

ARTIGOS E ENSAIOS

A TERCEIRA MARGEM DA LEITURA: ENSAIO SOBRE SUBJETIVIDADE, PERFORMANCE E FORMAÇÃO DE LEITORES

Por Davi Ferreira Alves da Nóbrega

1. Introdução

“- Não quero mais saber do lirismo que não é libertação”
Manuel Bandeira em Poética

Desde o final do último século temos vivenciado um intenso debate acerca do lugar do leitor nos estudos literários, fomentado por pesquisas dedicadas a investigação do seu papel na construção de sentidos de um texto e as maneiras como nela os sujeitos leitores se formam. Na França, a questão da leitura foi posta em discussão por Roland Barthes no ensaio *O prazer do texto* (1973), sob a ótica do paradoxal jogo entre o prazer e a fruição: entre o conforto junto à cultura (texto de prazer) e a desestruturação da linguagem, das bases históricas, culturais e psicológicas do leitor, que o leva, nessa direção, ao desconforto (texto de fruição). Sendo noções de margens fluidas, destaca-se na obra de Barthes (2015, p.12) o erotismo do entre-lugar do leitor: “Nem a cultura nem a sua destruição são eróticas; é a fenda entre uma e outra que se torna erótica”.

Neste espaço, o leitor encanta e desencanta sua realidade sob o signo místico do texto; percorre uma busca não pelas intenções do autor – reservada, talvez, a sala de aula distanciada do prazer – mas do corpo textual, que o conduz ao seu gozo. No entre-lugar da cultura e da destruição, o ato dionisíaco da leitura é realizado tanto através de saltos por frases inteiras dentro da escritura, quanto pela apreensão de cada palavra que compõe uma obra. Daí que Barthes (2015) percebe a leitura na forma de uma deriva: o leitor é um sujeito anacrônico, clivado, atravessado pela emoção e pela razão, uma vez que a sua paixão (a leitura), encontra-se em condição de devir, junto a ele.

A leitura como deriva implica em destacar um aspecto por muito tempo negado às práticas de leitura literária na formação de leitores: a subjetividade. Barthes (2015, p.32) nos questiona: “A emoção: por que seria ela antipática à fruição (eu a via erradamente toda do lado da sentimentalidade, da ilusão moral)? É uma perturbação, uma orla de desvanecimento”. Desse modo, a deriva se contrapõe a leitura concebida pelo estudo das formas literárias, defendido pelo estruturalismo, que passou a perder força ao final do último século em razão da efervescência de teorias estéticas dedicadas a ler o texto em sua relação com o leitor.

Em uma direção semelhante, dentro dos estudos da Escola de Constança, Wolfgang Iser (2002) dedicou-se à compreensão do texto como um jogo performativo, no qual o leitor participa encenando um mundo reinventado, que é descoberto a partir dos significados fraturados pela interação entre texto e leitor. Isso significa que os

espaços do texto, longe de serem apenas representação da realidade (repetição), tornam-se, nessa perspectiva, parte da transformação do sujeito leitor e de seu mundo (diferença): “quanto mais o leitor é atraído pelos procedimentos a jogar os jogos do texto, tanto mais é ele também jogado pelo texto”. (ISER, 2002, p.115-116).

Desta maneira, no momento, por exemplo, da leitura de um romance ou de um poema, o leitor transforma a obra literária com sua performance, adentrando no jogo interacional da literatura, ao mesmo tempo que é transformado por ela. Assim, a linguagem literária é jogada pela diferença, pela multiplicidade de sentidos, como Barthes (2015, p.40) argumenta: “no texto de prazer, as forças contrárias não se encontram mais em estado de recalçamento, mas de devir: é verdadeiramente antagonista, tudo é plural”. Pode-se perceber que se a literatura foi perseguida e censurada ao longo da história por regimes autoritários é porque talvez sua escrita seja indissociável de uma performance da democracia, de um jogo de subjetividades.

Este ensaio é uma breve contribuição ao debate acerca da relação entre leitura e subjetividade, a partir da filosofia de Deleuze e Guattari e de pesquisas recentes relacionadas ao texto do leitor e a performance na recepção da obra literária. Divide-se, assim, em duas seções: ler na terceira margem e performar a desterritorialização. Escrevemos estas ações como em um diálogo, daí este texto seguir o trajeto de um ensaio. Sendo diálogo, está aberto a uma multiplicidade de leituras e a divergências. De certa maneira, é isso mesmo que desejamos: velejar como em *Minha felicidade*, de Nietzsche:

Depois que cansei de procurar
Aprendi a encontrar.
Depois que um vento me opôs resistência
Velejo com todos os ventos.
(NIETZSCHE, 2001, p.17).

