um dos mais importantes produtos do humano, se não o mais importante. Aparentemente espontânea, mas de fato produto histórico, está sempre em processo de produção, processo que se faz de certo modo imediato, mas que também é da ordem formal da cultura.

A língua não é espontânea, e não nasce com a gente. Ainda que nasçamos com certa capacidade de falar (que a ciência deslumbra, mas ainda não sabe dizer exatamente como é), o fato é que a língua se produziu pelo humano, pelo simbólico. E essa produção, como ensina Bakhtin, é sempre, incompleta, inconclusa, em processo, e, ao mesmo tempo, estabilidade definida até ali – são as duas faces da palavra.

Tudo aquilo que se pretende ser próprio do leitor é, do ponto de vista rigorosamente conceitual e epistemológico, também do ouvinte. Afirmar que é leitor quem dá sentido ao texto, a mesma coisa teria de se dizer da pessoa que escuta o outro que lhe fala: é o ouvinte que dá sentido ao texto.

Isto, em certa medida, não passa de truísmo, na medida em que é verdade encerrada e si-mesma: uma obviedade, quando se considera a particularidade da ação realizada pelo humano. Contudo o outro – aquele que recebe o enunciado realizado pelo locutor – dá sentido ao texto no processo de interlocução historicamente estabelecido mediado pela língua real e pelos objetos de linguagem e de cultura reais, disponíveis e conhecidos naquele momento específico. Ou seja, este dar sentido ao texto não é dar livre sentido a partir de sabe deus o quê, de que reminiscência, de que predileção, de que vazío. O dar sentido ao texto é fruto do jogo

interlocutivo que se faz na relação de um com o outro na história. Se não fosse assim a comunicação seria impossível, assim como a produção de qualquer sentido estruturado.

No momento em que um conferencista fala, cada um de seus interlocutores são ouvintes, e não leitores; mas, assim como na leitura, e cada um incorpora de certa forma o que digo, mas no limite do que se estabelece na história e no limite na história de cada um. É razoável supor que alguns façam ilações, interpretações, desviadas do processo interlocutivo, e é razoável dizer que algumas delas são desprovidas de legitimidade ou de correção. Interpretações erradas se fazem continuamente, e pelas mais diversas razões.

Se considerarmos analiticamente o processo interlocutivo, perceberemos que a disposição do leitor/ouvinte não é apenas a de interpretar livremente, mas entender e incorporar o que se diz e devolver aquele que diz o que entendeu naquilo – é o que Bakhtin (1982) chama de contrapalavra. O sentido é negociado. O interlocutor, no diálogo cotidiano, produz essa negociação imediatamente; e, se preciso, dirá o conferencista: “não foi isso o que eu quis dizer, você não me entendeu bem”. É certo que ambos estarão produzindo sobressentidos, mas sempre procurando estabelecer um valor comum, que, insisto, só se realiza dentro das determinações históricas.

A diferença – e não estou implicando que ela não seja significativa – é que, na ordem escrita (ou gravada), o texto permanece; na oralidade, o texto se dissipa, sobrando apenas suas repercussões, como ondas que se reproduzirão em outros textos. Escreve-se, especialmente quando se trata de textos de circulação pública, para muitos; muitos leem e muitos estarão constantemente se autorreferindo e negociando entre si os sentidos possíveis de um texto.

Na leitura – como também na audição de áudio ou na assistência de um filme, de uma palestra de vídeo (todos os processos em que se rompe o espaço-tempo da interlocução) –, um dos polos é elidido. Não há locutor presente propriamente; ele, por assim dizer simplificando um pouco, está subjugado àquele que escuta. A voz que disse o que disse, está congelada, é definitiva, não tem a possibilidade de ajustar-se à contrapalavra. Todas as respostas imagináveis serão os sentidos supostos, presumidos pelo autor, que, no momento em que dizia ou escrevia, perguntava-se quem seria aquele que o ouviria ou o leria e que caminhos adotaria, e se quer ou não os adotar. O locutor (falante; autor; palestrante) trata de, tendo consciência de sua desaparecimento do processo interlocutivo, agir de modo a garantir o máximo de verdade sua naquele jogo; ou, se for sua intenção, criar o máximo de inexactidão, de ambiguidades, brincando com os caminhos interpretativos do interlocutor (ouvinte; leitor; espectador).

