



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A MENINA QUE ROUBAVA LIVROS: LIESEL E A APRENDIZAGEM DA
LEITURA

CAROLINE PATRÍCIA PARRA GOMES DA SILVA

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof^a. Dr^a. MARIA AUGUSTA HERMENGARDA WURTHMANN RIBEIRO

Rio Claro / 2015

418.4 Silva, Caroline Patrícia Parra Gomes da
S586m A menina que roubava livros: Liesel e a aprendizagem da
leitura / Caroline Patrícia Parra Gomes da Silva. - Rio Claro,
2016

115 f. : il., figs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro

Orientador: Maria Augusta Hermengarda Wurthmann
Ribeiro

1. Leitura. 2. Formação do leitor. 3. Ensino de leitura. 4.
Literatura. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

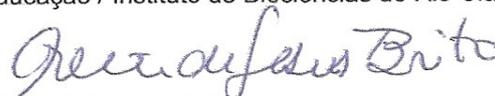
TÍTULO: A Menina que roubava livros: Liesel e a aprendizagem da leitura.

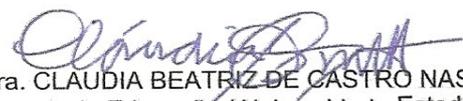
AUTORA: CAROLINE PATRICIA PARRA GOMES DA SILVA

ORIENTADORA: Profa. Dra. MARIA AUGUSTA HERMENGARDA WURTHMANN RIBEIRO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO , pela Comissão Examinadora:


Profa. Dra. MARIA AUGUSTA HERMENGARDA WURTHMANN RIBEIRO
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro - SP


Profa. Dra. ARLETE DE JESUS BRITO
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro - SP


Profa. Dra. CLAUDIA BEATRIZ DE CASTRO NASCIMENTO OMETTO
Departamento de Educação / Universidade Estadual de Campinas - SP

Data da realização: 02 de dezembro de 2015.

Dedico este trabalho aos meus pais, grandes leitores da vida

Dedico-o também aos meus filhos, com o desejo de que nunca percam o prazer de ler

Dedico-o por fim ao meu maior e melhor companheiro de leituras, Luís

Agradecimentos

Agradeço a Deus por ter me guiado até aqui

Agradeço aos meus grandes companheiros, Luís, Lorena e Keitor, pela parceria - a vocês meu amor incondicional

Agradeço aos meus pais, Dulcinéia e Benedito, minha gratidão por incentivarem e valorizarem a leitura e o estudo

Agradeço aos meus familiares pelo apoio, especialmente minhas irmãs Marcela e Cristiane, sempre presentes

Agradeço a minha orientadora Maria Augusta, por todos os aprendizados e paciência

Agradeço às Professoras Arlete e Cláudia pelas contribuições ao trabalho e aos parabéns pelo profissionalismo e competência

Agradeço aos meus amigos do Mestrado, sobretudo à Michele, à Flávia, ao Artur, à Carolina Souza, a todos meu carinho e admiração

Agradeço aos Professores do Programa de Pós-graduação da Unesp/RC e aos funcionários da instituição

Agradeço a acolhida no grupo de estudos Linguagem e Educação da FEUSP durante o Mestrado, sobretudo à Prof. Neide Rezende e à Alessandra Gimenez

Agradeço a todos os amigos que de uma forma ou de outra estiveram sempre do meu lado, de longe ou de perto, lendo e discutindo o trabalho, contribuindo de diversas maneiras, oferecendo palavras de fé, de amor, de carinho

Agradeço aos meus colegas professores por compartilharem comigo a esperança de dias melhores

Agradeço aos meus alunos pela inspiração e por tudo que me ensinam

“quem se recolhe diante de uma obra de arte mergulha dentro dela e nela se dissolve, como ocorreu com um pintor chinês, segundo a lenda, ao terminar seu quadro”

Walter Benjamin

RESUMO

Esta pesquisa, cujo escopo está no campo da Educação, estuda a trajetória de aprendizagem da leitura pela personagem Liesel na obra literária *A menina que roubava livros*, de Markus Zusak. Desafiando o contexto da Alemanha nazista em guerra, Liesel rouba livros para lê-los, e acaba vivendo uma intensa transformação pessoal graças a sua relação com a leitura, possivelmente inspirando o percurso do leitor de carne e osso. O estudo da formação leitora de Liesel teve por objetivo estudar três aspectos da aprendizagem de um leitor, a fim de contribuir com profissionais de educação, que poderão ter neste estudo subsídio para refletir sobre possibilidades do ensino da leitura, ou sobre suas próprias práticas de leitura. Para alcançarmos tal intento propusemos uma articulação teórica que buscasse compreender os aspectos cognitivos, interacionais e experienciais do leitor, a partir de um referencial teórico constituído pelos autores Alberto Manguel, Jorge Larrosa, Walter Benjamin e Paulo Freire, dentre outros. Nas cenas de leitura da personagem Liesel, analisamos os três aspectos referidos a partir da relação estabelecida entre ela e seus livros ficcionais.

Palavras-chave: Formação do Leitor, Ensino de Leitura, Literatura

ABSTRACT

This research, whose scope is in the field of education, studying the trajectory of learning to read by Liesel character in the literary work *The book thief*, Markus Zusak. Challenging the context of Nazi Germany at war, Liesel steals books to read them, and end up living an intense personal transformation thanks to his relationship with reading, possibly inspiring the flesh reader's route. The study of Liesel reader training aimed to study three aspects of learning a reader in order to contribute to education professionals who may have this study allowance to reflect on possibilities of teaching reading, or about their own reading practices . To achieve this purpose we proposed a theoretical articulation that seek to understand the cognitive, interactional and experiential reader, from a theoretical reference made by the authors Alberto Manguel, Jorge Larrosa, Walter Benjamin and Paulo Freire, among others. In reading Scenes Liesel character, we analyze the three aspects mentioned from the relationship established between her and her fictional books.

Keywords: Reader Teaching, Reading Education, Literature

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. METODOLOGIA	18
2. PANORAMA DO LEITOR E DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL NO BRASIL	25
3. RELEITURA DA OBRA	33
3.1. O AUTOR.....	33
3.2. O FOCO NARRATIVO - A MORTE COMO NARRADORA.....	34
3.3. PERSONAGENS	40
3.4. ESPAÇO/TEMPO DA NARRATIVA	48
3.5. A LINGUAGEM VISUAL EM A MENINA QUE ROUBAVA LIVROS	51
3.6. CONTEXTO HISTÓRICO DO ROMANCE	55
4. ARTICULAÇÃO TEÓRICA – O LEITOR	59
4.1. ASPECTOS COGNITIVOS.....	59
4.2. ASPECTOS INTERACIONAIS.....	63
4.3. ASPECTOS EXPERIENCIAIS	67
5. RECORTE CONCEITUAL	74
6. A TRAJETÓRIA DE LEITURA DE LIESEL	77
6.1. A APRENDIZAGEM DO CÓDIGO.....	77
6.2. DIÁLOGOS.....	85
6.2.1. O VIGIADOR.....	85
6.3. EXPERIÊNCIAS	92
6.3.1. O MANUAL DO COVEIRO	92
6.3.2. O DAR DE OMBROS	95
6.3.3. A SACUDIDORA DE PALAVRAS	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
7. REFERÊNCIAS	110

INTRODUÇÃO

O tema principal desta dissertação é o leitor como objeto literário na obra *A menina que roubava livros*, de Markus Zusak, tendo como horizonte a linguagem no campo da educação. Para explicar este intento, é necessário antes reportar resumidamente a minha relação com a leitura.

Tal como Liesel, a protagonista do romance, a atividade de ler é importante em minha formação desde menina. Eu e minhas irmãs crescemos em um ambiente de leitura, favorecido pelos meus pais. Meu pai era um leitor assíduo e minha mãe, professora na juventude. Mesmo num clima de recessão e gastos contidos no Brasil da década de 80, faziam o possível para proporcionar-nos o contato com livros e materiais expressivos como lápis, giz, tintas, uma pequena lousa e muito, muito papel. Compravam alguns volumes infantis em datas comemorativas, pacientemente adquiriam enciclopédias fatiadas semanalmente nos jornais de domingo, viam com bons olhos revistas antigas, como National Geographic (muitas amareladas), livros de Arte e Mitologia a ponto de guardá-los todos. Minha mãe, particularmente, também cedia seus cadernos de artesanato e suas revistas de moda. Era com peripécias e criatividade que conseguiam todo esse “acervo” disposto para, enfim, brincarmos. Imagens, palavras brincadeiras que constituem meu imaginário ainda hoje, de uma forma ligada ao prazer e ao afeto.

Mais à frente na infância vim a frequentar por anos um curso de desenho e pintura. Nele, tinha contato com livros de imagens de Arte, que me entusiasmavam. Contrariando a maior parte dos alunos e do próprio professor, que se interessavam pelas pinturas clássicas e realistas, eu me encantava com as telas de Van Gogh, de Picasso e Matisse. Tinha uma leitura atenta para estilos artísticos que contestavam os padrões tradicionais. Via um conteúdo espiritual, imaginário, sensorial naquelas pinturas, mais explícito, para mim, que nas clássicas.

Apesar de inúmeras relações com a leitura, foi na adolescência que comecei a percebê-las conscientemente. À época da juventude conheci meu marido em uma biblioteca. Éramos muito jovens e compartilhávamos muitas descobertas em livros, músicas, livrarias e exposições de Arte que visitávamos. Ele também gostava muito

de emprestar-me livros, o que acredito era a uma estratégia do namoro... Graças a uma dessas indicações creio ter pela primeira vez identificada uma *experiência de leitura* que vivenciei. Foi através de *A Metamorfose*, de Franz Kafka. Um título não tão romântico, é verdade, mas que me proporcionou efeitos profundos: como lê-lo e não sentir a náusea e o asco da barata kafkiana, a opressão a que ela se submetia, o descaso do mundo?

Foi essa relação com os livros que entremeou minha infância e juventude e que me impulsionou para a Graduação em Artes, uma outra forma de ler o mundo. Ávida de leituras, algum tempo depois me voltei para as Letras, na tentativa de ampliar meu horizonte de leitora. E encontrei-me com Walter Benjamin, Paulo Freire, Vygotsky, Bakhtin e tantos outros... Como relatei acima, a leitura me constituiu, me formou e me transformou. Isso me fez compreender que a leitura é bem mais do que a decodificação de um código, é ser, estar e agir no mundo, algo poderoso que requer liberdade e responsabilidade. É algo como Larrosa explica muito bem: somos um fenômeno de intertextualidade, um grande mosaico dos textos que lemos em nossas vidas, nas diversas linguagens em que eles se apresentam. Essa nossa relação com a leitura pode ser de empatia, de amor, mas de ódio também (LARROSA, 2011).

Observando a importância da minha formação leitora na juventude, também na vida de meus alunos – dentre eles jovens, chamou inevitavelmente minha atenção o romance *A menina que roubava livros*, proposto para leitura e discussão durante a disciplina Leitura & Epistemologia¹, no Mestrado em Educação da UNESP – campus de Rio Claro. O livro traz a busca da heroína Liesel por experiências de leitura durante quatro anos de sua adolescência, entre os anos de 1939 e 1945, na Alemanha nazista, quando o ato de ler era censurado e as escolas reproduziam os discursos antissemitas e disciplinadores. A jovem Liesel não queria apenas aprender a ler como ensinava sua escola, nem ler livros aconselhados pelo governo alemão – contrariando seu contexto e driblando a Morte (narradora da história), Liesel fez da leitura literária a busca do conhecimento e de reflexões sobre ação do homem, a luta pela sobrevivência e transformação da própria vida.

