

## APONTAMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO LEITOR

Leda Maria Codeço Barone\*

### RESUMO:

O presente trabalho é uma reflexão sobre a importância do uso da literatura na pré-escola. Considera a literatura de maneira a diferenciá-la de outros escritos dirigidos à criança, mas de cunho informativo ou pedagógico. A partir da consideração da importância das experiências precoces na constituição subjetiva e reconhecendo o valor da literatura no processo de humanização, a autora vai defender a idéia de que o contato precoce com a literatura tem papel fundamental para a construção do sujeito leitor.

**Palavras-chave:** *Literatura. Humanização. Leitura. Construção do sujeito leitor*

### ABSTRACT:

This paper presents a reflection on the importance of the use of literature in preschool. The paper gives emphasis to literature as a different writing form directed to children, different from pedagogic or informative writings. Considering the importance of the early experiences for subjective constitution and recognizing the value of literature for the humanization process, the author defends the idea that early contact with literature has a fundamental role for the development of the reading subject.

**Keywords:** *Literature. Humanization. Reading. Development of the reading subject*

---

\* Psicanalista pelo Instituto de Psicanálise da SBP-SP. Doutora em Psicologia Escolar pelo IP-USP. Professora do Centro Universitário FIEO.

Antes do século XIX, ou seja, antes da Revolução Industrial, a leitura era assunto de minoria, mas hoje se reconhece a todos o direito de saber ler, escrever e contar. Sabemos que “a leitura é indispensável na vida cotidiana, mesmo fora da esfera profissional. Os textos escritos substituem a informação falada, individual, nos aeroportos e estações, lojas, bancos... Já não se trata de ser capaz de ler apenas o nome da estação de metrô, os anúncios ou o número do telefone de alguém na lista, mas de saber ler a informação por computador, os boletins de previsão meteorológica, os catálogos turísticos, as bulas de remédios, as instruções para a utilização de equipamentos eletrodomésticos, etc.” (Morais, 1995:21). Além disso, na esfera da vida profissional, mesmo para profissões menos qualificadas, a leitura é cada vez mais necessária e, naturalmente, para o ingresso em profissões de prestígio, ela é fundamental. Tanto no período da formação, que exige milhares de horas gastas em leitura e escrita, como no exercício profissional, propriamente dito.

No entanto a alfabetização ainda é um problema em nossa realidade. Não apenas pela alta porcentagem de analfabetos em nossa população adulta que segundo dados recentes<sup>1</sup> do IBGE é de 11,6 na população de 15 anos ou mais, perfazendo um total de 16 milhões de pessoas que ainda não foram alfabetizadas. Segundo esta mesma fonte também é alta nesta população a taxa dos que possuem menos de quatro anos de escolaridade, sendo 15,7 entre os homens e de 14,0 entre as mulheres. Assim temos, no Brasil, 33 milhões de analfabetos funcionais, isto é, jovens e adultos com menos de quatro anos de escolaridade.

Há muito tempo se tem falado sobre o problema; muitas medidas têm sido propostas para minorá-lo, mas poucos resultados são encontrados na prática. Essa condição é ruim na periferia das grandes cidades e cruel no campo.

---

<sup>1</sup> Dados do censo de 2003.

Dramática, também, é a realidade de crianças e jovens que após quatro ou cinco anos de escolaridade, ainda assim são considerados analfabetos funcionais como podemos observar pelo número de crianças que são encaminhadas anualmente para os consultórios e clínicas de Psicopedagogia.

Podem-se agregar a este quadro pessimista outros dois também preocupantes. Primeiro: quando se trata da alfabetização a ênfase recai, quase sempre, nos aspectos cognitivos e instrumentais da leitura, esquecendo-se do poder formador da literatura. Assim, a leitura e a escrita têm sido tratadas dentro da escola, prioritariamente, sob o ponto de vista de seus aspectos cognitivos e instrumentais, deixando de lado a dimensão subjetiva. E segundo: trata-se de um fato sobejamente observado e objeto de várias discussões, isto é, certo desprestígio que o texto escrito vem sofrendo na contemporaneidade levando alguns críticos mais pessimistas a prever a morte do livro e sua substituição por meios eletrônicos, amplamente apoiados na imagem.