Se atentarmos para o texto que se produz em esferas relativamente bem definidas (jornalismo; didatismo; ciência; relações amorosas...), veremos que a maior ou menor determinação do sentido e de uso de estratégias discursivas que proponham maior ou menor exatidão dependerá das regras constitutivas deste discurso e dos interesses situacionais e gerais que se põem em cada caso. Evidentemente, neste processo, sempre se produzem mais e mais sobressentidos, estabelecidos pela negociação; uma vez realizados, passam a compor o contexto em que os sentidos prévios se fizeram. Assim, os sentidos do texto resultam do continuo diálogo e da multiplicidade de interlocutores.

A literatura – e especialmente a literatura contemporânea – investe muito nesta ideia, ora mais, ora menos. A poesia, de modo geral, tende a levar ao extremo essa possibilidade. A literatura realista, contudo, tratava de buscar o máximo de controle da recepção pelo leitor, esforçando para que percebesse exatamente o que devia ser visto, percebido e compreendido: ele não está autorizado a fazer ilações quaisquer; o autor se faz cientista da realidade e dispõe objetivamente é que se deve perceber.

Estes são os limites da interpretação, e é mais ou menos esta ideia que se encontra em Umberto Eco. É um equívoco dizer que, para este autor, o texto não produz sentidos ou que os sentidos de que dela resultam seriam projeções subjetivas de cada um. Repetidas vezes, ele insiste que “[...] o leitor não pode dar nenhuma interpretação simplesmente com base em sua imaginação, mas deve ter certeza de que o texto de certo modo não apenas legitima, mas também encoraja determinada leitura” (ECO, 2013, p. 35). E é isso o que decorre de Chartier (1999, p. 13) quando postula o conceito de comunidades de leitores: depreende-se da leitura o que se estabelece como possível e mudanças de percepção ou interpretação implicam rearranjos maiores ou menores nas condições de leitura – da própria comunidade de leitores, de tal modo que “[...] uma história das maneiras de ler deve identificar as disposições específicas que distinguem as comunidades”.

LEITURA: OS LIMITES DA INTERPRETAÇÃO

Em "Leitura: acepções, sentidos e valor" (Autor, 2012) chamava a atenção para o problema consequente do processo de ampliação e dispersão de significados (acepções) que o lexema *leitura* experimentou em função dos usos metonímicos e metafóricos que se lhe foram agregando na história recente e os riscos teóricos e metodológicos consequentes de compreendê-los como partes de uma mesma coisa.

Se é certo que não cabe ao pesquisador nem ao linguista desqualificar qualquer um dos usos de que faz da palavra *leitura* – posto que a língua se produz pelos usos, e não por decreto –, tampouco é certo ou interessante epistemologicamente imaginar que as várias acepções remetam para o mesmo conceito, numa espécie de contínuo semântico. Por isso tenho afirmado categoricamente que “leitura de imagens” ou “leitura de filme” ou “leitura de mundo”, não obstante serem expressões usuais – e nesse sentido, legítimas – não são *leitura* em sentido estrito ou, pelo menos, não são a simples extensão de um sentido “original” ou comum nem se realizam da mesma forma que a leitura do texto.

Insisto, como ali tentei deixar claro, que ler o texto e, por exemplo, ver imagens ou assistir a um filme são processos cognitivos e metacognitivos de natureza distinta, ainda que igualmente complexos e que interagem entre si quando se toma como elementos estruturantes da atividade intelectual o pensamento e a produção e aquisição de conhecimento. Assim, parece claro que, ao falar de *leitura*, falo da relação que se estabelece entre o sujeito e o *discurso escrito*, estritamente linguístico.