¹ Disciplina cursada no 2º semestre do Mestrado em Educação da Unesp de Rio Claro, ministrada pela Prof. Dra. Maria Augusta Wurthmann Ribeiro e pela Prof. Dra. Arlete de Jesus Brito, de agosto a dezembro de 2013.

O período da juventude, profícuo à leitura para Liesel na ficção e para os jovens no mundo real, é por sua vez momento crucial em que oficialmente nossos estudantes são avaliados quanto a sua desenvoltura leitora, ou a sua *competência*², como é o caso do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Desde que foi criado o exame, seus resultados têm corroborado a leitura enquanto problema emblemático da educação no Brasil. Para termos melhor noção da real necessidade de discussão sobre o assunto, que vai dos insucessos na alfabetização a problemas de compreensão textual, passando também por problemas de ordens diversas como a formação de professores, os hábitos de leitura, o acesso aos livros, questões financeiras e políticas, etc. trazemos como exemplo a declaração do ex-ministro da Educação, Cid Ferreira Gomes, para o canal Globo de televisão, em 13 de janeiro de 2015, após o anúncio das notas do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) 2014 em redação, dizendo que: “O brasileiro está lendo pouco demais. Os estudantes estão lendo pouco. Não dá para a gente fugir, não dá para a gente camuflar ou tentar dizer que o ensino público brasileiro é bom”.

É evidente o desgaste da instituição escolar pública que por consequência, gera grandes problemas na formação dos seus estudantes/leitores, ao mesmo tempo em que mudanças intensas na comunicação provocadas pela tecnologia transformam as práticas de leituras e as possibilidades de suportes – leituras estas numerosas e muitas vezes rápidas, voláteis, superficiais. Mas, à revelia da declaração do ex-ministro, contudo, algumas pesquisas como Martins (2006) e Rodella (2014) evidenciam que os jovens leem literatura efetivamente e, na verdade, têm resistido a ler o que a escola tem lhes imposto (REZENDE, 2014). Para Martins a dificuldade estaria em que a escola privilegia a leitura de obras clássicas em detrimento da produção de autores contemporâneos e também que os alunos muitas vezes não compreendam a importância das leituras do cânon como fenômeno cultural, histórico e social, devido a um ensino de literatura baseado nos fatos históricos e não dos textos literários em si. Por conta disso, os estudantes estão aprendendo a literatura de uma forma muito mais diacrônica, ou seja, apenas resgatando a perspectiva histórica para o estudo do texto e, pouco sincrônica, desconsiderando as influências e manifestações do presente. A pesquisa de Rodella

² Termo utilizado nos Parâmetros Nacionais Curriculares, 1994, que tem como um dos objetivos das aulas de Língua Materna a formação do leitor “competente”.

ademais constatou que estudantes adolescentes de São Paulo e região metropolitana têm lido efetivamente, mas livros que escolhem ler por conta própria. O perfil traçado pela pesquisadora evidencia a predileção dos jovens de diversos extratos sociais por obras *best-sellers*, muito em função do forte apelo da cultura de massa para a faixa etária. O estudo também observa a tensão entre estudantes e a leitura de livros requisitados pela escola causada pela obrigatoriedade, dificuldades de inteligência e prazos, avaliações implicados nessas leituras, e a desconsideração por parte dos agentes escolares, das leituras praticadas pelos estudantes espontaneamente.

Se o perfil dos estudantes está mais próximo do que defendem Martins e Rodella então uma pergunta pertinente a ser feita é que livros estes jovens estão lendo? Um deles é justamente *A menina que roubava livros*, de Markus Zusak. Além de ser dos romances mais lidos em todas as partes do mundo na última década publicado em 2007 e traduzido em mais de 40 países, é considerado um mega-seller, com vendagem não na casa de milhares, mas de milhões de volumes. O livro faz expressivo sucesso no Brasil e alcança um grande público jovem, porém cativando as mais diversas faixas etárias. Ao lermos a obra percebemos que Zusak dedicou-se muito a falar da leitura, do poder das palavras e do leitor e, que, com esta obra pretendia resgatar também suas leituras/escutas das histórias que seus pais europeus contavam da época da Segunda Guerra Mundial.

Conforme percebemos o papel do leitor no romance de Zusak, na figura da personagem Liesel, optamos por um estudo do assunto. O leitor tem sido foco de muitos estudos contemporâneos, conceituado e analisado por diversas teorias. Tal importância é reconhecida pelas Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio – OCEMs, na modalidade Linguagens e suas Tecnologias. As OCEMs são um documento preparado pelo Ministério da Educação e da Cultura do Brasil, em 2006, cujo objetivo é contribuir para o diálogo entre professor e escolas públicas e privadas sobre a prática docente no Ensino Médio e, de certa forma, complementar as discussões propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEMs, publicados em 1996. Na área de Ensino de Literatura as OCEMs asseveram sobre a necessidade de o leitor ser objeto de estudo e discussão pelos agentes educativos, desde o Ensino Fundamental ao Ensino Médio:

O leitor vem sendo analisado e conceituado não só por meio das chamadas teorias da recepção, como também por outras linhas críticas da atualidade, para as quais não apenas autor e texto, mas esse terceiro elemento, formam juntos o campo de estudo da crítica, da teoria e da história da Literatura. O leitor e a leitura hoje objetos de reflexão teórica, até mesmo no interior do próprio texto literário (OCEMs, 2006)

Os OCEMs preconizam como observamos que a dimensão formativa do leitor o inclua como primazia dos estudos sobre a leitura, assim como autor e texto, deslocando-o da posição periférica para a central de tais estudos. Tradicionalmente o papel do leitor vem sido relegado pela escola, principalmente no que se refere a sua subjetividade e singularidade. Rouxel ressalta tal engodo, chamando atenção para incompletude do texto, o qual necessita funcionalmente do leitor:

É utópico pensar que existiria um texto objetivável, sobre o qual os diferentes leitores viriam a se projetar. E se, esse texto existisse, infelizmente seria impossível chegar a ele sem passar pelo prisma de uma subjetividade. É o leitor que vem completar a obra e fechar o mundo que ela abre; e ele o faz a cada vez de uma maneira diferente (BAYARD apud ROUXEL, 2012).

As pesquisas contemporâneas, assevera Rouxel, mostram que a leitura “não se reduz a uma atividade cognitiva e que o processo de elaboração semântica se enraíza na experiência do sujeito [...] é o leitor quem completa o texto e lhe imprime sua forma singular de pensar e sentir” (ROUXEL, 2012). A importância do leitor pode e deve ser recuperada na escola e, como atentam as OCEMs, o leitor tratado no interior das obras literárias, abre possibilidades que podem ser utilizadas pelos educadores como recurso para ampliar a formação dos leitores.

Sob este aspecto *A menina que roubava livros* oferece-nos na personagem Liesel uma trajetória leitora, que pode inspirar o professor, ou qualquer leitor, sobre sua própria atividade de ler, ou ainda, como subsídio para reflexão ou crítica, individual ou coletivamente, da formação do leitor, como foi propiciado na disciplina do Mestrado já referida.

A priori, orientou-nos nesta empreitada o texto de Alberto Manguel, *Como Pinocchio aprendeu a ler* (2007), cuja análise visa apontar no texto de Collodi os acertos e desacertos da alfabetização do boneco de Gepetto. Manguel reconhece o valor inestimável da obra de Collodi, mas nos provoca dizendo que Pinocchio, do modo como teria aprendido, sabia ler, mas não teria chegado a ser um leitor. A saga de Pinocchio é a saga da marionete que se humaniza através da educação. Neste

trajeto, cheio de aventuras ele descobre sua identidade por si mesmo e pode assim, confrontar-se com a identidade imposta pelos outros. Um dos caminhos que levam Pinocchio a “virar gente” é adquirir a língua escrita na escola de seu tempo, mas para Manguel, Pinocchio não seria um **leitor verdadeiro**, porque ao ler, o boneco permanecia na superfície da reflexão, sem conseguir, por exemplo, estender as leituras que fazia às suas próprias experiências e às do mundo ao seu redor. Pinocchio lia como mandava a sua tradição, adquirindo os meios para apropriar-se de texto e apenas replicando-o, mas desconhecia a riqueza da ambiguidade essencial das palavras.

Manguel acredita que, a sociedade de Pinocchio cria uma série de obstáculos quase intransponíveis para a aquisição da leitura. Dentre estes impedimentos talvez o mais perverso seja perpetuar a invisibilidade da distinção entre uma leitura superficial e outra, muito mais poderosa, a leitura em profundidade, na forma como se dá esta aprendizagem. Para Manguel, aprender a ler significa:

Primeiro, o processo mecânico de aprender o código da escrita na qual está codificada a memória de uma sociedade.

Segundo, o aprendizado da sintaxe que comanda esse código.

Terceiro, o aprendizado de como as inscrições nesse código servem para conhecer de maneira profunda, imaginativa e prática nossa identidade e a do mundo que a cerca. Esse aprendizado é o mais difícil, o mais perigoso, o mais poderoso. (MANGUEL, 2009)

Historicamente aqueles que detêm o poder, diz Manguel, não privilegiam o terceiro tópico supracitado, pois a leitura suscita uma liberdade que põe em risco o poder. Também em sociedades nas quais as necessidades básicas não são atendidas, os livros tornam-se pífios, pois todos os esforços remetem a sanar as exigências primeiras da sobrevivência. Manguel também reconhece que os colegas de Pinocchio não lhe estimulam a ser leitor e, ao contrário, tendem a chacoteá-lo quando ele lê. Não há assim, entre as crianças, um reconhecimento do esforço deliberado e da importância do tempo na leitura. Como Pinocchio não lê em profundidade, continua a desconhecer que pode penetrar num livro e ir além dos seus limites, desconhece que possui raízes literárias, e sua própria biografia. Não tendo Pinocchio tornado-se leitor, acaba por morrer de fome e feliz em sua obediência. Contudo, Manguel conclui que apesar da marionete de Collodi não ter acesso à descoberta de si mesmo pela leitura, ele antevia as possibilidades da

capacidade de imaginação, e de outra forma, talvez Pinocchio pudesse imaginar a mudança da sua sociedade (MANGUEL, 2009).

Liesel tem uma trajetória que, em gênese, é muito semelhante à de Pinocchio – tal como o boneco, vive uma saga da marionete, porque se encontrava subjugada pela ditadura nazista, e conforme lia os livros com os quais se relacionava, a menina também ia humanizando-se ou desalienando-se do nazismo. Ler para ela passa a ser uma ferramenta poderosa com a qual a garota passa a questionar a identidade imposta pelo Reich, unindo-a a seus pais e amigos, ajudando-os a resistir e enfrentar as agruras e o dia-a-dia da guerra. A narradora Morte dizia “ler” a história de Liesel para ter o seu momento de alento ante o assombro da animosidade humana. Ao contrário de Pinocchio, Liesel não se transformam em “boa cidadã”, mas numa personagem combativa e emancipada, dentro do que lhe era possível. Tal postura só consumava-se porque ela era uma leitora especial, e não os leitores objetivados por Hitler.