2. Ler na terceira margem

O senhor... mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão.

Guimarães Rosa em *Grande Sertão: veredas*

Porque buscamos uma pedagogia da multiplicidade na formação de leitores, é necessário pensar no lugar da subjetividade no contexto do ensino de literatura. É comum encontrarmos em certas análises sobre a leitura no Brasil alguma constatação de que há poucos leitores no país, ou pelo menos bons leitores. Mas o que significa este *bom leitor*? Tal figura mítica pode ser vista como a representação daquele sujeito que vai com frequência às livrarias e se utiliza da análise da obra literária como um meio para julgá-la pertencente ou não a um outro grupo modelar, o dos *bons livros*, que são produzidos por *bons autores*. O debate deste ensaio não trata da existência ou

não dos bons leitores, mas da finalidade do estabelecimento desta figura mítica como modelo pedagógico no ensino de literatura contemporâneo. Parte da história da educação literária tem sido de perseguição aos arquétipos do bom leitor, muitas vezes o entendendo como aquele que lê *aquilo* que se ordena da maneira *como* se ordena. Em contrapartida ao bom leitor, talvez seja necessário pensarmos o ensino da leitura literária a partir do *dever-leitor*.

Entende-se aqui *dever* como um termo referente ao desejo, como é compreendido na filosofia de Deleuze e Guattari. Desejando, os leitores traçam suas subjetividades por caminhos diversos, constituem formas múltiplas de viver e ler. Pode ser que um leitor esteja hoje apaixonado pelas páginas de um romance policial ou pela poesia marginal dos *slams*, talvez amanhã seu desejo o leve à leitura intensa de textos dramáticos ou à meditação sobre um breve poema de Mário Quintana, que então o faz olhar de outra maneira para o relógio na sua parede. Este é seu *dever-leitor*, que se entrelaça também a um *dever-mulher*, um *dever-criança*, um *dever-animal*, etc. Em *Diálogos*, Deleuze explicita o uso desse conceito em sua filosofia:

Os devires são geografia, são orientações direções, entradas e saídas. (...) *Dever* é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar. Tampouco dois termos que se trocam. A questão ‘o que você está se tornando?’ é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se torna, o que ele se torna muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos. (DELEUZE, 1998, p. 10).

Michèle Petit (2009), identifica na Europa um desejo, emanado por políticos e intelectuais, de restauração de uma coesão social: a reparação de um patrimônio comum negado pela juventude contemporânea, sobretudo por jovens que vivem em bairros marginalizados. De acordo com a autora, estas autoridades atribuem aos professores e mediadores da leitura a função de introdução a esse patrimônio, acreditando que os textos escritos, as “grandes obras literárias”, possam modelar o pensamento e a expressão dos jovens da periferia. Contudo, para esses jovens, a leitura literária passa a representar mais que o pertencimento a um grupo dominante: torna-se ato de singularização de si, de transgressão de modelos fechados de identidade. Acerca do contato dos jovens com a literatura, a autora afirma:

Ler é a oportunidade de encontrar um tempo para si mesmo, de forma clandestina ou discreta, tempo de imaginar outras possibilidades e reforçar o espírito crítico. De obter uma certa distância, um certo “jogo” em relação aos modos de pensar e viver de seus próximos. Poder conjugar suas relações de inclusão, quando se encontram entre duas culturas, em vez de travar uma batalha em seu coração. Em termos mais gerais, é um atalho que leva à elaboração de uma identidade singular, aberta, em movimento, evitando que se precipitem nos modelos preestabelecidos

de identidade que asseguram seu pertencimento integral a um grupo, uma seita, uma etnia. (PETIT, 2009, p. 56-57).

No Brasil, a última pesquisa do projeto Retratos da Leitura no Brasil (2016) evidencia que 56% da população possui o perfil de leitor.* Os resultados da pesquisa também destacam a multiplicidade de gêneros lidos por estes leitores, que possuem a bíblia como texto mais lido (42%), passando por contos (22%), romances (22%), Gibis e RPG (13%), Ciências (10%), Autoajuda (8%), entre muitos outros. Um aspecto da leitura no Brasil que cabe ser destacado é o gosto pelo uso das redes sociais no tempo livre: 43% da população afirma usar o Whatsapp quando podem e 35% o facebook, instagram e twitter. O que este dado revela é que até aqueles que não são considerados leitores estão envolvidos com práticas de leitura diversas em seu cotidiano que vão além do livro.