Que fazer diante desta situação? O que fazer para garantir este direito duramente conquistado de ler, escrever e contar? Como formar leitores nos dias atuais, considerando as diferenças de oportunidade socialmente oferecidas a nossas crianças e o desprestígio do livro? Como despertar o gosto pela leitura e formar leitores?

Penso que uma saída possível é promover o contato precoce com a literatura. E por dois motivos: pelo valor das experiências precoces na construção da subjetividade e pela potência da literatura em criar o mundo e a identidade.

Antes de continuar meu argumento farei breve interpolação para situar como estou concebendo o termo literatura, pois nem todo livro escrito para criança é

literatura no sentido forte do termo, como se poderá constatar pela crítica de estudiosos sobre o assunto.

A idéia de uma Literatura Infantil surgiu, como aponta Zilberman (1981,) com objetivo educativo e ideológico. Segundo esta autora o aparecimento da Literatura Infantil se deu por volta dos séculos XVII e XVIII, como conseqüência da ascensão da burguesia. Antes, comenta, não havia Literatura Infantil pelo fato de não existir infância, enquanto fase diferenciada de vida. Foi a necessidade de criar certos estados na criança, implícita na família burguesa, que incentivou o aparecimento da Literatura Infantil como “aparelho” ideológico de criação da nova ordem familiar. Nesta linha de pensamento, também hoje muitos dos livros produzidos para criança não se encaixam no termo literatura, pois, embora sejam livros escritos para criança, são carregados de apelo ideológico (Eco e Bonazzi, 1980; Nosella,1981) ou carregados de preconceito (Rosemberg, 1980), e por isto incompatíveis com o que se concebe por literatura.

No entanto, conforme nota Rosamilha (1982), do ponto de vista psicológico, existe uma Literatura Infantil com características próprias, que leva em conta o modo particular de a criança ver o mundo. Entre ela não se pode esquecer os contos de fada oriundos da tradição oral e amplamente estudados por Bettelheim (1979).

Meirelles (1979:28) faz sua análise por outro viés. Para esta autora um livro infantil e, antes de mais nada, uma obra literária e a denominação “infantil” deve obedecer ao julgamento e escolha feitos pela criança. Neste sentido, não é Literatura Infantil o livro escrito para criança, mas que, efetivamente, não consegue o agrado e preferência dela. É Literatura Infantil “... o acervo de livros que de século em século e de terra em terra as crianças têm descoberto, têm preferido, têm

incorporado ao seu mundo, familiarizadas com seus heróis, suas aventuras, até seus hábitos e linguagem, sua maneira de sonhar e suas glórias e derrotas”.

A mesma autora ao considerar o surgimento da Literatura Infantil observa que as primeiras obras de Literatura Infantil não surgiram especificamente para a infância. Elas constituíram-se da transcrição da tradição oral. Meirelles (1979) fala de quatro casos específicos de Literatura Infantil.

Primeiro caso: a tradição oral em forma de texto. A tradição oral, naturalmente, não tinha como destino exclusivo a criança. Era o conjunto de experiências, vivências e percepções do mundo que cada geração recebia, acrescentava, modificava e passava adiante.

Segundo caso: histórias escritas para uma criança em particular, que passariam depois para uso geral. São exemplos deste caso as “Fábulas” de La Fontaine e as “Aventuras de Telêmaco”, de Fénelon.

Terceiro caso: livros escritos para adultos, mas que, vindo a cair em mãos de crianças, foram apreciados e eleitos por elas. Tais obras sofreram adaptações, tornando-se acessíveis às crianças. São exemplos deste caso as “Aventuras de Robson Crusoé”, de Daniel De Foe e “As viagens de Gulliver”, de Swift.