Desta forma, tal como Manguel, buscamos no texto literário um estudo sobre o percurso da leitora Liesel, procuramos observar como Liesel teria aprendido a ler. Antes porém, foi necessário aprofundarmos melhor a noção do que seria um “leitor verdadeiro”. Para fins didáticos optamos pela palavra **leitor**, pois compreendemos a licença poética de Manguel ao articular a expressão *verdadeiro*. Todavia, preferimos evita-la, a fim de que não seja confundida com “ideal” ou “legítimo” ou “padrão” - buscamos em primeira instância o leitor que vai além da decodificação do código, e as possibilidades que são abertas a partir deste “além”, e não um leitor como ideia finalizada, uma fórmula. O texto de Manguel é o nosso ponto de partida e principal guia, mas para ampliarmos nossos horizontes sobre o leitor, recorreremos a outros autores, baseando-nos em estudos de Jover-Faleiros, Marcuschi e Kleimann; O leitor e seus aspectos interacionais, recorrendo à Bakhtin, Geraldi, Manguel, Larrosa, Chartier e Goulemot; e O leitor e seus aspectos experienciais, expondo algumas ideias de Benjamin, Larrosa, Manguel e Jauss.

A partir de tais referências, buscamos formular a análise da trajetória de leitora de Liesel em três aspectos, as quais compreendemos, são parte do eterno caminhar que é ser **leitor**. Posteriormente, debruçamo-nos sobre o corpus, as cenas de leitura da personagem Liesel com seus livros ficcionais.

Nesse sentido o mundo literário oferece um possível diálogo com o campo educativo, trazendo à tona as discussões e tensões sobre o tema leitura no interior deste romance contemporâneo, à guisa de iluminar as reflexões, as ações no mundo real no que concernem ao ato de ler e à educação. A força da literatura estaria em oferecer subsídios para refletirmos sobre a leitura fora da ficção, uma vez que tal obra literária problematiza a atividade de ler, os modos como as leituras e os textos são dados a ler, e sendo assim as contribuições da ficção podem iluminar as discussões reais, como elucida Barthes:

A literatura assume muitos saberes. Num romance como Robinson Crusóé, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário (BARTHES, 2007, p. 16).

Organizamos a pesquisa na seguinte ordem: no primeiro capítulo falaremos sobre a **Metodologia** utilizada na pesquisa, os passos dados e seus objetivos, partindo de uma Revisão Bibliográfica das produções acadêmicas que tratam do romance em três bancos de dados principais: Portal de Teses da Capes, Scielo e Google Acadêmico. Na sequência apresentaremos algumas questões sobre o contexto de circulação da obra, ou um **Panorama do Leitor e da Literatura Infanto-Juvenil no Brasil**. Posteriormente faremos a **Releitura da obra**, discorrendo sobre a edição do romance analisada, seu autor, um breve resumo do seu contexto histórico, suas características gerais, seus personagens, tempo, espaço, enredo e narração. Passamos no próximo capítulo à **Articulação teórica**, no qual dialogamos com os trabalhos de Manguel, Larrosa, Walter Benjamin, Chartier, entre outros, sobre três aspectos do leitor: cognitivo, interacional e experiencial. A partir de tal referencial construímos o **Recorte conceitual** relacionando os três aspectos estudados às cenas de leitura que foram observadas. Em **A trajetória da leitora Liesel**, analisamos as cenas de leitura em que ela se relaciona com os principais livros a partir das discussões sobre o leitor: **A aprendizagem do código**, especialmente na relação da menina com seu livro *O Manual do Coveiro*; **Diálogos**, dando enfoque às cenas de Liesel com o livro *O Vigia*; **Experiências**, observamos a relação da personagem com os livros *O Dar de Ombros*, *O Manual do Coveiro* e a *Sacudidora de Palavras*. Nas **Considerações Finais**, finalizamos nosso estudo e fazemos uma avaliação do percurso, sem contudo, extenuar o assunto.

1. METODOLOGIA

Quando se formula um problema de pesquisa, não se pode abdicar de certo método. Porém não um método compreendido como enquadramento, e sim como revela a etimologia da palavra método: *meta – através e hodos – caminho*, ou seja, como atravessar um caminho, ou se mover por ele. A partir desse entendimento, nossa metodologia constitui-se numa reflexão sobre afinal, como é mesmo que venho fazendo meu movimento de pesquisa? (Vorraber Costa & Grun, 2007). Esse movimento iniciou-se com a leitura da obra *A menina que roubava livros*, de Markus Zusak no meu ingresso no Mestrado em Educação.

Para o estudo utilizamos a versão da sua 3ª edição, publicada no Brasil pela Editora Intrínseca em 2013, traduzida por Vera Ribeiro e ilustrada por Trudy White. Abaixo a capa da edição brasileira:



Capa da edição brasileira de *A menina que roubava livros*, Fonte: Editora Intrínseca, 2013

Grande parcela dos leitores de *A menina que roubava livros* é registrada em estatísticas de órgãos oficiais. O romance encontra-se entre os mais emprestados das bibliotecas de escolas públicas, uma vez que participa do acervo bibliográfico de muitas escolas. Distribuído desde 2009 para as instituições escolares que oferecem os anos finais do ensino fundamental ou o ensino médio, o livro é encaminhado aos estudantes através do Programa Nacional Biblioteca da Escola, do Ministério da Educação e da Cultura. Mais um dado relevante sobre o romance é que, no estado de São Paulo mais especificamente, foi o título mais emprestado por alunos do Ensino Médio da Rede em 2013, conforme pesquisa

divulgada pela Secretaria Estadual de Educação. Também no município de São Paulo tal predileção é apontada em 2014, quando o romance de Zusak aparece em segundo lugar dentre os mais emprestados nas Bibliotecas Municipais.

No estudo da obra, investigamos a trajetória leitora da personagem Liesel em *A menina que roubava livros*, pois julgamos necessário discutir o que teria acontecido a ela depois que aprende a língua escrita de sua sociedade, e quais as etapas nas quais Zusak assenta seu leitor.

Como nosso objeto de estudo é a literatura, e com a necessidade de dialogar com pesquisadores que contemplassem em seus estudos a figura do leitor, optamos em desenvolver esta pesquisa em uma abordagem qualitativa, na qual se privilegia a pesquisa bibliográfica, como explica Severino:

[...] é aquela que se realiza a partir de registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc e utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes do texto (SEVERINO, 2007, p 122).

Na sequência, fizemos uma pesquisa para conhecermos o que já havia sido produzido sobre esse livro no meio acadêmico, em quatro bancos de dados: o banco de teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), do SCIELO (Scientific Electronic Library Online), da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) e no Google Acadêmico. A pesquisa nesses bancos de dados foi realizada em agosto de 2015, utilizando-se os termos *A menina que roubava livros*, *Markus Zusak* e *Book Thief* (título em inglês). Encontramos três estudos no Brasil: um pela UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), denominado *Do narrador no romance A menina que roubava livros e de como este teria raptado o leitor contemporâneo* (2011); um pela UFPE (Universidade Federal de Pernambuco), chamado *Os diferentes gêneros textuais em A menina que roubava livros e suas funções no construto do romance* (2009); e outro pela PUCRGS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul), nomeado *A menina que roubava livros – A Morte pede palavra*. Através do Google Acadêmico, conhecemos um trabalho denominado *Into Eternity's Certain Breadth: Ambivalent Escapes in Markus Zusak's The Book Thief* (2010), proveniente da University of Sheffield, na Inglaterra.

Em *Do narrador no romance A menina que roubava livros e de como este teria raptado o leitor contemporâneo*, artigo publicado na décima quarta edição da Revista Linguagem, do programa de Pós-graduação em Letras da UFSCar, de 2011, os autores Cristiano Jutgla e Solineide Maria de Oliveira, questionam porque certos livros, como o romance de Zusak levam um grande número de pessoas a sua leitura. Influenciados pelos escritos de Benjamin e Bloom, os autores creditam o encantamento do leitor com o romance através da surpreendente relação deste com a narradora Morte, que traria uma mirada nova a uma história bastante explorada como o nazismo. A leitura que leva Liesel a escrever parece ser a grande mensagem a ser dividida entre ela e o leitor – faça o possível para ler e escreva sua história também. A narração da Morte como testemunha ocular da guerra não é convencional, mas de uma personagem metafísica muito “viva”. Ao invés de temer a narradora, o leitor de diversas idades e grupos sociais seria capturado, deixando-se encantar com as idiossincrasias próprias da morte, divertindo-se, emocionando-se e aprendendo com ela.

Este trabalho contribuiu para reiterarmos a ideia de Liesel como uma leitora, que aparentemente uma menina sem grandes predicados e analfabeta, mostra ao espectador uma relação com a obra literária permeada pela vida (e pela morte), na qual a palavra engendra a busca por conhecimentos mais amplos e confere luz às sombras da guerra.

Na revista *Ao pé da letra*, do curso de Graduação em Letras da UFPE, volume quinze, de 2013, Letícia Raiane dos Santos e Simone Vieira Nunes apresentam o artigo *Os diferentes gêneros textuais em A menina que roubava livros e suas funções no construto do romance*. O objetivo maior das autoras nesta publicação é abordar a variação significativa de gêneros textuais no romance, e o modo como estes estabelecem relações entre si, funcionando estrategicamente no interior da construção romanesca. Entre os principais gêneros textuais mapeados estão, por exemplo, as inúmeras *notas* proferidas (principalmente) pela narradora Morte, a *carta* escrita por Ilsa Herman à Liesel, os *bilhetes* da menina remetidos à mãe biológica, os *verbetes* do dicionário Tesouro Duden, a *fábula* do livro escrito por Max Vanderburg em *A Sacudidora de palavras*, etc. para as autoras, tal característica seria tendência do Romance Contemporâneo, possivelmente pela

influência de outras mídias, nas quais coabitam inúmeros gêneros textuais, como no caso do jornal ou sites da internet.

Tal pesquisa apontou-nos o uso da intergenericidade pelo autor como uma forma de aproximar o leitor ao sentido do texto e contexto histórico respectivo. Em suma, Zusak recorreu a diversos recursos para tratar do leitor, inclusive nos aspectos formais de seu texto.

Em *A menina que roubava livros – A Morte pede palavra*, escrito por Gabriela Silva para os anais da XI Semana de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em 2011, a autora salienta a preocupação de aproximar e entender a morte no mundo moderno como uma maneira de garantir a felicidade. A ficcionalização da morte através da representação dos elementos míticos e significações, a possível convivência com a morte entre as coisas e os grupos sociais, transforma o constante medo da aniquilação em uma possibilidade menos dolorosa. Dessa forma, Silva considera que Markus Zusak, em *A menina que roubava livros*, ao inverter a polaridade da relação homem/morte rompe com o paradigma de que os homens é que esperam a morte.

O texto de Silva concentra-se no estudo de *A menina que roubava livros*, destacando a narradora Morte como tema. Apesar de uma abordagem em sentido diferente, tal pesquisa contribuiu para refletirmos se Liesel procurava na leitura uma fuga da morte ou, na verdade, uma melhor convivência com ela, já que, ao ler, relacionava-se metaforicamente com a Morte.

Em *Into Eternity's Certain Breadth: Ambivalent Escapes in Markus Zusak's The Book Thief*, artigo da inglesa Jenny Adams, de 2010, no qual a autora observa uma crescente aceitação da ideia de que leitores jovens devem ser expostos, ao invés de blindados, a histórias de atrocidade, como foi o Holocausto, contexto de *A menina que roubava livros*. Para a autora há pontos conflitantes entre a proteção e a exposição dos jovens ao trauma, já que ao mesmo tempo tais narrativas exigem uma abordagem que respeitem a necessidade de esperança do público, e também ensinar uma versão mais crua da história. A narradora Morte é identificada como a representação desta ambivalência, sendo doce e inexorável na mesma medida. A autora questiona a finalidade redentora do romance frente ao que chama distorção

significativa dos acontecimentos. Tal abordagem da história, para a estudiosa, levanta a questão ética se um ponto de vista duplo no interior do texto seria a melhor estratégia para representar o Holocausto para jovens leitores, descrevendo-o em um grau aceitável.

