



LEITORES EM LEITURAS: MAS QUEM DEVERÁ SER O MESTRE?  
(READERS IN READINGS: BUT WHO SHOULD BE THE MASTER?)

Roselene de Fatima COITO (PG–Unesp-FCL/CAR-CAPES)

**ABSTRACT:** *We intend to discuss how the images of childhood are constructed in the literary discourse. However, we believe that, through of the discursive strategies utilised and the process of those images materialised in the text by author, it's possible to know how is being read the child lector.*

**KEYWORDS:** *Lecture; Literary Discourse; Mentalities.*

1. Imagens da infância

Antes mesmo de pensarmos em discutir a linguagem do discurso literário voltado para o público infantil, cremos ser necessário apontar, sucintamente, a imagem que se tem da criança inserida no meio social desde a Idade Média até nossos dias.

Segundo os estudos de Richter (apud Zilberman, 1987), na Idade Média não havia a infância tal qual a concebemos hoje, pois as crianças trabalhavam e viviam junto com os adultos, testemunhavam os processos naturais da existência (nascimento, doença, morte) e participavam da vida adulta em todos os processos (político, festivo, bélico, etc.), assegurando seu lugar nas tradições culturais (narração de histórias, cantos e jogos). Embora houvesse participação em tais eventos, a criança não tinha o direito de tomar decisões. Era tratada brutalmente, e, muitas vezes, era assassinada. Vivendo numa sociedade tão contraditória e por apresentar um processo de maturação biológico diferente da do adulto, muitas vezes as crianças tornavam-se indiferentes, tiranas ou submissas, alienadas ou violentas.

Nesse período histórico, Idade Média, a escola era a vida. As crianças eram obrigadas a se desligarem dos pais com sete anos de idade para poderem aprender um ofício na casa de estranhos e, geralmente, o ofício eram trabalhos domésticos e regras de etiqueta. O tempo de permanência nessas casas era de sete anos e, muitas vezes, os filhos, já adolescentes, não retornavam à casa paterna por não terem desenvolvido um laço afetivo.

No entanto, no século XVII, período em que a criança começa a ser vista como indivíduo, a educação se volta para uma conduta religiosa rígida, ditada pela influência e estímulo dos protestantes. Os textos traduziam-se em manuais de bom comportamento, de higiene e de instruções de caça.

Com a ascensão social da burguesia, no século XVIII, as mulheres e as crianças têm maior liberdade, pois a família, burguesa, começa a se estruturar e as relações entre mães e filhos passam a ser regidas pela afetividade. O mesmo não ocorreu com as crianças da classe operária do século XVIII. Conforme Richter (apud Zilberman), as crianças da classe operária eram deixadas ao acaso enquanto os pais saíam para trabalhar. Essa ociosidade infantil era um dado preocupante na sociedade da época, pois que isso significava uma ameaça social. Criaram-se, portanto, instituições filantrópicas



as quais trabalhavam, no campo literário, com produções de cunho pedagógico, mais com o intuito de usá-las como instrumento de dominação, ou seja, os textos tinham em sua subjacência um caráter moralizante.

Já no século XIX, na França e em outros países, as crianças liam *Robinson Crusoe* (Defôe), *Viagens de Gulliver* (Swift), *As aventuras de Barão de Münchhausen* bem como *As aventuras de Telêmaco* (Fénelon), mesmo não sendo esses textos adequados à faixa etária em questão, se pensarmos na forma em que se concebe a infância hoje.

Se na Europa, berço da cultura e do poder econômico, a literatura passa por um processo lento de transformação da imagem que a sociedade tinha da infância, no Brasil somente no século XIX é que surge um panorama variado de leituras, especialmente de leituras infantis, pois “a leitura não era uma conquista popular e a incipiente instrução dos tempos coloniais era impedimento natural ao uso dos livros, principalmente desta época”, de acordo com Cecília Meireles (1984: 37).

Muito embora a situação da leitura no Brasil não tenha se modificado muito por não ser a leitura (tomada aqui como uma função da interpretação com suas características particulares que levam à “explicitação do modo como o simbólico produz sentidos”, conforme Orlandi, 1996: 64) uma conquista popular e por ser a instrução, de uma maioria, ainda incipiente, não podemos desconsiderar que, nos dias atuais, o estatuto da infância e da adolescência abre a possibilidade de se ter uma nova imagem social de infância e, conseqüentemente, dos textos que cristalizam sentidos que discursivamente façam sentido para o público infantil.

Por que uma possibilidade de uma nova imagem social da infância?