Nesse âmbito, estamos diante dos problemas que cercam a construção histórica de uma identidade leitora, que nos parece uma questão fundamental para a compreensão dos paradigmas sobre o ensino de literatura hoje. Têm-se pensado intensamente em promover a identificação do leitor com o texto como forma de humanização do aluno. Porém qual o lugar da multiplicidade, do heterogêneo, nessa formação de leitores? Há na relação entre textos e leitores um aspecto que merece um olhar mais atento: a subjetividade.

Primeiramente, em nossa perspectiva, se desejamos formar leitores na contemporaneidade, é preciso que antes os liberemos dos modelos preestabelecidos de leitor que, ao invés de garantirem seu direito ao sonho, ao devaneio, à fantasia criadora, na verdade os encerram em um grupo seletivo, perpetuador da exclusão social. Os jovens leem menos para pertencer a um grupo do que para encontrar a si mesmos no texto, sujeitos de uma identidade singular e aberta (PETIT, 2009). Trata-se, portanto, não de construir identidades literárias, mas de oportunizar experiências de formação de habilidades que auxiliem estudantes em seu devir-leitor. Nesse ponto de vista, não é o professor que forma o leitor, mas os leitores que se formam, juntos e em companhia do texto literário.

Em defesa da leitura literária, Petit (2009) destaca o espaço da literatura como um outro lugar, em um outro tempo, somente acessível pelo livre exercício da imaginação. Desse modo, a hospitalidade da linguagem literária provoca uma ruptura com a linguagem da realidade imediata que cerca o leitor: “Com palavras nos perseguem, com outras nos acolhem” (PETIT, 2009, p.79). Por medo da leitura (da diferença!), aqueles que censuram livros realizam também o controle do acesso ao outro em favor da univocidade de uma ideia, de um sentimento. Não há aí espaço para o jogo da linguagem, para a subjetividade dissidente que conduz ao romper de fronteiras.

Neste sentido, formar leitores é uma ação política de luta pelo direito a uma subjetividade singular, oposta à produção em massa de subjetividade, identificada por Félix Guattari e Suely Rolnik (2013), na pós-modernidade. Para os autores, o capitalismo conduz não só à exploração do trabalho, mas também do sonho e das paixões:

* A pesquisa, realizada pelo Instituto Pró Livro, considera leitor aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses. Os dados que foram publicados em 2016, resultado de 5012 entrevistas, foram coletados de novembro a dezembro de 2015.

controla-se, assim, a fantasia e a literatura em serviço da preservação dos discursos hegemônicos. Em confronto à massificação do ser, a *singularização* seria a recusa dos modos de manipulação da subjetividade, uma maneira de:

Construir modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular. Uma singularização existencial que coincida com um desejo, com um gosto de viver, com uma vontade de construir o mundo no qual nos encontramos, com a instauração de dispositivos para mudar os tipos de sociedade, os tipos de valores que não são os nossos. (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 22).

Se em tempos difíceis lemos Petit (2010), relacionamos este confronto dos modos de produção da subjetividade com a leitura e a escrita da ficção, atos de resistência. De acordo com a autora, a leitura literária é uma arte que mais se transmite do que se ensina. Nela, se encontram forças de morte – medo, abandono, repressão – e forças de regeneração – invenção, criação, revolução. Vai-se além da decodificação das palavras do texto, da exegese da teoria literária, e chega-se ao devaneio, aos momentos em que a leitura é interrompida pelo pensamento, os olhos se levantam do texto e realidade e ficção se colidem.

De acordo com a autora, ler e narrar histórias faz com que transformemos dor e agonia em ideias e é assim que reencontramos alegria, mesmo nos contextos mais difíceis. Se a leitura é uma oferta de espaço, lemos em um devir autônomo e criativo, no qual a emancipação é alcançada pelo caminho da simbolização. No espaço do leitor ocorre a guerrilha do cotidiano. No espaço do texto, os leitores se encontram, descobrem que compartilham esperanças e desamparos, formam comunidades interpretativas, grupos armados pelas palavras do texto. Ao mesmo tempo que se veem diferentes, múltiplos, tudo aquilo que os atravessa também os faz singulares. Na singularização, forma-se a insurgência.

Em Petit, a leitura aparece como um salto para o outro lado em direção contrária ao do cotidiano visível. Sobre leitura e autonomia, a autora afirma:

Ler tem a ver com a liberdade de ir e vir, com a possibilidade de entrar à vontade em um outro mundo e dele sair. Por meios dessas idas e vindas, o leitor traça a sua autonomia, mediante a qual ele se reconstrói. [...] Povoado com uma boa quantidade de personagens, ele fica menos sozinho, um pouco mais preparado para enfrentar o desconhecido. (PETIT, 2010, p. 92-93).