Os apontamentos de Adams foram importantes para uma reflexão crítica da obra, pertencente ao campo literário *best-sellers*. Não nos cabe estender o assunto neste momento, mas Adams observa obras deste tipo mantém uma relação direta com os interesses do mercado, e a autora questiona, por exemplo, a ambivalência da narradora Morte enquanto uma personagem amável, frente a um contexto histórico muito mais doloroso. Para nós, a reflexão da autora é pertinente, todavia, achamos que a mesma não emite em sua resposta uma preferência, apenas apontando a contradição no interior do romance. Em nosso estudo, procuramos privilegiar a questão do leitor, talvez voltando a este assunto em outra oportunidade.

A ausência de um estudo sobre a questão do leitor em *A menina que roubava livros*, constatada na consulta supracitada, nos impulsionou ainda mais à pesquisa. Fizemos muitas leituras e releituras da obra e demos preferência a um referencial que tratasse do tema do leitor. O primeiro autor ao qual recorremos foi Alberto Manguel, no texto *Como Pinocchio aprendeu a ler* (2009). A partir dos textos que revisamos, nos propomos a um estudo do texto literário *A Menina que roubava Livros* (Zusak, 2013), observando-o como possível metáfora da formação do leitor representada na trajetória da personagem Liesel. Estabelecemos como objetivo: *Estudar aspectos da aprendizagem do leitor, contribuindo com os profissionais de educação, que poderão ter neste estudo subsídio para o trabalho com o ensino da leitura.*

Para alcançá-lo, iniciamos nossos estudos com a contextualização da obra no âmbito geral da literatura juvenil e na formação do leitor jovem. Para tanto, acolhemos três estudos e que contribuíram efetivamente para uma compreensão maior do domínio discursivo da obra. O trabalho de Jover-Faleiros, *Didática leitores em francês língua estrangeira: em busca de leitores* (2010), a tese de doutoramento de Rodella, *As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências* (2014). E dois trabalhos selecionados por nós, como o de Martins, *A*

literatura no Ensino Médio: quais os desafios do professor? (2006), bem como o de Ceccantini, *Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura* (2009).

Desta etapa seguimos realizando uma releitura do romance. Ela teve como motivação uma melhor compreensão da história, visando também a uma apresentação da obra e do autor na dissertação, revelando seus personagens, o foco narrativo escolhido, o tempo/espaço da narrativa e o enredo, a linguagem visual no romance, além de uma pequena contextualização do período histórico em que a história é contada. Nesta fase, os principais autores em que nos apoiamos foram Cândido (1968), Friedman (2002), Lenharo (1986) e Coutinho (2015).

Tendo uma melhor percepção das condições de produção da obra, passamos à articulação teórica. Buscamos neste referencial teórico o diálogo com alguns autores sobre a ideia de **leitor**. Para uma melhor didática, subdividimos o aprofundamento do estudo do leitor em três partes – no primeiro, demos ênfase aos aspectos cognitivos do leitor, tendo como suporte os autores Marcuschi (2010), Jover-Faleiros (2010) e Kleimann (2008). No segundo tópico, almejamos ampliar nossa compreensão sobre os aspectos interacionais do leitor, a interlocução, contando neste momento com os escritos de Bakhtin (1979), Geraldi (2013; 2015), Larrosa (1996; 2011; 2013), Chartier (2007; 2011) e Goulemot (2011). No terceiro e último subtítulo, visamos tratar do leitor em seus aspectos experienciais, em como o leitor relaciona suas leituras a própria vida, tendo como norte os trabalhos de Benjamin (1987a), Manguel (1997, 2009), Larrosa (2002; 2007; 2011) e Jauss (2011).

Da leitura de todo este referencial elaboramos um recorte conceitual constituindo três aspectos para a análise da trajetória da leitora Liesel. A primeira análise constitui-se na aprendizagem do código escrito pela personagem. Na segunda análise, relacionamos os aspectos interacionais da leitura com a busca de Liesel pela interlocução, e pela importância que ela confere as suas raízes literárias, representadas nos nomes dos livros (ficcionais) que dão título aos capítulos da sua autobiografia. Na última análise buscamos a dimensão experiencial da relação de Liesel com seus livros, e as passagens em que a leitura relaciona-se com a sua vida.

Na primeira análise observamos mais especificamente como ela teria aprendido o código escrito, distinguindo a alfabetização oferecida à Liesel pela

escola de seu tempo e a empreendida por seu pai adotivo. Na segunda análise, observamos o diálogo de Liesel com o as cenas de leitura do livro fictício *O Vigia*, confeccionado por Max Vanderburg e a forma como ela reconhece suas raízes literárias. Na terceira análise, estudamos a relação de Liesel com os livros *O Manual do Coveiro*, *O Dar de Ombros* e *A Sacudidora de Palavras*. Com o livro *O Manual do Coveiro* buscou-se apontar como Liesel passou em suas leituras de algo que simplesmente passa para algo que **me (lhe)** passa. A partir de *O Dar de Ombros* refletimos sobre como a relação com este livro revela à menina sua própria personalidade e a sua condição, tendo em vista o regime nazista, declarando sua indignação à Hitler. Com relação ao livro *A Sacudidora de palavras*, buscamos evidenciar como Liesel é metaforicamente retratada em tal livro, ou melhor, em como as leituras propiciam-lhe o saber de utilizar as palavras, percebendo o papel e a importância das mesmas na sua sociedade.

2. PANORAMA DO LEITOR E DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL NO BRASIL

A leitura esteve, desde suas origens na história de nosso país, preponderantemente associada ao âmbito escolar; a produção de livros para crianças e jovens no Brasil, ao longo do século XX, esteve basicamente dividida entre sua expressão como arte ou em sua utilização como instrumento pedagógico. Até hoje podemos observar essa dualidade e, tal como ao longo de todo este quadro, a dimensão pedagógica tem prevalecido, o que nos leva a recuperar um pouco deste caminho em interface com o campo educacional. A produção de livros voltados para a escola representa grande parte das publicações em nosso país, representando um montante considerável do mercado editorial, o que levava no passado e leva no presente autores a adequar-se muitas vezes a programas e cursos, a fim de que uma publicação alcance reconhecimento institucional. Como consequência, Sacramento & Rodrigues observam “que nem sempre acompanharam a literatura para pequenos e jovens no Brasil, perspectivas críticas relacionadas a ela” (SACRAMENTO & RODRIGUES, 2011).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, é um marco importante para o campo da Literatura Infanto-Juvenil no Brasil porque traz a formação de leitores como parte fundamental do currículo, e, a importância dada à leitura nas escolas nessa época, torna-se relevante para a institucionalização da literatura infanto-juvenil. É favorecido, dessa forma, o surgimento da Fundação do Livro Escolar (1966), da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (1968), do Centro de Estudos de Literatura Infantil e Juvenil (1973), da Academia de Literatura Infantil e Juvenil em São Paulo (1979) dentre outros. Porém no cotidiano escolar as atividades de leituras de tal período, como asseveram Lajolo e Zilberman, apresentavam-se entre a visão superada das histórias lidas e estudadas como pretexto para o ensino da gramática, da perspectiva unilateral do texto, da memorização das histórias e uma nova concepção emergente de infância e imagem da criança - agora não mais vista como tábula rasa (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p 123).

A partir de meados da década de 70, a noção da importância exercida pelo contato do leitor com os livros, já na primeira infância, vai tornando-se consistente no

Brasil, particularmente na influência bem-sucedida destas práticas para a aquisição de leitura e escrita. Segundo Ceccantini, psicólogos, pedagogos, linguistas e profissionais de diversas áreas deixam de lado a visão ingênua que imaginava a leitura como caminho espontâneo e natural, um “dom”, constatando que a tanto escola quanto a família assumem uma dimensão de maior relevância para o desenvolvimento comportamental do leitor criança, gerando como consequência direta, um potencial para o leitor adulto assíduo, e este por sua vez, seja capaz de encontrar na leitura múltiplos sentidos para sua vida. Com a disseminação de que à família influenciaria fortemente as futuras gerações leitoras, muitos aspectos e ações caberiam aos pais a fim de estimular leitores competentes e duradouros, como observa Ceccantini:

A leitura de história aos filhos desde a primeira infância, impregnando de afetividade tanto o ato de ler quanto as obras lidas;

A ampla disponibilização de livros e materiais de leitura diversificados e de boa qualidade;

A leitura cotidiana de livros, jornais e revistas de modo a oferecer modelos positivos de leitura, que possam ser continuamente introjetados pelas crianças;

O debate frequente das leituras realizadas pelos integrantes da família;

A constante visita a biblioteca, feiras do livro, bate-papos com escritores e ilustradores, estas, entre outras possibilidades (CECCANTINI, 2009).

Por sua vez, Ceccantini adverte que tal situação apresentar-se-ia idealizada, contrastando com a realidade material e afetiva vivenciada pelas famílias no dia-a-dia e indaga se as crianças estariam condenadas a ser “não-leitoras” por não possuírem um modelo de família adequada, ressaltando o papel da escola como fundamental portanto, na formação de um contingente significativo de leitores.

Pesquisas recentes como as de Colomer (2007) e Tozzi (2012) evidenciam a importância que os livros infantis e juvenis assumiram para a sociedade brasileira, tendo em vista o crescimento do seu campo editorial nas últimas décadas, em se tratando tanto de editoras tradicionais quanto pequenas. Com o aumento e enriquecimento da classe burguesa em nosso país na mesma época, os artefatos culturais para jovens e crianças emergiram lentamente com a ideia e crença na necessidade da leitura, movimentando particularmente o comércio de livros, e/ou alimentando o mercado editorial. Como cresceu consideravelmente a produção de

livros, inclusive em novas mídias, há, para as autoras, uma dificuldade para o acompanhamento intelectual e sensível deste material, o que torna complexo o acompanhamento deste campo literário, com novidades em velocidade vertiginosa. Por um lado, Colomer acredita que o leitor beneficia-se desta imensa diversidade de gêneros, títulos e preços dentre os quais pode escolher, acrescido de uma gama de produções de todos os países e de produções semi-independentes, facilitadas por novas possibilidades de profissionalização de autores. Por outro, os leitores sofrem com as vendas em massa que dão lugar à descatalogação de bons livros e, com o tempo resquício para escolher obras, de certa forma acentua-se a necessidade de recorrência à opinião de especialistas que autorizam o que deve ser lido (COLOMER apud TOZZI, 2013, p 44).

Encontramos hoje em dia uma verdadeira biblioteca de Babel de possibilidades de livros em versões clássicas e/ou digital:

...livros brinquedos, livros de bolso, livros para dar de presente, livros baratos, audiolivros, lindos álbuns, coleções escolares com exercícios incorporados, livros sem palavras ou cuidadas edições de clássicos. As edições multiplicam-se e oferecem-se produtos para funções e bolsos cada vez mais diversificados (COLOMER apud TOZZI, 2012, p 45).