Poderíamos dizer que é uma possibilidade porque persiste, em muitos casos, a imagem da criança como um ser “domesticável” e acrítico, haja vista a grande circulação na sociedade de textos literários infantis que produzem discursos banais e domesticadores, quando se verifica que uma “comunidade de leitores” (termo utilizado por Chartier) como livreiros, impressores e editores, dirige o modo de leitura do público almejado ao elaborar a própria estrutura do livro, além de se pautar numa suposta (in) competência do seu leitor.

Claro que não podemos nos esquecer de que há, também, na banalização dos discursos literários dirigidos a crianças, um interesse escuso da indústria livresca em visar quase que exclusivamente o lucro monetário, reforçando a imagem que uma maioria ainda tem também da literatura infantil ao tomá-la como um gênero discursivo de menor importância diante de outros gêneros discursivos que circulam na sociedade dessa época.

Estamos tomando aqui o gênero literário, também infantil, como discursivo porque gêneros, segundo Khêde (1986:10), “são traços constitutivos da sociedade (...)” e “sua singularidade reside na indiscutível complexidade histórica, responsável pelas inúmeras nuances ideológicas que entrecortam seus textos”, haja vista o percurso da imagem da infância e da criança traçado da Idade Média até nossos dias, traduzido, em sua maioria, em produções textuais que cristalizaram um discurso, o qual ainda circula na sociedade, que não dá espaço para o outro se constituir enquanto um “eu”.

Levando-se em consideração que a imagem que se cria do homem na sociedade, aqui no caso, a criança, tem relação com a “imagem da linguagem desse homem”



(Bakhtin, 1997) no discurso literário, podemos nos perguntar: quem lê e que leituras têm sido feitas de leitores crianças?

## 2. Autoria: aquele que escreve ou aquele que lê?

Tendo em vista que autoria pode ser tomada como *écrivain*, aquele que escreve sem uma finalidade ulterior - função, como *écrivaint*, aquele que escreve com uma finalidade- atividade (Roland Barthes, apud Manguel, 1999: 212), como função-autor, aquele que é uma função variável e complexa do discurso (Foucault), como autoridade, aquele que tem todos os direitos sobre a circulação de seus textos, como produtor de uma criação original, como autor que mantém uma identidade e uma unidade textual e codológica (Chartier, 1998: 33-66), o que podemos dizer é que em todos os casos a autoria envolve uma assinatura, (explicitada ou não explicitada, no caso de uma autoria coletiva) e um deslocamento de posição do autor.

O deslocamento de posição do autor se dá quando ele passa de interpretante para intérprete, pois que "(...) a posição-autor se faz na relação com a constituição de um lugar de interpretação definido pela relação com o Outro (o interdiscurso) e o outro (interlocutor). O que, em análise do discurso, está subsumido pelo chamado efeito-leitor". (Orlandi, 1996: 74).

No entanto, devemos aqui tomar o cuidado de perceber que ler e interpretar podem ser atos e/ou gestos diferentes. Atos quando pensamos na atitude do autor diante da representação ao compor a imagem; gestos quando estamos tomando as possibilidades de leitura do autor ao representar simbolicamente e ao produzir efeitos de sentido.

O nosso propósito nesse momento é tomar a autoria como a posição do autor enquanto o sujeito que se constitui e que se constrói como voz ao construir imagens de outros sujeitos com enunciados que dialogarão, ou não, com essa voz que está em constituição e em construção, a criança, averiguando os efeitos de sentido que são produzidos pela imagem criada e materializada no discurso.

Para tal propósito, discutiremos as imagens que Clarice Lispector constrói de si, do seu leitor e para o seu leitor e os efeitos de sentido dessa construção de imagens, no texto por ela escrito: *A vida íntima de Laura* (1991).

## 3. Figuras de leitores

Antes mesmo de entrarmos na discussão propriamente dita, cremos ser necessário comentar rapidamente os textos em questão, já que o propósito se restringe, nesse momento, a discussão de leitores em leituras. No entanto, cremos que, mesmo nessa breve explanação sobre o texto, será possível perceber como o dizer da autora se historiciza diante da história de leituras que a própria história fez da criança e a leitura que a autora faz do processo histórico no seu discurso literário.

*A vida íntima de Laura*, é a história de uma galinha que vive no quintal de uma casa. Ela tem uma vida normal e é casada com o galo Luís. No fio do discurso, a história revela a contradição humana: amar e matar.



Como podemos notar, a leitura do Outro (o interdiscurso), também se constitui como a leitura que a autora faz da criança e que a criança dela pode fazer ao questionar valores que a sociedade veicula em formações discursivas que ora se revelam opressoras ora libertárias, dependendo do momento histórico no qual o sujeito está inserido e de como ele se inscreve discursivamente nesse momento.