De fato, a leitura se realiza com diferentes níveis de exigências e apresenta diferentes resultados quando se consideram os objetos linguísticos – isto é, o texto –, em função de seu lugar de existência, seu modo de circulação e da cultura que o cerca, que o constrange. E agora já não falamos mais simplesmente de leitura, mas, para além disso, da relação entre cultura e conhecimento. Para avançar o raciocínio, tomo de guia o excelente ensaio de Constantino Bértolo (2014): “A operação de Ler”.

Ao tratar da leitura do texto narrativo (especificamente, do texto literário), o autor postula a existência de quatro níveis, sem estabelecer nenhum critério de hierarquia ou superioridade, mas antes de complementaridade. São eles:

– *Nível textual*, que corresponde “ao decifrar do texto narrativo enquanto código linguístico, com a atribuição de significados aos signos que o texto oferece” (p.47); este nível corresponderia, grosso modo, ao que Colasanti (2014, p.6) chamou de leitura “central”, correspondente “[...] a leitura da história, dos fatos que a compõem, do arcabouço, [...] a leitura daquilo que está escrito.

– *Nível autobiográfico*, que implica as formas como cada indivíduo se narra e se põe, em função de sua história, na narrativa com que interage; Bértolo chama essa leitura de “leitura subjetiva” (BÉRTOLO, 2014, p. 49) e considera que diz respeito ao processo tenso de perceber e experimentar o narrado em função do que somos.

– *Nível metaliterário*, "diretamente relacionado com a história da literatura em geral e com a história leitora de cada leitor concreto" (BÉRTOLO, 2014, p. 53); aqui o texto é inserido na série histórico-cultural que o tornou possível e que permite diferentes formas de apreensão e interpretação, tanto individuais como coletivas, de movimentos intelectuais, políticos e epistemológicos.

– *Nível ideológico*, relativo ao modo como, "a cada momento, a sociedade, a polis, como construção social, narra a si mesma" (BÉRTOLO, 2014, p. 55); relaciona-se, portanto, com a ordem da produção humana – material e cultural – e das representações e disputas em torno dela consequência da própria história social; este nível reflete inevitavelmente nos níveis autobiográfico e metaliterário.

Parece-me que estes três níveis informam o que Colasanti (2014, p. 06) identifica de "leitura do não-dito, [...] que abriria ao leitor a possibilidade de uma leitura individual, paralela àquela coletiva, mas conduzida por suas necessidades interiores e pelo momento que ele atravessa". Seriam estas dimensões que explicariam as diferentes apropriações de Madame Bovary fosse por uma mulher de cotidiano rotineiro e casamento pouco saboroso ou por jovem executiva independente ou por um psicanalista ou um cientista social.

Sem dúvida, essa maquinaria analítica é extremamente interessante para pensar as formas de apropriação individual e coletiva do texto literário (e, também, com o devido cuidado, de textos de outra estirpe), permitindo que entender e até fazer juízo de valor de cada leitura, em função do lugar social e das disponibilidades históricas de cada pessoa.

Contudo, o que interessa destacar é que, à exceção do nível textual, todos os outros se manifestam também em muitas outras formas de realização intelectual, ainda que com pesos distintos. E mais: são a expressão mesma da cultura e das projeções que, com base, se realizam no entendimento do mundo e da vida. São os movimentos da história preche de valores, de ideologia.

Ademais, podemos assumir com segurança que processos semelhantes aos que Bértolo destaca na atividade leitora ocorrem quando da admiração de um quadro (pensemos, por exemplo, na tela "três de maio", de Goya), na assistência de um filme (por exemplo: 1900, de Bertolucci), na audiência de uma música (que tal a nona sinfonia?), na investigação científica (teoria da relativa, física quântica, mecânica clássica), na análise política, no estudo da filosofia. É mister reconhecer que tais processos não são exclusivos da leitura (e, menos ainda, da leitura literária), e sim uma forma de caracterizar e compreender a produção intelectual humana.