Neste cenário, no qual observamos um número exponencial de leituras e textos oferecidos ao leitor, alguns problemas tem sido enfatizados por Ceccantini, particularmente na leitura de livros literários. A ideia comum de que se leia hoje menos do que no passado, por exemplo, apoia-se, sobretudo, no gradativo desinteresse pela leitura literária ao longo das últimas décadas, em especial às obras consideradas “clássicas” ou canônicas. O autor avalia que, mesmo com um pequeno aumento do número de leitores “competentes” registrados em pesquisas oficiais no Brasil, revela-se que os leitores que fazem leituras de obras clássicas é superficial em relação a uma formação usufruída por outras gerações (talvez mais privilegiadas economicamente?). Assim, apesar de nunca se ter lido tanto no Brasil, se lê bem menos do que o desejável no que concerne a uma dimensão qualitativa, à escolha das obras e à profundidade das leituras realizadas (CECCANTINI, 2009).

A passagem de um nível a outro de escolarização também têm se mostrado uma lacuna observada na formação do leitor, pois o investimento que se vê oferecido ao leitor criança, mais consolidado nas últimas décadas, não é o mesmo do que o oferecido ao jovem, como explica Ceccantini:

Ao lidar com as questões ligadas aos jovens e, particularmente no que diz respeito à leitura, a escola brasileira não tem sabido encontrar soluções convincentes, de maneira oposta ao que se tem passado em relação à infância, em que, pouco a pouco, se vão acumulando sucessos relevantes. Hoje, sem dúvida, um dos maiores problemas a enfrentar na formação de leitores é o de como dar continuidade às conquistas obtidas junto às crianças, à medida que vão crescendo, de tal modo que continuem sendo leitores fiéis e motivados. Não bastam leituras que os jovens fazem por pressão direta ou indireta do ambiente escolar [...] Dados de uma outra pesquisa, ainda mais recente do que a INAF e a “Retrato da Leitura no Brasil”, também exemplificam o que há de artificial e pouco convincente nesse comportamento leitor dos jovens, na medida em que parece estar atrelado ao período em que se encontram na escola e depois decresce sensivelmente: trata-se do “Perfil da juventude brasileira”³ (2003/2004). Nessa pesquisa, quando se pergunta aos jovens brasileiros (de 15 a 24 anos) o que fazem de seu tempo livre no final de semana, em questionário que propõe *resposta espontânea e única*, a leitura se faz presente em apenas 1 % dos casos. Fica no mesmo patamar do cinema (1%), compondo, juntamente com esse tópico, os 2% da rubrica “Atividades culturais”. Isso, em contraste com 45% de “Lazer e entretenimento”, 22% das “Atividades dentro de casa” ou 18% de “Atividades Esportivas”. Quando se pergunta a esse mesmo jovem “o que gostaria de fazer sem quaisquer impedimentos”, também com a demanda de resposta *espontânea e única*, a leitura sequer aparece... No entanto, quando o questionário propõe questões com resposta *estimulada* (tal como nas pesquisas INAF e “Retrato da Leitura no Brasil), a coisa muda de figura e não se mostra assim tão negativa: 46% lêem revistas no final de semana, 33% lêem jornais, 20% estudam fora da escola e 34% dizem “ler algum livro (sem ser para escola ou trabalho)”. Ou seja, há um descompasso entre o que diz a resposta espontânea e a resposta estimulada no que se refere ao papel que a leitura ocupa na vida desses jovens (CECCANTINI, 2009).

O autor conclui que, diferentemente do que se pensa, como o fez o próprio (ex) ministro de estado, pode-se dizer que o jovem brasileiro lê. Mas ainda que os jovens se intitulem como leitores, quando o assunto leitura é evocado, os vínculos estabelecidos com a leitura não se revelam suficientemente duradouros. Em suma, estes elos já estariam enfraquecidos e, para muitos deles, estariam em vias de desaparecer, tão logo deixem a instituição escolar (CECCANTINI, 2009).

Como Cecantini, também Rodella (2014) afirma que o jovem lê, mas à revelia do que lhe é imposto pela escola. A pesquisadora aponta em sua tese de doutorado que Diversos aspectos orientam o fato de que a escola não está conseguindo atender as necessidades dos jovens leitores: causada pela obrigatoriedade, dificuldades de inteligência e prazos e avaliações implicados nessas leituras, pela desconsideração por parte dos agentes escolares, das leituras praticadas pelos estudantes espontaneamente, pela falta de uma mediação adequada das leituras e pela influência do nível socioeconômico no que tange o

acesso aos livros, etc. Para a pesquisadora os jovens lêem talvez não aquilo que seus professores gostariam, mas o que lhes interessa: livros de aventura, cheios de ação, que dão origem a seriados, filmes e videogames e livros românticos, que as meninas devoram rapidamente. Diz a autora que essa “literatura de entretenimento fica fora da sala de aula, sem direito a discussão ou reflexão” (RODELLA, 2014).

Sob outra perspectiva, podemos inferir também que há na sociedade, o discurso tácito de que a leitura é uma atividade importante para o jovem, de que quem lê terá melhores oportunidades na vida. Através de um grande aparato de ações sociais, também se reconhece que quem lê, é um cidadão. Em todos os lugares, observa-se o imperativo de que ser leitor é necessário, de que para o jovem, ser leitor, é indispensável para adentrar no mundo diuturno do trabalho. Por outro lado, este mesmo jovem, desde criança (embora temos observado algumas mudanças), ouve dos mais velhos expressões que os afastam da leitura, e como diz o escritor Pennac, os “abduzem do prazer de ler”. Os mais velhos costumam associar a leitura, muito apreciada pelos pequenos nas contações de história, a algo negativo: Páre de ler! Já é tarde! Não fique tanto tempo lendo assim, vá fazer algum exercício! Somado a isso, os pais e a sociedade organizam a infância para que haja tempo de as crianças realizarem uma série de atividades, como natação, balé, inglês e tantas outras, mas raramente oportunizam à criança um tempo destinado à leitura, ou para se ter na leitura um tempo agradável (PENNAC, 1993).

Na escola ademais, muitas vezes é dado ao estudante o **dever** de ser leitor de textos que, após lidos, serão interpretados pela voz autorizada (ou autoritária) de um professor que elegerá como certa a sua leitura (ou a de um livro didático), e sua interpretação unívoca engolirá as experiências de todo um grupo. Geraldí, a respeito, exemplifica bem esta relação do professor como o “pré-fabricador” do sentido do texto:

O professor dirige os turnos de fala. Em toda relação educativa, as trocas tendem a se constituir em três intervenções, o aluno se encontra “ensanduichado” entre uma abertura e um fechamento do professor. Este sistema é geral no diálogo pedagógico. O professor abre a troca por uma pergunta que, utilizando-se a terminologia do grupo de Genebra, constitui um ato diretor com função iniciativa. Este impõe ao interpelado três obrigações discursivas: reagir verbalmente (um gesto ou uma recusa são improváveis), dar uma resposta (um comentário ou uma pergunta são raros), dar uma boa resposta. A resposta do aluno constitui um ato subordinado com função reativa que pretende satisfazer as três obrigações

precedentes. Uma nova intervenção do professor constitui um ato subordinado com função reativa que encerra a troca se o aluno satisfaz as três obrigações; há uma retomada se uma das obrigações não for satisfeita. A retomada pode ser uma refutação (não, é falso) ou uma concessão (sim, mas...) seguidas de uma nova pergunta acompanhada de reformulações ou de precisões. O ciclo se repete até a satisfação total e o fechamento pelo professor. Este tem sempre a primeira e a última palavra e este poder lhe vem da sua posição na instituição escolar que determina sua posição na interação (LEGRAND-GELBER, apud GERALDI, 2013).

Ao mesmo tempo em que instaura a necessidade de assegurar a instrução básica, na qual a leitura é um dos pontos centrais, a sociedade por sua vez, oferece ao leitor, especialmente o infantil e juvenil, distrações de toda sorte, tentações de divertimento que pedem pouca ou nenhuma reflexão. Televisão, jogos eletrônicos, compras, internet, redes sociais são apenas alguns exemplos de entretenimento que em sua maioria conduzem o leitor para certo fluxo, sem que o leitor possa, na verdade, conduzi-los. Estes instrumentos por sua vez, estão atrelados a discursos que os declaram como opostos à obsolescência e à morosidade da escola, há nelas uma pretensa liberdade não desfrutável na escola e o convite à facilidade (MANGUEL, 2007).

Sobre o assunto, Manguel nos adverte que muitos destes elementos “distradores” não estimulam a busca necessária por dificuldade, o que poderia ampliar a experiência. São vendidos como prazer fácil ao mínimo esforço possível, reforçando na escola a carapaça negativa, e nos livros, em geral, a exemplificação da dificuldade e do tédio a serem copiosamente negados (MANGUEL, 2009).

Para Martins, a dificuldade dos jovens com a leitura literária estaria em que a escola privilegia a leitura de obras clássicas em detrimento da produção de autores contemporâneos e também que os alunos muitas vezes não compreendam a importância das leituras do cânon como fenômeno cultural, histórico e social, devido a um ensino de literatura baseado nos fatos históricos e não dos textos literários em si. Por conta disso, os estudantes estão aprendendo a literatura de uma forma muito mais diacrônica, ou seja, apenas resgatando a perspectiva histórica para o estudo do texto e pouco sincrônica - a chave talvez esteja em contextualizar a leitura nas influências e manifestações do presente. Todavia, para a autora, também os indivíduos leitores parecem perdidos diante do acúmulo de informações e da rapidez com que tem de dar conta destes conhecimentos. Este leitor está sujeito a desenvolver uma leitura superficial e, a escola, de modo geral, ainda precisa

desenvolver estratégias diversificadas visando que o leitor descubra e redescubra como jogar o jogo do texto contemporâneo e o prazer de ler, ultrapassando a superficialidade da leitura como mera decodificação, passando à leitura crítica atrelada à transformação social. Para Martins, enquanto os leitores não encontrarem sentido para a leitura literária em sua própria realidade, continuarão a ler sem prazer, lendo apenas os resumos de obras clássicas disponíveis na web, fazendo da pesquisa mera cópia, diminuindo a capacidade imaginativa e o seu potencial criador (MARTINS, 2006, p 99). Dessa forma, é essencial que o aluno

reconheça a literatura como uma figura geométrica tridimensional, um triângulo multi/inter/transdisciplinar que utiliza a língua como instrumento de realização artística; que se define como expressão de arte e cultura; e que se situa em dado contexto social, político, de produção e consumo (LEAHY-DIOS apud MARTINS, 2006, p 100)

Por isso, ponderamos a necessidade da formação do leitor jovem incluir o seu universo, que parece ser ainda desconhecido das instituições escolares. Concordamos com Martins e, ainda, com Ceccantini, no que o autor reconhece a necessidade pungente de tentar conciliar a dimensão essencialmente solitária da leitura e a forte tendência juvenil de “se voltar para a convivência em grupo, para a necessidade intensa de buscar as “tribos” que – paradoxalmente – auxiliam o jovem na construção de sua identidade individual”. No âmbito da leitura, fenômenos contemporâneos de entretenimento como blogs, fanfictions ou best-sellers como *Harry Potter* ou *O Senhor dos Anéis* podem ser consideradas, pois acolhem concretamente a necessidade que os jovens têm hoje de explorar até mesmo o universo da literatura de uma forma que implique interação permanente entre pares. Pois os jovens, diz Ceccantini, “querem compartilhar impressões de leitura e reescrever coletivamente esta ou aquela obra-matriz, dessas que fundam mitologias contemporâneas, em exercícios lúdicos capazes de arremessar multidões de leitores” (CECCANTINI, 2009).