Os espaços sobre os quais pensa Petit possuem relação com a multiplicidade de vozes sobre a qual se constroem as identidades dos leitores contemporâneos, pondo em jogo na recepção à literatura os discursos das minorias, do estranho (*queer*) – dos oprimidos. Formar leitores entre os textos literários na contemporaneidade equivale, nessa direção, a traçar estratégias para transitar entre os territórios da subjetividade pós-moderna. Para Deleuze e Guattari, a noção de territorialidade, em um sentido

amplo, corresponde a maneira como os seres existentes se organizam em territórios que os delimitam e os articulam com os outros seres.

O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto dos projetos e das representações nos quais vai se desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos. O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair de seu curso e se destruir. (GUATTARI, 2013, p. 388).

Nas aulas de literatura das nossas escolas, é possível perceber territórios muito bem definidos, verdades consolidadas pelas instituições que regem o ensino. Tornou-se comum ensinar aos jovens leitores as estruturas textuais e historiográficas da obra literária e, assim, as maneiras como eles devem perseguir o estudo dos aspectos que compõem o *território do romantismo* ou o *território do modernismo*, pouco se questionando acerca de um *devir-romântico* ou de um *devir-moderno*.

É possível, portanto, recorreremos à noção de estrutura arbórea do conhecimento para nos referir a todo paradigma do ensino de literatura que se enraíza no solo histórico-analítico do texto, solidificando a experiência literária em uma concepção mecânica de produção das subjetividades. São práticas nas quais a interpretação do professor, sendo modelo de leitor, torna-se um procedimento geral de compreensão do texto literário. Dentro dessa discussão, em *Mil Platôs*, Deleuze e Guattari explicam que:

Os sistemas arborescentes são sistemas hierárquicos que comportam centros de significância e de subjetivação, autômatos centrais como memórias organizadas. Acontece que os modelos correspondentes são tais que um elemento só recebe suas informações de uma unidade superior e uma atribuição subjetiva de ligações preestabelecidas. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 36).

Uma compreensão arbórea do ensino de literatura enraizada na historiografia analítica do texto traça uma viagem angustiante a ser empreendida nesta busca pela identidade do “bom leitor”, nunca uma fuga da subjetivação totalizante - uma desterritorialização. Pelo caminho inverso à tradição pedagógica, esta acontece com o virar de costas dos mestres, com o fechar dos livros didáticos, nos corredores barulhentos das escolas, onde a multiplicidade de vozes atua numa transfiguração contínua do jovem leitor, que traça com os signos da experiência as suas narrativas de paixão, mistério, intriga e transgressão.

Na filosofia de Deleuze e Guattari, se opõe a esta territorialidade dos saberes, um dos conceitos fundamentais de sua obra: o *rizoma*. Ainda que a construção de saberes enquanto árvore aparente multiplicidade, esta permanece ligada uma estrutura única - o uno - que abre espaço para a disposição de outros conceitos. Em contrapartida, a forma do rizoma é a própria multiplicidade. Seu caule cresce horizontalmente, segue

um devir polimórfico, não adotando uma direção clara e definida. Trata-se, portanto, de linhas, e não de formas; da compreensão transversal do mundo, não de suas estruturas radiculares. Com esta noção, Deleuze e Guattari formulam seu pensamento de resistência ética, estética e política. As linhas do rizoma crescem para vários lados em busca da intensidade, o sol que as nutre; compõem assim uma miríade de saberes emaranhados, de maneira divergente da estruturação do sistema arbóreo.

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e...e...e...”. Há nesta conjunção força suficiente para desenraizar o verbo ser. (...) *Entre* as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.48-49, grifos dos autores).

Na esteira de Barthes, os estudos franceses acerca da leitura subjetiva têm pensado o processo pelo qual o leitor se singulariza no encontro com o texto dentro do contexto de formação de leitores. Em defesa do interesse pedagógico da dimensão subjetiva do ato de ler, Jouve aponta (2013) que toda leitura de um texto é também a leitura do sujeito por ele mesmo. Por isso, ler é menos uma saída do que um retorno a si, sob um outro ponto de vista. Dentro dessa perspectiva, Langlade (2008) denomina de *atividade ficcionalizante do leitor* os movimentos de recomposição subjetiva da obra ficcional realizados pelos leitores literários. Entendendo, a partir de Pierre Bayard, que a leitura literária vai além de operações racionais de compreensão, percebe-se que, se por um lado, o leitor de um texto ficcional pode, por projeções de valores e representações próprias, fazer adições ao que é posto na obra literária, por outro, também é possível que ele provoque supressões e modificações em sua escritura.