O grande equívoco conceitual (portanto, epistemológico e metodológico) e político-pedagógico está exatamente em supor que, não importando o objeto sobre o qual recai a atividade intelectual, tudo é leitura. E isso independe de considerar que, para entender o processo como o texto narrativo literário é realizado por um indivíduo quando lê, tais aspectos sejam essenciais – a ponto de se poder afirmar que não haveria leitura sem eles. Essa *necessidade*, insisto, não é da leitura, mas da atividade intelectual e cultural humana.

Há algo muito particular na percepção do que seja a leitura quando ela é percebida desde a concepção liberal de mundo e de história: o sujeito reificado – desprovido de concretude e historicidade – se locupleta de verdades que se manifestam como se fossem dele. Disto decorre a inflação subjetiva, fenômeno ideológico que produz e reverbera a ilusão de que cada um é a origem de si mesmo e que seus modos de ser e suas ideias nascem dele, com ele. A ideia de leitor soberano, mesmo em suas formulações mais elegantes, não passa de uma forma de fetichização da pessoa e da leitura. Conforme observa Newton Duarte (2004), uma das características essenciais do processo que leva ao fetichismo é o fato de as pessoas só perceberem os acontecimentos, coisas e pensamentos que lhes estão imediatamente presentes, sem analisar o fenômeno imediato à luz da totalidade social. Assim, a individualidade, em vez de ser considerada fruto do processo educativo e autoeducativo intencional, é percebida algo que comanda a vida das pessoas e, em consequência, comanda as relações entre as pessoas e a sociedade.

LEITURA E FORMAÇÃO

Torna-se imperativo reconhecer que a formação (no sentido que Adorno dá a essa palavra)² do sujeito e suas leituras, assim como suas outras atividades intelectuais, são determinadas (sobredeterminadas) pela forma como participa da história e pelas formas como a história se faz e o faz. Por isso, nenhum leitor é senhor de si nem nenhuma leitura é única ou original, ainda que se realize na singularidade do sujeito.

Enquanto indivíduo, é o homem um ser genérico, já que produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano; mas o representante do humano-genérico não é jamais um homem sozinho, mas sempre a integração (tribos, demos, estamentos, classe, nação, humanidade) – bem como, frequentemente, várias integrações – cuja parte consciente é o homem e na qual se forma sua “consciência de nós”. (HELLER, 2004, p. 21).

²Formação significa “[...] a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva”; nesse sentido, implica o “indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não deixe de atuar na sociedade”; é, por assim dizer, “condição implícita para uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo”. ADORNO, 1972, p. 02 -04).

⚡ Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 2, p.8 -23, Maio/Agosto, 2017. ISSN:2236-0441

DOI: 10.14572/nuances.v28i2.5093

Há que se dizer outra vez que, para levar a cabo um programa de promoção da leitora que tenha como fundamento a formação de leitor, é imperativo abandonar toda e qualquer ilusão subjetivista – tão marcante naqueles que se põem entusiasmadamente a propagar as maravilhas de ler. Há que se afirmar outra vez, e peremptoriamente, que não há leitor livre e desimpedido, senhor de si e das ideias, e que simplesmente ler – mesmo que seja literatura, política ou filosofia – não faz necessariamente ninguém melhor nem mais capaz nem mais humano nem mais cidadão. Toda leitura estará sempre estrangida pela cultura e pela história.

Caberia à pesquisa sobre a formação pela leitura indagar, por um lado, que há de específico nesse processo (que dinâmicas cognitivas e metacognitivas são determinadas pela escrita?) e, por outro, examinar de que forma ele se articula com os demais processos intelectuais em que há a mediação de um "objeto de cultura" (filme, imagem, música, dança, ciência, história, etc.) e quais os efeitos dessa articulação.

O único que se pode afirmar com razoável certeza, e que terá de ser dito sem muita esperança e ingenuidade, é que o alfabetismo e a instrução em grande parte mediada por ele são condição de desenvolvimento e inserção social e serão possibilidade de melhor posicionamento na ordem produtiva e na escala de consumo enquanto forem um diferencial (isto é, enquanto estiverem desigualmente distribuídos os bens da cultural e os bens materiais, como ocorre atualmente).