Também concordamos com Rodella ao considerar a literatura de entretenimento como importante no universo literário do leitor jovem:

Um primeiro passo para formar leitores críticos seria trazer a literatura de entretenimento para dentro da sala de aula. Trabalhar com o relato dessas leituras, debater a estrutura das narrativas, discutir seu apelo e sua recepção. É preciso partir do que os alunos leem para construir um repertório em comum. [...] Quando professor e alunos planejam e preparam a leitura de um livro, desvendando um texto, uma interpretação coletiva é

construída e uma comunidade de leitores pode surgir. Essas comunidades são a base para o alargamento dos horizontes de seus integrantes (RODELLA, 2014).

Rodella vê em tais leituras, o que também reiteramos, “uma porta de entrada para a leitura de textos mais complexos e para essa nossa grande herança, o mundo da cultura escrita”, tendo em vista a dimensão do prazer de ler, mas sem deixar de lado que o leitor é uma construção constante, que necessita na leitura, de disponibilidade e tempo (RODELLA, 2014).

3. RELEITURA DA OBRA

3.1. O AUTOR

Começaremos nossa análise literária conhecendo um pouco mais de seu autor. Segundo dados da Editora Intrínseca, responsável pela edição brasileira de *A menina que roubava livros*, o autor Markus Zusak é australiano, nascido em 1975 em Sydney, onde também reside. É filho de pai austríaco e mãe alemã o que o levou a escrever o referido romance a partir da experiência dos pais sob o nazismo em seus países de origem, realizando pesquisa sobre o tema na própria Alemanha e visitando o campo de concentração de Dachau. Algumas histórias da ficção são recordações de infância da mãe.

Zusak é formado em Pedagogia e *A menina que roubava livros* foi o livro que o consagrou internacionalmente, liderando as listas de livros mais vendidos do jornal *The New York Times* bem como de vários veículos da mídia brasileira. É autor de outros títulos como *O Azarão*, *A Garota que eu quero* e *Eu sou o mensageiro* - este último lhe rendeu o prêmio de Livro do Ano para Leitores mais Velhos, concedido pelo Conselho Australiano de Livros Infantis.

Nas páginas finais *A menina que roubava livros* encontram-se algumas explicações sobre suas razões para escrever este romance. Zusak buscava uma história diferente das que tinha feito até então e sua ideia era falar sobre um ladrão de livros. Originalmente esta personagem viveria em Sydney, no presente. Porém Zusak nutria grande desejo de escrever sobre as narrativas dos pais que cresceram na Alemanha nazista e na Áustria. Em algum ponto, ambas as ideias inter cruzaram-se, e, segundo o autor, funcionaram bem juntas, especialmente quando ele pensou “na importância das palavras naquela época, e naquilo que elas conseguiram levar as pessoas a acreditar, assim como levá-las a fazer” (ZUSAK, 2013, p 480).

A retomada da experiência vivida pelos pais na Alemanha nazista ou a transmissão das histórias contadas por eles foram grandes incentivadores de Markus Zusak na escrita de *A menina que roubava livros*. Em entrevista no site de

sua editora brasileira, a *Intrínseca*, o autor relata que o romance teria surgido da admiração pela habilidade dos pais em contar histórias sobre a guerra, cidades em chamas e prisioneiros judeus famintos, o que era de certa forma, exótico para um menino crescido em Sydney, num ambiente tranquilo e de clima quente. As personagens Hans e Liesel foram, assim, respectivamente inspiradas em Helmut e Lisa Zusak. Austríaco, Helmut era como Hans, um pintor e Lisa era alemã, gostava muito de ler na infância como Liesel. Casados, os pais de Markus Zusak mudaram-se para Austrália em 1950.

Recontar estas histórias permitira mostrar o que o autor define como outro lado da Alemanha nazista, ou desmistificar a ideia de que todos os alemães estavam a favor de Hitler, já que segundo Zusak, baseando-se nos relatos dos pais, muitas pessoas rebeldes não seguiam as regras e outras escondiam judeus em sua casa mesmo sujeitas a riscos.

A recriação da experiência dos pais, portanto, seria como uma forma de resgatar as leituras que Marlus Zusak fez ao ouvi-las, ou a continuidade da transmissão dessas narrativas e dos valores que as constituíram, ampliadas no presente, pelo olhar do australiano.

3.2. O FOCO NARRATIVO - A MORTE COMO NARRADORA

Norman Friedman nos explica em *O Ponto de vista na ficção* (2002) que todo autor ao escrever uma estória abre mão de alguns privilégios e impõe certos limites para criá-la de uma maneira mais eficaz, o que constitui uma verdade artística em ficção. Para Friedman o ponto de vista escolhido pelo autor para o narrador ao escrever ficção é crucial para que se consiga a adequação de uma dada técnica a certos tipos de efeitos, para estabelecer um tipo particular de ilusão que a sustente.

Algumas questões são colocadas por Friedman visando nos aproximar mais concretamente de como o narrador busca a transmissão apropriada de sua estória:

Já que o problema do narrador é a transmissão apropriada de sua estória ao leitor, as questões devem ser algo como: 1) Quem fala ao leitor? (autor na primeira ou terceira pessoa, personagem na primeira ou ostensivamente

ninguém?); 2) De que posição (ângulo) em relação à história ele a conta? (de cima, da periferia, do centro, frontalmente ou alternando?); 3) Que canais de informação o narrador usa para transmitir a história ao leitor? (palavras, pensamentos, percepções e sentimentos do autor; ou palavras e ações do personagem; ou pensamentos, percepções e sentimentos do personagem: através de qual – ou de qual combinação – destas três possibilidades as informações sobre estados mentais, cenário, situação e personagem vêm?); e 4) A que distância ele coloca o leitor da história? (próximo, distante ou alternando?) (FRIEDMAN, 2002, p 170).

A tipologia de Friedman, baseada em tais questões, é organizada do geral para o particular: “*da declaração à inferência, da exposição à apresentação, da narrativa ao drama, do explícito ao implícito, da idéia à imagem*” (FRIEDMAN, 2002, 171). Nas palavras de Chiappini, importante para essa tipologia é também a distinção entre sumário narrativo e cena, que está em acordo com o modelo geral/particular. O sumário narrativo trata-se de um relato generalizado ou a exposição de uma série de eventos abrangendo certo período de tempo e de uma variedade de locais, semelhante ao modo normal, simples de narrar. Já a cena emerge assim que os detalhes específicos, sucessivos e contínuos de tempo, lugar, ação, personagem e diálogo, começam a aparecer - são os detalhes concretos dentro de uma estrutura específica de tempo-lugar (CHIAPPINI, 2007, p 26).

Em *A menina que roubava livros* quem conta história é a narradora Morte:

Com absoluta sinceridade, tento ser otimista a respeito de todo esse assunto, embora a maioria das pessoas sinta-se impedida de acreditar em mim, sejam quais forem meus protestos. Por favor, confie em mim. Decididamente, eu sei ser animada, sei ser amável. Agradável. Afável. E esses são apenas os As. Só não me peça para ser simpática. Simpatia não tem nada a ver comigo (ZUSAK, 2013, p 9).

Interessante notar que sua narração é feita em primeira pessoa, e a narradora coloca-se entre testemunha e personagem do romance: em algumas cenas, a Morte posiciona-se na periferia da história, observando de longe o desenrolar da trama; em outras ela se aproxima até quase interagir com os personagens ou mesmo participando, mas em raras oportunidades.

Ela tem liberdade para narrar, colocando-se como quer, e conhece oniscientemente a história. Nas categorias sistematizadas por Friedman tal narradora assemelha-se à de *Autor onisciente intruso*. Neste tipo de narrativa o narrador sustenta um ponto de vista que lhe permite ir além de tempos e espaços, o que é bastante razoável para uma personagem não-humana, com poderes

metafísicos e que dispõe da eternidade como a Morte. Os canais de informação mais utilizados pela ceifadora são suas próprias palavras, pensamentos e percepções (CHIAPPINI, 2007, p 26), carregadas de sinestésias e ironia. Esta última pode ser vista no texto acima, quando a narradora justifica-se como “sem simpatia”. A sensorialidade apresenta-se em várias passagens, exemplo disso é quando a Morte utiliza-se de cores e sabores para contar:

Pessoalmente gosto do céu cor de chocolate. Chocolate-escuro, bem escuro. As pessoas dizem que ele condiz comigo. Mas procuro gostar de todas as cores que vejo – o espectro inteiro. Um bilhão de sabores, mais ou menos, nenhum deles exatamente igual, e um céu para chupar de devagarzinho. Tira a contundência da tensão, Ajuda-me a relaxar (ZUSAK, 2013, p 10).

O apelo às imagens ou à imaginação é especialmente recorrente nas palavras da Morte, e em muitos trechos percebem-se elementos visuais:

Deixe-me **pintar-lhe um quadro**:
Pés roçando o chão
O ímpeto do fôlego juvenil.
Palavras gritadas: “Pra cá! Por aqui! Scheisse!
O quicar rude da bola na rua (ZUSAK, 2013, p 135) (grifo nosso)

A ironia como característica dos comentários da narradora é presente em todo o romance, principalmente em comentários intercalados. Nesses trechos a narradora mostra-se como ‘intrusa’. Chiappini afirma que o narrador intruso, em geral, tece os comentários sobre a vida, os costumes, os caracteres, a moral, que podem ou não estar entrosados com a história narrada (CHIAPPINI, 2007, p 26).

Os comentários da narradora aparecem no romance na forma de diferentes gêneros discursivos⁴. Esta intergenericidade⁵ apresentar-se-ia em quatro formas

⁴ Referimo-nos aos termos gêneros do discurso ou gêneros discursivos a partir dos escritos Bakhtin, nos quais tais estruturas são definidas como estruturas relativamente estáveis de enunciados (unidade da comunicação discursiva), através dos quais se emprega a língua. Tais enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo da atividade humana (permeada pela linguagem), não só por seu conteúdo temático e pelo estilo da linguagem, ou seja, com os recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas sobretudo, por sua construção composicional. Estes elementos são indissoluvelmente ligados, e tanto ricos e diversos quanto são inesgotáveis as possibilidades de atividade humana, complexificando-se à medida que se desenvolve cada campo (BAKHTIN, 1979).

⁵ O termo intergenericidade é usado aqui no sentido de descrever um gênero do discurso que assume a função de outro (MARCUSCHI, 2010). A narradora Morte, por exemplo, usa o gênero verbete de dicionário (extraído do livro roubado por Liesel, o Dicionário Tesouro Duden) com a função do gênero comentário, este último bastante comum ao meio jornalístico.

predominantes: intertextos⁶ inseridos diretamente no romance, como recorte de outros textos (gêneros carta, charge, conto, memória literária), intertextos inseridos dentro do gênero nota (gênero verbete de dicionário e cartas) e através na inserção de notas de forma pura (NUNES & SANTOS, 2013). Em geral intercalados entre uma cena e outra, é neles que a Morte vai expressar suas opiniões e por vezes, dialogar com o leitor de carne e osso, como por exemplo, na expressão “*you will die*” (Zusak, 2013, p 8). Nunes & Santos apontam essa diversidade de gêneros do discurso no interior da narrativa como um aspecto plurilinguístico, caro aos romances contemporâneos. As autoras identificam em *A menina que roubava livros* uma composição de gêneros discursivos literários e extra-literários. No interior do livro referido esses gêneros conservariam a sua elasticidade estrutural, a sua autonomia e originalidade linguística e estilística. Concordamos com as autoras que a opção por estes gêneros não se dá por acaso, mas sim pela intenção de Zusak, e que cada gênero adquire uma função específica, desde situar o leitor até mesmo fazendo representações imagéticas de livros e cartas mencionadas no decorrer da história (NUNES & SANTOS, 2013).