Dessa maneira, compõe-se o *texto do leitor*, que está relacionado de maneira intersubjetiva ao texto da obra, sendo a partir dela que o leitor traça sua recriação. A arte da leitura é percebida assim como uma atividade indissociável da arte da escrita: ler um romance é, portanto, escrever um outro romance em resposta. Conforme argumenta Rouxel (2013, p.51): “toda e qualquer leitura literária é a criação de um texto singular por um leitor singular”.

Se tentamos compreender o texto do leitor pela literatura brasileira, o conto *A terceira margem do rio*, de Guimarães Rosa pode significar uma porta de entrada para pensar a leitura subjetiva. Sob o paradigma histórico-analítico, o texto literário tem sido tradicionalmente compreendido como caule arbóreo no qual se firma o estudo da estrutura e de formas adjacentes ao fenômeno literário: observa-se os elementos narrativos que tornam o texto uma obra de um determinado gênero; o contexto de sua produção, o estilo do autor, as formas de seu diálogo com outros textos e autores. Nesta investigação literária, opera-se uma *leitura-margem*: o território da aná-

lise literária permanece contornando todos os caminhos da interação com o texto e nutrindo os frutos de sua aprendizagem. Dessa forma, a leitura-margem se propõe a sublinhar o texto e categorizá-lo de acordo com seus sistemas de totalização. Em sala de aula, esta leitura preserva a hierarquia: o professor, por ser normalmente o leitor mais experiente, será então o remador que guiará os outros leitores pelos cursos preestabelecidos da análise; que perseguirá o uno do rio textual, uma leitura-pai, ao modelo de “homem cumpridor, ordeiro, positivo; e sido assim desde mocinho e menino”. (ROSA, 2001, p.79).

Se perde de vista, portanto, a linha de fuga traçada pela leitura literária, que tem significação na obra referida de Guimarães Rosa: a narrativa do pai que entra em uma canoa e parte para viver no rio apresenta tudo aquilo que refletimos acerca da desterritorialização. Se no início do conto, aos olhos do narrador, o pai “não figurava mais estúrdio nem mais triste do que os outros, conhecidos nossos” (ROSA, 2001, p.79), ao longo do enredo, esse personagem se singulariza, deixando as raízes das duas margens em função da presença no rio, na terceira margem, no devir. No curso de interpretação da obra literária, a subjetividade do leitor se encontra como na insurgência do pai à mecanização da vida. A leitura deste conto, à maneira da poética de Rosa, pode conduzir leitores em múltiplas buscas, por exemplo, pela aprendizagem das características dos rios, do processo de manufatura de canoas e os significados destes objetos para os povos ribeirinhos; pela compreensão da linguagem na escrita moderna; pela apreensão da força criativa de Guimarães Rosa. Se a análise da obra literária é deixada de lado por um instante é porque, através da subjetividade, os leitores estão a traçar uma nova cartografia dos seus desejos: o texto do leitor. Um olhar mais próximo para esse mapa revelará a apropriação dos signos da obra compondo o processo de singularização do sujeito, que performa assim uma *leitura-rio*.

Diferentemente da leitura-margem, esta é realizada no devir do texto, transformando os sentidos da obra em meio ao ato de ler, permitindo que a experiência literária, em diálogo com a subjetividade, desterritorialize o leitor; trace sua linha de fuga dos territórios que o encarceram e então o liberte. Esta libertação é concretizada pelos próprios leitores, num espaço sem hierarquia; é uma fuga dos discursos hegemônicos, uma maneira pela qual ele passa a transitar por diferentes territórios, em contato com a linguagem literária. Uma leitura rizomática, a leitura-rio, tal como a deriva sobre a qual escreve Barthes, é o que desejamos ao pensar em uma formação de leitores libertária:

O prazer do texto não é forçosamente do tipo triunfante, heroico, musculoso. Não tem necessidade de se arquear. Meu prazer pode muito bem assumir a forma de uma deriva. A deriva advém toda vez que eu não respeito o todo, e que, à força do parecer arrastado aqui e ali ao sabor das ilusões, seduções e intimidações da linguagem, qual uma rolha sobre as ondas, permaneço imóvel, girando em torno da fruição intratável que me liga ao texto (ao mundo). (BARTHES, 2015, p. 26).