Quarto caso: as obras escritas especialmente para a infância. Apareceram em abundância na Europa, dos séculos XVII e XVIII, com objetivo de transmitir as novas idéias pedagógicas da época.

Também outros autores trataram da questão da qualidade literária do livro infantil. Por exemplo, para Khéde (1980:34), o indiscutível é considerar se o texto é ou não literário independentemente de para quem ele é escrito. Chama de falsa Literatura Infanto-juvenil “... uma escrita cultural ideológica em que se observa uma

cisão entre o mundo adulto com seus valores a serem alcançados e o mundo infantil com seus 'defeitos' a serem corrigidos”.

Já Sandroni (1980) mostra a relação entre poder e Literatura, insistindo ser inerente ao ato criador o rompimento de hábitos, que implica na existência de uma norma a ser seguida. Diz ela: “Toda obra literária contém elementos de transgressão. A hipótese levantada é a de que a Literatura só existe quando instaura a angústia, a reflexão crítica, quando busca uma área de atrito com o leitor.” (Sandroni, 1980:12) Como o poder deseja o equilíbrio, a Literatura é uma ameaça, pois pretende romper e subverter o equilíbrio.

E Higgins (1971:1), além de reconhecer como Literatura aqueles livros que solicitam da criança “... zangar e entristecer, rir e chorar, lembrar e projetar, sentir a maciez e algumas vezes a dureza dos elementos, julgar e mostrar compaixão, imaginar e maravilhar-se”, e que levam em consideração os aspectos internos da criança, comenta que a Literatura Infantil não pode ser divorciada da Literatura como um todo.

Depois desta interpolação, podemos voltar ao argumento de início, ou seja, do valor das experiências precoces para a constituição subjetiva para depois tratar da Literatura como processo de humanização.

Desde Freud fica evidente o valor das primeiras experiências para a constituição subjetiva. Em que pesem as diferenças e o peso atribuído a essas experiências por cada escola psicanalítica, todas propõem um modelo de constituição subjetiva no qual são relevantes as trocas - sobretudo as languageiras - e contatos iniciais da criança com o outro, a mãe ou seu substituto. Freud é enfático ao dizer que cada um de nós desenvolve um modo de nos ligarmos aos nossos objetos de amor que é reedição dos primeiros relacionamentos no seio da família,

sem falar então na instauração do narcisismo primário a partir dos cuidados maternos. Ou Ferenczi, por exemplo, quando afirma existir uma relação íntima entre a acolhida recebida pelo bebê humano de seu entorno e sua pulsão de morte. Ou Lacan, quando insiste que o desejo da mãe constitui o sujeito. Mesmo M. Klein, que tem uma visão mais inatista, reconhece que as boas experiências podem mitigar o sadismo inicial do bebê, favorecendo a identificação com uma mãe boa. Ou Bion, na tradição kleiniana, que chama a atenção para a capacidade de *revêrie* da mãe como elemento fundamental para a constituição psíquica do filho. E principalmente Winnicott, que chega a dizer que no começo, não existe o bebê, mas a mãe e seu bebê.

Aliás, a idéia genial de Freud sobre o desamparo ímpar da cria humana ao nascer afirma de modo contundente que para o homem não há saída se não for acolhido por outro humano, que possa inculcar-lhe a forma humana.

Interessante aqui é considerar algumas idéias de Cabrejo-Parra (2003). Para este autor a criança quando nasce já capaz de distinguir a voz de sua mãe de outras vozes de seu meio, já é capaz, portanto, de fazer uma primeira Leitura, embora muito rudimentar ainda. E, imediatamente após o nascimento, a criança começa a se apropriar da prosódia da língua, construindo assim, a partir da internalização dos traços acústicos da voz da mãe, a própria voz, ao mesmo tempo em que faz a leitura dos traços acústicos da entonação da voz: a voz familiar, a desconhecida, a que ralha e a que acaricia.