E é partindo também desse questionamento que analisaremos a construção da imagem que Clarice Lispector faz do leitor criança e os efeitos de sentido produzidos. Para tal, selecionaremos trechos de *A vida íntima de Laura* :

“Vou logo explicando o que quer dizer ‘vida íntima’. É assim: vida íntima quer dizer que a gente não deve contar a todo mundo o que se passa na casa da gente. São coisas que não se dizem a qualquer pessoa.

Pois vou contar a vida íntima de Laura.

Agora adivinhe quem é Laura.

Dou-lhe um beijo na testa se você adivinhar. E duvido que você acerte. Dê três palpites. Viu como é difícil?”

Nesse trecho podemos perceber que há um posicionamento aparente de autoritarismo quando o enunciador constrói os enunciados: “vou logo explicando” e “duvido que você acerte”. Aparente posicionamento autoritário porque há uma ruptura desse posicionamento quando os enunciados se tornam simétricos, isto é, quando o enunciador se iguala ao enunciatário ao torná-lo cúmplice de sua história: “são coisas que não se dizem a qualquer pessoa./ Pois vou contar a vida íntima de Laura”. Nesse momento, a imagem do leitor é a de que ele não é qualquer pessoa, tanto que ele é instigado e convidado a participar do jogo imaginário de construção: “Agora adivinhe quem é Laura” / “Dou-lhe um beijo na testa se você adivinhar”/ “Dê três palpites”.

O fato de instigar o leitor e convidá-lo a participar do jogo que está sendo construído, sugere a valorização do ser criança, como podemos ver nos trechos:

“Vai sempre existir uma galinha como Laura e sempre vai haver uma criança como você. Não é ótimo? Assim a gente nunca se sente só”.

“Vou lhe contar um segredo de Laura: ela come por pura mania. Come cada porcaria! Mas Não é tão burra assim. Por exemplo: não come pedaço de vidro. Sabida, hein!”

“Se você conhece alguma história de galinha quero saber. Ou invente uma bem boazinha e me conte”.

Ao construir a imagem do leitor criança (o outro), o autor vai se constituindo como um eu que também tem uma imagem que pode ser construída pelo outro. Como podemos notar nos trechos:



“Até que uma noite Laura sentiu que o ovo estava pronto para nascer. Como é que ela sentiu? Desculpe, não sei, porque nunca fui galinha na minha vida”

“Quando eu era do tamanho de você, ficava horas e horas olhando para as galinhas. Não sei por quê. Conheço tanto as galinhas que podia nunca mais parar de contar”.

“Você sabe que Deus gosta de galinha? E sabe como é que eu sei que Ele gosta? É o seguinte: se Ele não gostasse de galinha Ele simplesmente não fazia galinha no mundo. Deus gosta de você também senão Ele não fazia você. Mas por que faz ratos? Não sei”.

“Existe um modo de comer galinha que se chama ‘galinha ao molho pardo’. Você já comeu? O molho é feito com o sangue da galinha. Mas não adianta mandar comprar galinha morta: tem que ser viva e matada em casa para aproveitar o sangue. E isto eu não faço. Nada de matar galinha. Mas que é comida gostosa, é.”

“Eu só queria saber do seguinte: há quanto tempo existe galinha na Terra? Você que me responda porque eu não sei.”

O que podemos notar é que a autora ao se constituir como uma voz que materializa discursivamente a imagem que tem da infância e da criança, desloca o olhar para o outro ao ocupar a posição de efeito-leitor, concedendo a esse outro um espaço para se constituir como uma voz que foi desprezada no percurso e no discurso da(s) História(s).

**RESUMO:** Pretendemos discutir como as imagens da infância são construídas no discurso literário. No entanto, cremos ser necessário analisar o processo e as estratégias de construção utilizadas pelo autor, a fim de saber como o leitor criança tem sido lido.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura; Discurso Literário; Mentalidades.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p.25 e p.327 –358.
- CHARTIER, Roger. Comunidades de Leitores e Figuras do autor. Em : *A ordem dos livros. Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVII*. 2ª ed. Brasília: Editora UNB, 1998, p. 11-66.
- KHÈDE, Sonia Salomão. *Literatura Infanto-Juvenil: um gênero polêmico*. 2ª ed. Porto Alegre: mercado Aberto, 1986.



- LISPECTOR, Clarice. *A vida íntima de Laura*. 12ª ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.
- MANGUEL, Alberto. O autor como leitor. Em: *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 279-292.
- MEIRELES, Cecília. *Problemas da Literatura Infantil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. Autoria e Interpretação. Em: *Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996, p.63-74.
- ZILBERMAN, Regina & MAGALHÃES, Ligia Cademartori. *Literatura Infantil: Autoritarismo e Emancipação*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1987.
- ZILBERMAN, Regina. Sociedade e democratização da leitura. Em: *Estado de Leitura..*
- BARZOTTO, Valdir (org.). Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999. (Coleção Leituras do Brasil), p. 31-46.