Esta deriva é a experiência da leitura na terceira margem, a subjetivação do meio da página, onde as raízes do rizoma se espalham: o prazer do texto em performan-

ce. Por isso, a literatura nos mostra mais o ato de caminhar, do que o caminho em si: “Nosso pai não voltou. Ele tinha ido a nenhuma parte. Só executava a ação de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca” (ROSA, 2001, p. 80). Nessa direção, forma-se não o leitor-raiz, sujeito de discursos totalizantes e preparado para categorizar os territórios arborescentes dos textos literários, enraizando neles sua subjetividade, mas o *leitor-mundo*, que percorre as páginas da literatura sabendo que há ali um cosmos múltiplo a ser explorado e aventuras porvir.

3. Performar a desterritorialização

A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2016) apresenta ainda um outro dado interessante à reflexão sobre o panorama brasileiro de (não) leitores: 20% da população considerada não leitora costuma ir ao cinema, teatro, concertos e museus no tempo livre, enquanto que na população leitora este índice é de 17%. O que este levantamento mostra é a busca dessa primeira parcela da população por experiências estéticas, procura que vai além do texto, mesmo dialogando de alguma forma com ele. A literatura é adaptada ao cinema; o texto dramático é representado pela performance teatral; a poesia encanta o ouvinte através dos versos na canção. Por isso, é possível perceber que as barreiras que separam os oprimidos da obra de arte talvez sejam mais da ordem da política do que propriamente da estética: mesmo que o sujeito não reconheça em si o prazer do texto, reconhece, de uma maneira ou outra, o prazer da performance.

Se é possível pensar na formação de leitores a partir da performance, é porque nela está atravessada uma outra noção fundamental no processo de singularização do leitor: a experiência. Jorge Larrosa (2002) a coloca como questão central em suas reflexões acerca da pedagogia contemporânea. Para o autor, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p.21). Nesse sentido, muitas coisas se passam na contemporaneidade, mas a experiência torna-se cada vez mais rara. Isso se dá, ao olhar de Larrosa, porque o sujeito moderno se encontra atravessado por quatro aspectos que o distanciam da experiência. Em primeiro lugar, o excesso de informação: confunde-se ser sábio com estar bem informado e na busca constante por informações novas e úteis, se perde de vista o estabelecimento de relações com aquilo que nos acontece. Em segundo lugar, a obsessão pela opinião: uma vez obtida a informação, para que essa se valide, é necessário ao sujeito moderno produzir opiniões. De certa maneira, quando se opina sobre tudo, pouco se tem de experiência.

O terceiro aspecto destacado pelo autor espanhol é a falta de tempo. Não é só exigido do sujeito moderno que ele esteja informado e opinando, mas também que esteja fazendo isso da maneira mais veloz e insaciável possível. Estimula-se, deste modo, uma sociedade da insatisfação que, ligada aos modos capitalistas de produção, evidencia ainda um quarto aspecto: o excesso de trabalho. Para Larrosa (2002), a partir do momento em que se confunde experiência com trabalho, educa-se sujeitos que apenas se relacionam com o acontecimento do ponto de vista da ação. Tudo então se

transforma em pretexto para fazer ou produzir algo. Em contrapartida a estes aspectos, o autor afirma: “a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar” (LARROSA, 2002, p.24). É deste devir que surge o saber, não mais contido, seja diversas limitações que o cotidiano provoca, seja pelas telas da modernidade.

A experiência, diferentemente do ato mecânico do experimento, traça uma trajetória que entendemos aqui como a da desterritorialização:

Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. (...) Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”. (LARROSA, 2002, p. 28).

Portanto, no momento em que a leitura literária cessa e a percepção do leitor se dispersa para fora dos mundos da palavra, resta uma questão a ser respondida: naquele encontro com o texto houve uma experiência? A decodificação das palavras de uma obra literária pode ser aprendida por mecanismos da repetição, pelo hábito de extrair de forma mais exata suas figuras de linguagem ou ordenações sintáticas. Contudo, pelo caminho da experiência, a leitura literária é muito mais vivida do que é aprendida. Nesse sentido, a experiência com o texto se constrói na maneira como a escritura literária desembaraça esteticamente alguém do cotidiano, seja confortando-o em meio às suas imagens, seja subvertendo suas linguagens (prazer/fruição). Por isso, talvez a experiência estética, sendo desejo em curso (devir), não possa ser somente representada por elementos lexicais e sintáticos.