Mesmo esta voz, ao mesmo tempo tão pessoal e íntima, esclarece o autor, é construída a partir da voz de alguém. E é esta acolhida pelo outro que permite que passemos do grito à voz. Só construímos uma voz própria porque “pessoas nos

falaram, nos deram o presente de poder abandonar o grito para entrar na palavra”, afirma Cabrejo-Parra.

Porém, a voz já traz a presença simbólica do outro. Este ubiquismo psíquico, que é inerente à construção do sujeito, faz com que cada falante seja porta-voz, isto é: que em sua voz traga os traços acústicos daqueles que lhe franquearam o acesso à linguagem. “Ser porta-voz é ao mesmo tempo entrar na cadeia simbólica, porque a voz de quem nos deu a voz, faz parte de uma cadeia, de uma língua que está aí”, completa o autor.

A Literatura, oral ou escrita, se inscreve nessa ordem de acontecimentos. Ela é fonte e reservatório de toda produção humana, em qualquer cultura, e através dela o homem pode tomar consciência de sua realidade, externa e interna. Síntese do passado, e semente do futuro, a Literatura oferece ao leitor a forma do humano levando-o a compreender melhor a si e a seu mundo.

Também Cândido (2004) reconhece o poder humanizador da Literatura. O autor entende como humanização o processo que permite desenvolver os traços essenciais do homem, como a inteligência, o desenvolvimento das emoções e do senso da beleza, o humor, a boa disposição para com o outro e a capacidade de perceber a complexidade do mundo. E esta função da literatura, para Cândido, se deve à complexidade de sua natureza da qual distingue três de suas faces:

“1 - Ela é uma construção de objetos autônomos com estrutura e significado; 2 - ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; 3 - ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente.” (Cândido, 2004:176)

Lembra ainda Cândido que, embora pensemos que a literatura atue sobre o leitor principalmente pelo terceiro aspecto – o de transmissão de conhecimento –,

não é bem este o caso. Para o autor, o efeito da literatura deve-se à atuação simultânea dos três aspectos, embora vá colocar em relevo o aspecto estruturante do texto, ou seja, sendo uma obra literária um objeto construído, com certa estrutura, ela nos propõe um modelo de coerência gerado pela força da palavra organizada. “A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo.” (Cândido, 2004:177)

Sabemos como as crianças se apegam às histórias ouvidas. Diatkine (2003) nos diz que as histórias lidas para a criança antes de dormir permitem que ela suporte melhor o escuro, o medo de morrer e o de perder seus pais. Vale à pena lembrar a observação feita por Freud (1985) de um menino com medo do escuro. Reconhecendo que o medo do escuro e da solidão está relacionado à ausência da pessoa amada que cuida da criança, Freud nos conta ter observado uma criança com medo do escuro dizer em voz alta: “Mas fala comigo titia. Estou com medo! Por quê? De que adianta isso? Tu nem estás me vendo.” Ao que a criança responde: “Se alguém fala, fica mais claro”. (Freud, 1895:474)

Observações como essas são freqüentes àquelas pessoas que convivem com crianças. E creio também que cada um de nós deve ter na memória alguma cena em que nos foi fundamental uma palavra que pudesse organizar ou nomear o caos vivenciado. A palavra tem o dom de nomear, dar forma e significar a massa indiferenciada e excitante do fluxo do vivido. A palavra cria identidade e realidade. É a palavra que nomeando as coisas do mundo o torna habitável.