Segundo Nunes & Santos, estas últimas notas surgiriam no romance com a função de apenas informar o leitor. Porém é nessas notas que a narradora tece seus comentários, apresenta os próximos passos da narrativa e onde é perceptível a mudança de ponto de vista da narração. O foco move-se da periferia para o centro da cena e o leitor pode ser um interlocutor direto:

Liesel não tinha ideia de onde estava. Era tudo branco, e enquanto ficaram na estação ela só conseguiu olhar para as letras desbotadas da placa a sua frente. Para Liesel, a cidade não tinha nome, e foi lá que seu irmão, Werner, foi enterrado, dois dias depois. As testemunhas incluíram um padre e dois coveiros, trêmulos de frio.
UMA OBSERVAÇÃO
Um par de guardas do trem.
Um par de coveiros.
No final das contas, um deles dava ordens.
O outro fazia o que lhe mandavam.
A pergunta é: e se o outro é muito mais que um?
(ZUZAK, 2013, p 25)

⁶ Quanto à expressão intertextos, esta se refere ao fenômeno da intertextualidade, que entendemos como a presença de outros textos ou de fragmentos de textos produzidos anteriormente aos quais o leitor possa reconhecê-los, ainda que esteja, ou não, explícita a sua fonte (KOCH, 2010).

O turno que inicia a nota é deslocado para o centro da página e as fontes recebem padrão itálico. Na última frase a Morte ou divaga consigo mesma ou questiona seu possível leitor “A pergunta é: e se o outro é muito mais que um?”.

A alternância desses discursos (notas e outros gêneros) contribuirão para a coesão textual e para a construção do tempo nesta narrativa encaixada. Como a narradora além de contar a história lê (ou relendo a sua maneira) a biografia de Liesel, têm-se nessa estratégia uma forma de dar unidade a esta leitura. Essa constatação encontra apoio nas palavras do próprio autor. A criação da narradora Morte se deu, segundo ele mesmo conta, quando já havia 400 páginas de redação do livro (UTICHI, 2014), com intuito de conferir ‘maior sentido’ como vemos em texto organizado por Jeff Chiu publicado pela Revista Época de 23 de fevereiro de 2008, cujo corpo traz perguntas de leitores brasileiros endereçadas a Zusak:

Por que a história de *A Menina Que Roubava Livros* é contada do ponto de vista da Morte?
Zusak– Porque fez sentido para mim. Há um velho ditado que fala que a guerra e a morte são as melhores amigas. Então, pensei: “Quem pode ser um narrador melhor para um livro que se passa na Alemanha nazista?”. A morte estava em todo lugar naquele tempo. O verdadeiro avanço, porém, foi quando percebi que a morte deveria ser mais vulnerável, e não macabra e todo-poderosa. Pensei: “E se a morte tivesse medo dos humanos?”. Isso pareceu inesperado, mas também pensei que fazia sentido. Afinal, a morte está na iminência de ver todos os nossos maiores desastres e todas as terríveis coisas de que os humanos são capazes. Minha idéia era que a morte contaria essa história, na tentativa de provar a ela mesma que os homens podem ser belos e altruístas (Pergunta da leitora Maria da Glória Jucá, Fortaleza, CE) (CHIU, 2008).

Ainda sobre a narradora, Zusak comenta na mesma entrevista:

Como conseguiu transformar a morte em algo tão sublime?
Zusak – Tive a idéia de que a morte poderia distrair a si própria de nossa feiúra pela observação de nossa beleza – e da beleza do mundo a nosso redor. Também me senti livre para usar a linguagem de um jeito delicadamente diferente. Por exemplo: a morte se refere ao céu, às árvores e à terra como pessoas, e não como coisas. Quando ela diz “o céu, que era vasto e azul e magnífico”, vê o céu como um colega. Gosto da idéia de que tudo é parte de outro, e que a morte não é diferente disso. É somente outra parte de tudo que nós vivenciamos naturalmente. Quis que esse livro se aproximasse de encontrar a beleza imersa em um tempo tão terrível (Pergunta da leitora Janete Saraiva, Fortaleza, CE) (CHIU, 2008).

A onisciência preterida à narradora é sugerida pela expressão “A morte estava em todo lugar naquele tempo”. A palavra “tempo”, nessas circunstâncias, pode revelar as noções temporal e espacial, evidenciando que a narradora teria conhecimento de ambos. No segundo trecho destacado acima também observamos

que o ponto de vista da narradora seria o de alguém que se distrai a si mesma, ou seja, o foco narrativo teria como uma de suas funções as divagações da Morte consigo própria:

Dizem que a guerra é a melhor amiga da morte, mas devo oferecer-lhe um ponto de vista diferente a esse respeito. Para mim, a guerra é como aquele novo chefe que espera o impossível. Olha por cima do ombro da gente e repete sem parar a mesma coisa: “Apronte logo isso, apronte logo isso.” E aí a gente aumenta o trabalho. Faz o que tem que ser feito. Mas o chefe não agradece. Pede mais (ZUSAK, 2013, p 272).

Em texto sobre o narrador em *A menina que roubava livros*, Jutgla e Oliveira caracterizam a Morte, tal como Zusak acima, enquanto um “ser que pode tudo”. Uma das razões do sucesso do livro, para os primeiros autores, seria o arrebatamento da narradora inusitada sobre os leitores. A ceifadora tem personalidade cordial, educada, incomum – é uma morte que esbanja suavidade (“Basta dizer que em algum ponto do tempo, eu me erguerei sobre você, com toda cordialidade possível. Sua alma estará em meus braços” – ZUSAK, 2013, p 7). Seria uma personagem destoante a andar pelo território de corpos sem vida a serem recolhidos sem cessar, leitora das coisas do céu e da terra. Quando a narradora pede calma ao leitor, não demonstra pressa em seu trabalho, parecendo levitar. Esta narradora que respira fundo, sentindo aromas, observando cores, é uma morte que se diz gentil (JUTGLA & OLIVEIRA, 2014, p 11):

Eu poderia me apresentar apropriadamente, mas na verdade isso não é necessário. Você me conhecerá o suficientemente e bem depressa, dependendo de uma gama diversificada de variáveis. Basta dizer que, em algum ponto do tempo, eu me erguerei sobre você, com toda a cordialidade possível. Sua alma estará em meus braços. Haverá uma cor pousada em meu ombro. E levarei você embora gentilmente (ZUSAK apud JUTGLAS & OLIVEIRA, 2014, p 12).

É também, ainda nas palavras dos autores, uma Morte que diz “ser tudo, menos injusta” (ZUSAK, 2013, p 8), uma morte quase amiga, quase humana, quase viva. “Quem teria medo da morte assim”? (JUTGLA & OLIVEIRA, 2014, p 10).

Diante de alguns dados podemos esboçar o foco narrativo em *A menina que roubava livros*. A narrativa é narrada pela personagem Morte, que é onisciente e também intrusa – conhece também o que se passa com cada um dos personagens internamente. Suas informações são transmitidas por palavras, pensamentos, sentimentos, sensações, ironia e humor. Seus comentários são apresentados em relatos e em notas inseridas no interior do romance, as quais tem papel relevante na

estrutura temporal e coesiva do texto (narrativa encaixada). Tem grandes poderes dentro da trama, é gentil, sensorial, metafísica, dialogando consigo mesma e com o leitor de carne osso, o que mostra a alternância do foco narrativo em diversos ângulos.

3.3. PERSONAGENS

Cândido, em *A Personagem na ficção*, descreve “personagem” no que chama uma imagem feliz de Gide: “Tento enrolar os fios variados do enredo e a complexidade dos meus pensamentos em torno destas pequenas bobinas vivas que são cada uma das minhas personagens” (GIDE apud CÂNDIDO, 1968, p 38). Para o primeiro estudioso tal citação sintetiza que “a personagem pareça o que há de mais vivo no romance; e que a leitura deste dependa basicamente da aceitação da verdade da personagem por parte do leitor” (CÂNDIDO, 1968, p 38).

A personagem representaria assim a possibilidade de adesão afetiva e intelectual do leitor, pelos mecanismos de identificações, projeção, transferência etc. Acompanhando as personagens poderíamos pensar na vida que vivem, nos problemas em que se enredam, na linha do seu destino — que é traçada conforme uma certa duração temporal e em certas condições de ambiente. O enredo e a personagem, de naturezas intrinsecamente ligadas, exprimiriam os intuitos do romance, a visão da vida, os significados e valores que o animam (CÂNDIDO, 1968, p 38).

A adesão do leitor, que por ora pode se dar sem um crivo crítico (afinal os personagens muitas vezes nos arrebatam), merece contudo, o exame da diferença entre a crença na concepção de homem real e fictícia: enquanto a primeira é inerente a condição fragmentária da vida a segunda é criada pelo autor, que busca lógica a fim de trazer ao leitor uma sensação de completude, coesão.

Justifica-se dessa forma que façamos a nossa análise dos personagens em *A menina que roubava livros*, embora seja necessário ressaltar que esta é uma das leituras, dentre as muitas possíveis e por muitos leitores. Para tal análise demos especial atenção às personagens principais: Liesel, Max Vanderburg, Hans

Hubbermann, Rosa Hubbermann, Rudy Steiner, Ilsa Hermann e o Führer. A narradora Morte, que é também personagem, é tratada no subtítulo “Foco Narrativo”.

LIESEL

A intencionalidade do autor ao criar suas personagens deve ser foco de atenção para Cândido e concordando com o autor, procuramos encontrar parte dos ensejos de Zusak para dar vida à personagem Liesel Meminger, em entrevista publicada no site da Editora Intrínseca em janeiro de 2014:

Repórter: Como você compôs a personagem Liesel?

Zusak: Em muitos casos, quando se tratam de ideias, tudo acaba sendo pura sorte. Tinha pensado num livro sobre alguém que roubasse livros, uma história que se passasse na Sydney de hoje, e cheguei a escrever a primeira página, mas então meu computador quebrou. Eu tinha escrito sobre uma menina — sempre foi uma menina — que subia numa janela e roubava um livro. Por outro lado, sempre tive vontade de escrever sobre os meus pais crescendo na Alemanha e na Áustria durante a Guerra. Acho que é isso que acontece com um escritor, na verdade — quando percebe que uma ideia não basta, então junta duas. Misturei a personagem que roubava livros com as histórias de meus pais e comecei a descobrir como as duas se encaixavam. Foi só quando já tinha quatrocentas páginas que compreendi que, ao roubar um exemplar de *Mein Kampf*, ela está recuperando aquelas palavras e escrevendo sua própria história em meio àquele mundo de devastação. Tudo se mistura. Então me passou pela cabeça a ideia de introduzir a Morte como narradora, e isso também fez sentido. É um pouco como misturar ingredientes numa vasilha e ver se funcionam juntos. Quando começa a dar certo, você não questiona, simplesmente segue em frente. Não estou querendo dizer que não foi difícil escrever o livro, mas o tempo todo havia algo de verdadeiro ali (UTICHI, 2014).

Um “lance de sorte” do autor parece ter sido o ímpeto criador da protagonista e heroína da história – a alemã Liesel Meminger. O computador quebrado foi conveniente no insight de unir uma ladra de livros com os relatos dos pais sobre uma época de leitura fortemente censurada. Obra do inconsciente, sugestão editorial, sorte? Muitos motivos certamente perpassaram os pensamentos de Zusak quando criou Liesel, uma menina de nove anos que é entregue aos pais adotivos pela mãe, acusada pelo governo de ser comunista.