Um exemplo notável desta percepção é narrado nos primeiros anos de vida de Quaderna, no romance *A Pedra do Reino*, de Ariano Suassuna, no momento em que o personagem passa a participar das rodas de dança promovidas por sua Tia Filipa na companhia de outros rapazes e moças, dentre as quais se encontra Rosa, menina morena alvo de seus olhares. No romance, quando em meio a prosa se entrecruza o poema da *Cantiga de La Condessa*, cantado por Tia Filipa, Quaderna passa a narrar uma de suas primeiras experiências com a poesia:

Tudo isto, juntamente com o desejo que eu sentia por Rosa, que foi minha escolhida, é claro, criou em mim uma exaltação que me jogou para o alto e para além de mim mesmo. O sonho e o sangue se misturavam num fogo só, incendiado pelo desejo, pela beleza da mocinha, pelos cantos, pela noite, pela lua e pelas estrelas. As palavras do canto marcavam-me mais ainda porque seu sentido era obscuro e estranho. Impressionado com o ouro, a prata, o mosteiro, o sangue, imediatamente tudo aquilo se tornava sagrado pra mim, sacralizado pela luz da lua, que me parecia, ela também, uma bola de ouro, molhada pelo sangue-de-aragão que

pingava da noite no mato, à poeira de prata de sua luz. (SUASSUNA, 2017, p. 92).

Ao passo em que as palavras do texto passam a habitar a singularidade do sujeito que as escuta ou as lê, num processo de subjetivação de enredos e imagens poéticas, podemos dizer que estamos diante de uma experiência. Quando o narrador de Suassuna rememora o poder exercido pela *Cantiga de La Condessa* em sua infância, ligando o texto poético ao seu desejo pela menina Rosa, está se remetendo não às suas competências interpretativas, mas ao prazer que une corpo e poesia no jogo performático da leitura literária. É através deste instante de sua meninice que Quaderna relaciona a paixão da literatura à paixão da vida. Assim, a performance da dança une o corpo do personagem ao corpo poético dos versos da *Cantiga de La Condessa*, assim atrelando também seu corpo ao de Rosa. O momento em que a experiência erótica do prazer do texto se entrelaça ao prazer dos corpos: eis o que chamamos de performance.

Conforme Paul Zumthor:

Ao ato de ler integra-se um desejo de reestabelecer a unidade da performance, essa unidade perdida para nós, de restituir a plenitude – por um exercício pessoal, a postura, o ritmo respiratório, pela imaginação. Esse esforço espontâneo, em vista da reconstituição da unidade, é insperável da procura do prazer. (...) A performance é o ato de presença no mundo e em si mesmo. Nela o mundo está presente. (ZUMTHOR, 2018, p. 62).

Daí que a performance seja experiência de leitura, audição e visão do texto literário. Oliveira (2018), ao refletir sobre a relação entre performance e ensino de literatura, propõe uma formação do leitor literário a partir da voz e da expressão do corpo, compreendendo o texto como jogo, território de aventuras interpretativas. De acordo com a estudiosa, que segue o mesmo caminho dos estudos de Wolfgang Iser, a leitura de um texto abre espaço para um campo performático, no qual a linguagem é reconfigurada e os seus signos, sendo fraturados, são também libertados. Oliveira demonstra, por meio da proposta de mapas sonoros na leitura de poemas, como, ao ler em voz alta o texto “O bicho”, de Manuel Bandeira, uma comunidade de leitores pode encontrar diversas sonoridades em diferentes percursos interpretativos. Enquanto um leitor pode empregar um tom colérico ou desesperado diante das imagens de pobreza e fome do poema, outro, sem obedecer a modelo de leitura nenhum, pode declamar os mesmos versos em sons mais melancólicos. Nesse jogo, há inevitavelmente a convivência com o múltiplo e com o inesperado, pois estes fatores são determinantes na constituição do que podemos chamar de uma experiência performática.

Ao não saber o que virá na próxima página, no verso seguinte, o leitor faz do vazio o seu jogo, a sua aventura: “o mundo do texto, portanto, não simplesmente denota o mundo, mas o encena e o reinaugura”. (OLIVEIRA, 2018, p.245)

Por isso, talvez, para pensar a performance dentro de comunidades de leitores seja também preciso entendê-la como movimento de corpos políticos. O corpo político do leitor, neste sentido, não é só espaço em que os afetos são produzidos, interligando o corpo linguístico à experiência humana, como também é o lugar onde

a máquina literária faz mover os procedimentos rizomáticos de *aesthesis* e *katharsis* (JAUSS, 1979), fluxos (inter) subjetivos que conectam o devir do texto ao devir do mundo. Lendo em voz alta, deslocando seu corpo junto à obra literária, fazendo ecoar seus versos e enredos por outros corpos, o leitor confronta o medo do livro por meio da esperança da leitura. Não há como separar, nesta instância, as formas do texto das formas de vida, que afetam umas às outras cotidianamente em busca de emancipação. A performance, portanto, dá corpo ao impossível.