As histórias permitem que a criança coloque seu medo à distância, e lhe asseguram o sentimento de permanência e de continuidade. A criança que ouve histórias, a repete, nela se refugia – como a criança que caminha no escuro

cantando uma canção (a criança da qual Gilles Deleuze escreveu algumas linhas bonitas) como aponta Petit (2002):

*“Perdue, Il s’abrite comme Il peut ou s’oriente tant bien que mal avec as petit chanson. Celle-ci est comme l’esquisse d’un centre stable ET calme, stabilisant et calmant, au sein Du chãos. Il se peut que l’enfant saut em même temps qu’il chante, Il accélère ou ralentit son allure: mais c’est d’jà La chanson qui est ele-même um saut: elle sauté Du chãos à um début d’ordre dans Le chãos, elle risque aussi de se disloquer à chaque instant. Il y a toujours une sonorité dans Le fil d’Ariane.”* (Deleuze, apud Petit, 2002:99-100)<sup>2</sup>

Acredito que a consideração destes apontamentos poderá ser útil para pensar na utilização da Literatura na pré-escola. A sugestão é que o professor possa ler para seus alunos textos de literatura pelo prazer de ler e de se relacionar com estes. E que à semelhança da mãe, que canta embalando seu bebê ou conta histórias à noite espantando o medo, o professor possa, ao ler o tesouro acumulado da experiência humana recolhido nos textos literários, insuflar o desejo de ler e contribuir para a construção do leitor.

## Referências Bibliográficas

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

CABREJO-PARRA, E. “Les enjeu de la construction d’une culture littéraire à l’école”. In: Table ronde **Du Salon de l’École**, 2003. (material xerocado)

\_\_\_\_\_. “La lecture avant les texts écrits”. In: **Les Cahiers**. Paris: A.C.C.E.S, 2003.

CÂNDIDO, A. (1988). “O direito à literatura”. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-91.

DIATKINE, R. “Lectures et développement psychique”. In: **Les Cahiers**. Paris: A.C.C.E.S, 2003.

<sup>2</sup> “Perdida, ela se abriga como pode ou se orienta bem ou mal com sua pequena canção. Esta é como o esboço de um centro estável e calmo, estabilizante e calmante, no seio do caos. Pode ser que a criança salte ao mesmo tempo em que canta, ela acelera ou retarda seus passos, mas é a canção, ela mesma, que é um salto: ela salta do caos a um começo de ordem no caos, ela arrisca também se deslocar a cada instante. Há sempre uma sonoridade no fio de Ariane.” (Tradução livre da autora.)

- ECO, U. & Bonazzi, M. **Mentiras que parecem verdades**. São Paulo: Summus, 1980.
- FREUD, S. (1916/17). "A Ansiedade. Conferências introdutórias sobre a psicanálise". In: **ESB das obras psicológicas completas de S. Freud**. v. XVI. Rio de Janeiro: Imago, p.457-479, 1985.
- HIGGINS, J. E. **Beyond words**. Nova York: Teachers College Press, 1971.
- KHÉDE, S. S. "Literatura infanto-juvenil: ideologia e consciência". In: Revista **Tempo Brasileiro**, 63, 1980, p. 34-45.
- MEIRELLES, C. (1951). **Problemas da literatura infantil**. São Paulo: Summus, 1979.
- MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: UNESP, 1995.
- NOSELLA, M. L. O. D. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. São Paulo: Moraes, 1981.
- PETIT, M. **Éloge de la lecture. La construction de soi**. Paris: Edition Belin, 2002.
- ROSAMILHA, N.; OKUDA, M. M.; SOUZA, Y. C.; KOVACS, M. J. e DUARTE, W. F. "Literatura infantil e ansiedade". In: **Tecnologia educacional**, 10(44), 1982, p.31-36.
- ROSEMBERG, F. "Discriminações étnico-raciais na literatura infanto-juvenil brasileira". In: Revista **Tempo Brasileiro**, 63, 1980, p.131-143.
- SANDRONI, L. C. "A estrutura do poder em Lygia Bojunga Nunes". In: Revista **Tempo Brasileiro**, 63, 1980, p.11-25.
- ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1981. (Teses, 1)