Sem o filtro crítico e impertinente, sem o reconhecimento efetivo de como se produz e se dissemina a cultura e o conhecimento na ordem desigual do capitalismo, sem a crítica ao entretenimento ligeiro e massificado e à educação instrumental-pragmática, o que se propõe como promoção de leitura e o que se divulga como formação de leitor não serão senão disfarce de uma política de ajustamento e emboscada à crítica e à ação educacional.

THE SUBJECTIVIST DECEPTION AND THE FORMATION OF THE READER

ABSTRACT: Contrary to the current thesis that each reading is unique and each reader reads in a strictly personal way, I sustain that every reading is historical. Based on historical-dialectical materialism, I maintain that everything that each one knows is part and result of the totality of humanity, and it is only in human genericity that the possibilities of each person are realized. The more the individual participates in the human genericity, the greater is his availability to realize himself in his irreducible singularity. The dialectic between individual and history is the unique possibility for the realization of the human genericity in each existence. To speak in individual reading is to speak of the achievements of the human, and the amplitude of each perception (of each reading) is subordinated to the force with which the genericity in it is realized. I conclude by highlighting the importance of unrestricted and radical criticism as an essential condition for research and education.

Keywords: Subjectivity. Humanity. Reading. Education. Formation of the reader.

EL CEBO SUBJETIVISTA Y LA FORMACIÓN DEL LECTOR

RESUMEN: En contra de la tesis actual de que cada lectura es única y cada lector lee de manera estrictamente personal, sostengo que toda lectura es histórica. Basado en el materialismo histórico y dialéctico, mantengo que todo lo que todos saben que es parte y resultado de toda la humanidad, y es sólo en generacidade humana que tienen lugar las posibilidades de cada individuo. Cuanto mayor sea la participación del individuo en el genérico humano, mayor es su disponibilidad para llevar a cabo su singularidad irreductible. La dialéctica entre el individuo y la historia le es la realización única del genérico humano en cada existencia particular. Hablando de lectura individual se está hablando de los logros humanos, y la amplitud de cada percepción (de cada lectura) está sujeta a la fuerza con la que se lleva a cabo el genérico humano. Concluyo reforzando la importancia de la crítica sin obstáculos y radical como condición esencial para la investigación y para la educación.

PALABRAS CLAVE: Subjetividad. Humanidad. Lectura; Educación. Formación del lector.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Teoria da semicultura. In: *Primeira Versão*. Ano IV, n. 191, Volume XIII, maio/agosto, Porto Velho, 2005. (Edição original W. Gesammelte Schriften, Band 8. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1972).

BRITTO, L. P. L. *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1982.

BERTOLO, C. A operação de ler. In: *O Banquete dos notáveis*. São Paulo: Livros da Matriz, 2014, p. 47-64.

CHARTIER, R. Comunidade de leitores. In: *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1999, p. 11-32.

COLASANTI, M. Múltiplas leituras, múltiplos saberes. *Notícias – FNLIJ*, n. 4, 2014. p. 6-10.

DUARTE, N. O bezerro de ouro, o fetichismo da mercadoria e o fetichismo da individualidade. In: (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 1-19.

ECO, U. Autor, texto e interpretes. In: *Confissões de um jovem romancista*. São Paulo: Cosac Naify, 2013. p. 33-62

ENGELS, F. *A dialética da natureza*. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

ESPELETA, J. Notas sobre pesquisa participante e construção teórica. *Em aberto*, Brasília, ano 3, n. 20, 1984, p. 37-45

FEYRABEND, P. *Contra o método*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

HELLER, A. Estrutura da vida cotidiana. In: *Cotidiano e história*. São Paulo: Paz e Terra, 2004. p. 17-42.

MARX, K. *Teses sobre Feuerbach* (1845). Ridendo Castigat Mores. Edição eletrônica, 1999.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *Revista Brasileira de Educação*. v. 15 n. 45 set. /dez. 2010, p. 422-433.

Recebido em dezembro 2016

Aprovado em maio de 2017