Sendo assim, pensar um método performático do ensino de literatura, como o faz Oliveira, permite dar formas a esta pedagogia da leitura subjetiva, mais interessada em performar desterritorializações, em tornar a experiência com o texto literário uma instância de fruição, prazer e libertação. Tal perspectiva abre margem para pesquisas em recepção que investiguem, não só as maneiras como os leitores em formação interpretam o texto literário, mas também como o performam, encenando-o como parte de suas realidades em um ato de brincar cotidiano, como bem já nos esclarecia Barthes ao relacionar texto e jogo:

Abrir o texto, propor o sistema de sua leitura, não é apenas pedir e mostrar que podemos interpretá-lo livremente; é principalmente, e muito mais radicalmente, levar a reconhecer que não há verdade objetiva ou subjetiva da leitura, mas apenas verdade lúdica. (BARTHES, 2012, p. 29).

4. Considerações finais

Na formação de leitores, a noção de rizoma pode nos ajudar menos a formar uma metodologia da leitura do que talvez compreender melhor os sujeitos que juntos estão se formando enquanto leitores literários, a partir de seus desejos e insurreições. Sobre tudo porque não há maneira de pensarmos as leituras subjetivas se não partimos do lugar ativo do leitor em suas singularidades. Na performance do texto literário, cada leitor expressa o devir de sua própria leitura de uma forma diversa: alguns estudantes podem logo se apaixonar por jogos dramáticos e leituras em voz alta, outros, mais introspectivos, irão preferir performar suas leituras em diários de bordo ou por um poema anônimo que aparece sobre a mesa do professor. E é por isso que a leitura se configura como um ato singular: por ser subjetiva, sem deixar de ser solidária; por ser nela, no contato com as multiplicidades, que os leitores traçam suas experiências de desterritorialização. Ler na terceira margem, nessa direção, nada mais é do que ousar ler a partir de si mesmo; descobrir, no curso de sua formação, seu singular texto do leitor.

5. Referências

- BANDEIRA, Manuel. *Antologia poética*. São Paulo: Global, 2013.
- BARTHES, Roland. *Escrever a leitura*. Tradução de Mário Laranjeira. In: _____. *O rumor da língua*. 3.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- _____. *O prazer do texto*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*, vol.1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.
- _____; PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.
- GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 12.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil 4*. Organização de Zoara Failla. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.
- ISER, Wolfgang. *O jogo do texto*. In: LIMA, Luis Costa. *A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção*. RJ: Paz e Terra, 2002.
- JAUSS, Hans Robert. *O prazer estético e as experiências fundamentais da Poiesis, Aisthesis e Katharsis*. Trad. Luiz Costa Lima e Peter Nauman. In: LIMA, Luiz Costa. *A Literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- JOUVE, Vincent. *A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas*. Trad. Neide Luzia de Rezende. In: ROUXEL, Annie. LANGLADE, Gérard. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.
- LANGLADE, Gérard. 2008. *Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire*. Dans *Formation des lecteurs : Formation de l'imaginaire*. Article d'un cahier *Figura*. Disponível em: <http://oic.uqam.ca/fr/articles/activite-fictionnalisante-du-lecteur-et-dispositif-de-limaginaire>. Acesso em: 30/01/2020.
- LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. *Revista Brasileira de Educação*, número 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *A gaia ciência*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- OLIVEIRA, Eliana Kefalás. *O jogo do texto no ensino de literatura: por uma metodologia Performativa*. In: CARVALHO, Aluska Silva et al. *Literatura e outras artes: interfaces, reflexões e diálogos com o ensino*. João Pessoa: Editora da UFCG, 2018.
- PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir a adversidade*. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.
- _____. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.
- ROSA, João Guimarães. *A terceira margem do rio*. In: _____. *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- _____. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- ROUXEL, Annie. *O advento dos leitores reais*. Trad. Neide Luzia de Rezende. In: _____. LANGLADE, Gérard. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013;
- SUASSUNA, Ariano. *Romance d'A Pedra do Reino e o Príncipe do Sangue do Vai-e-Vol-*

ta. 16.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. Tradução: Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

*DAVI FERREIRA ALVES DA NÓBREGA (PARAÍBA)- Professor. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande - PPGLE/UFCG. Graduado em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (2019).