Nas primeiras cenas a Morte distrai-se de seu trabalho funério com um livro roubado no meio de um enterro. Na sequência, a narrativa avança até o desfecho final do romance e parte do Epílogo é narrado no Prólogo. Um livro cai das mãos da menina e a Morte compadece-se por Liesel, única sobrevivente entre todos os

personagens. Num exercício metalinguístico, ela contará (a sua maneira) a história escrita por Liesel para o leitor de carne e osso enquanto uma tentativa, como ela mesma diz, “de provar que você e sua existência humana valem a pena” (ZUSAK, 2013, p19).

A descrição da primeira de Liesel reflete a neve e o inverno da Alemanha em janeiro de 1939. A narradora Morte a vê “pálida, de estomago vazio, enregelada”, boca trêmula, braços cruzados e lágrimas cristalizadas – uma criança com o inverno no exterior e no interior (ZUSAK, 2013, p14). Era inicialmente analfabeta, vivendo em um mundo branco, alvo como o frio e a neve e desbotado nas letras das placas que ela não decodifica quando chega à estação em Molching – “Liesel não tinha ideia de onde estava. Era tudo branco, e enquanto ficaram na estação ela só conseguiu olhar para as letras desbotadas da placa a sua frente” (ZUSAK, 2013, p 25). As cores que a Morte tanto aprecia chegarão à garota na medida em que ela vai adentrando o mundo literário e cada livro roubado, com sua respectiva cor, vai ampliando sua paleta.

Com nove anos, Liesel estava iniciando a puberdade, uma fase de transformações corporais, psicológicas e sociais como a grande maioria dos jovens vive. Esta etapa do desenvolvimento humano é na observação de Freud um luto, e neste caso a menina viveria-o duplamente com o falecimento de seu irmão (ou triplamente com o desaparecimento da mãe). Freud trata da adolescência como puberdade, entendendo-a como o momento final do desenvolvimento sexual humano. Para o autor é um período de desfazimento do corpo infantil e assunção do corpo adulto ou a reapropriação do próprio corpo. Esta espécie de luto vivido pelo adolescente é da ordem corporal, orgânica e também um trabalho de desvinculação dos pais (como objetos sexuais) e passando-se a investir nos laços sociais. Porém, talvez a maior representação do luto nessa fase seja, de acordo com Freud, a perda da identificação da infância, ainda que cada sujeito lide com a mesma a sua maneira (FREUD, 2015).

O corpo supostamente em transição é descrito pela narradora como castigado, em parte pelo frio, em parte pelo contexto (destoando enormemente da pequena e graciosa atriz Sophie Nélisse, protagonista da versão cinematográfica de

A menina que roubava livros de 2014 e contracapa das mais recentes edições do livro):

Quando de sua chegada, ainda se podiam ver as marcas das mordidas da neve em suas mãos e o sangue enregelado em seus dedos. Tudo nela era subnutrido. Canelas que pareciam arame. Braços de cabide. A menina não o produzia com frequência, mas, quando ele surgia, seu sorriso era faminto.

Seu cabelo era um tipo bem próximo do louro alemão, mas seus olhos eram perigosos. Castanho-escuros. Ninguém gostaria realmente de ter os olhos castanho-escuros na Alemanha daquela época. Talvez ela os tivesse herdado do pai, mas não havia como saber, já que não se lembrava dele. Na verdade, só havia uma coisa que ela sabia do pai. Era um rótulo que Liesel não compreendia. (ZUSAK, 2013, p 31-32)

De sorrisos infrequentes, a menina possui simultaneamente características aparentemente judias, como os olhos castanhos escuros e perigosos (não-arianos) e os cabelos germânicos no tom “louro-alemão”. Seus pais era comunistas, ou rotulados como tal, e Liesel não sabia o que era ser comunista, talvez o fosse, talvez não. Rota e esfarrapada possui, contudo, um olhar incisivo e um sorriso faminto. Ao mesmo tempo, é apresentada como luterana sob influência católica maciça da escola estatal que frequentava.

A resignificação do luto dá-se na batalha contra o autoritarismo nazista e nos caminhos da experiência literária e produção poética que Jutgla & Oliveira descrevem como “a proeza de reconstruir seu espírito com ferramentas que parecem muito frágeis: palavras. Apenas palavras” (JUTGLA & OLIVEIRA, 2014, p 12).

A personagem percorre uma “saga do herói” e mesmo “ladra” é representada como voluntariosa e nobre de caráter, e sua cleptomania é praticamente perdoável. Ela sente uma leve culpa por seus “crimes” e um intenso prazer em roubar, que, praticamente *não pode* evitar (ZUSAK, 2013, p 100).

HANS HUBBERMANN

Pai adotivo de Liesel, tinha olhos de prata como a cor das letras do primeiro livro roubado por ela. Confiava em Hans pois acreditava que ele nunca a

abandonaria. Ele a ajudava a dormir após o pesadelo recorrente às noites e cantava e tocava acordeon para ela. Como o pai de Zusak, Hans era pintor. Nas horas vagas era acordeonista, profissão que sua esposa não considerava verdadeira, e que caracteriza uma visão de artista como bom vivant, em oposição ao mundo dioturno do trabalho:

Ele adorava fumar.
O que mais gostava no fumo era de enrolar os cigarros.
Tinha o ofício de pintor de paredes e tocava acordeão.
Isso era uma mão na roda, especialmente no inverno,
quando ele podia ganhar um dinheirinho tocando nos
bares de Molching, como o Knoller.
Ele já me havia tapeado numa guerra mundial, mas depois seria posto em
outra (como uma espécie perversa de recompensa),
Na qual daria um jeito de conseguir me evitar outra vez (ZUSAK, 2013, p
33).

Hubermann é mal visto pelos vizinhos, é considerado o pintor dos judeus. Tudo porque se compadecia daqueles que tinham as casas pichadas e cuspidas pelos arianos, pintando as paredes que denunciavam a origem “não-pura” de seus donos.

Hans também é o orientador intelectual de Liesel, ou seu professor, melhor sucedido do que a escola na tarefa de ensinar a garota a ler. Tal atitude constituía um grande risco ou subversão à época do nazismo. Havia estado em campos de batalha na primeira guerra, e mesmo sendo contrário ao nazismo e ao partido, teve a audácia de pagar uma promessa feita a um companheiro judeu que o salvara na guerra: ajudou o filho desse amigo, Max Vanderburg refugiando-o no porão da casa.

MAX VANDERBURG

Durante sua infância, Max perdera o pai e o tio na I Guerra, fatos que o dissuadiram a tornar-se lutador na adolescência. Se Hitler escreveu em *Mein Kampf* sua “luta”, Max é o personagem criado como um lutador judeu que metaforicamente duelaria com o führer. Com o surgimento de Max no romance, Liesel também se descobre como uma lutadora neste mesmo combate.

[...] você encontrará um judeu.
Ele é a escória.

Está morrendo de fome.
Sente medo.
Por favor, procure não desviar os olhos [...]

Max Vanderburg nasceu em 1916.
Cresceu em Stuttgart.
Quando era garoto, passou a gostar mais do que tуди, de uma boa troca de socos.
Teve sua primeira briga quando era um menino de onze anos, e magro como cabo de vassoura (...)
Lutaram feito campeões.
Por um minuto.
Justo quando ia ficando interessante, ambos forma afastados pelo colarinho. Um pai vigilante.
Um filete de sangue pingava da boca de Max.
Ele o provou, e o gosto era bom (ZUSAK, 2013, p. 170).

Refugiado no porão dos Hubbermann causa enorme aflição a todos os moradores da casa que, mesmo assim cumprem ajuda-lo. Ele e a menina constroem uma convivência tímida no início e consistente conforme o trocar de histórias entre eles. Primeiramente dividem pesadelos, a menina relatando os pesadelos com o irmão morto e Max contando das experiências na guerra. Com o tempo Liesel fica mais à vontade para mostrar os livros que rouba e juntos iniciarão a leitura de um deles *O Assobiador*. Em outras ocasiões o judeu lia *Mein Kampf* em silêncio e despertava a curiosidade de Liesel por não conseguir disfarçar sua fúria com o conteúdo do livro.

Depois Max e Liesel dividirão histórias de lutas e brigas. O primeiro narrando suas lutas de boxe e a segunda, revelando um acerto de contas entre ela e um colega de escola que a insultara várias vezes. Conforme a amizade entre os dois vai estreitando-se, procuram atividades para fazer juntos e começam a pintar algumas páginas de *Mein Kampf* com os restos de tinta branca usada por Hans. Daí nasce *O Vigiaador*, um livro de treze páginas escrito e ilustrado por Max e oferecido à Liesel.

O Vigiaador é uma narrativa no interior do romance, cujos personagens, um vigiaador e uma menina, representam Max e Liesel respectivamente. O vigiaador/Max é apresentado como um homem-pássaro descrevendo pessoas que durante sua vida, estiveram a vigiá-lo. Um vigiaador seria, nesse sentido, alguém em vigília, em postura combativa, em pé. Liesel é apresentada como uma dessas pessoas, ou a melhor vigiaadora do judeu.

Max e Liesel também vivem outras experiências de leitura em comum, e uma das mais expressivas acontece quando Max adoece em função das condições insalubres do porão. Moribundo e desacordado é alimentado pelas leituras que Liesel realiza diariamente em seu leito, ajudando a curá-lo. Em recompensa, Max produzirá um novo livro com as demais páginas de *Mein Kampf*. Esta nova obra será uma coletânea de pequenas fábulas e receberá o título da mais importante delas, A Sacudidora de Palavras. A menina seria essa sacudidora, uma pessoa especial na sociedade, que tendo aprendido a ler e a escrever compreendia também o verdadeiro poder das palavras.

Com a Alemanha acuada na guerra o lutador acha melhor deixar a casa dos Hubbermann, temendo a segurança da família. Ele e Liesel se encontrarão uma última vez após o bombardeio à Molching e que destruirá toda a Rua Himmel, a caminho dos campos de concentração de Dachau, posteriormente libertados.

O FÜRHER

Hitler é por vezes tratado como figura histórica e como personagem da narrativa. É denominado pela menina como “O führer” e descrito por ela como destemido, de espírito vencedor e incansável. Condensa a ideia de nazismo ou do mal. O führer é uma ideia plural, não somente da figura de Hitler, mas de um momento histórico atroz:

E então veio Hitler.

Dizem que a guerra é a melhor amiga da morte, mas devo oferecer-lhe um ponto de vista diferente a esse respeito. Para mim, a guerra é como aquele novo chefe que espera o impossível. Olha por cima do ombro da gente e repete sem parar a mesma coisa: “Apronte logo isso, apronte logo isso.” E aí a gente aumenta o trabalho. Faz o que tem que ser feito. Mas o chefe não agradece. Pede mais (ZUSAK, 2013, p 272).

O führer é descrito como também como a somatória de algumas angústias da menina. Liesel nutre por ele uma grande ódio, que é amenizado a cada vez que ela rouba:

O Führer

UMA SOMINHA

A palavra comunista + uma grande fogueira
+ uma coleção de cartas mortas + o sofrimento da mãe
+ a morte do irmão = o Führer (ZUSAK, 2013, p 105)

No livro escrito e desenhado por Max, na fábula “*A Sacudidora de Palavras*”, o führer é assim retratado:

Era uma vez um homenzinho estranho, que decidiu três detalhes importantes sobre sua vida:

1. Ele repartiria o cabelo do lado contrário ao de todas as outras pessoas.
2. Criaria para si mesmo um bigode pequeno e esquisito.
3. Um dia, ele dominaria o mundo.

O homenzinho perambulou por muito tempo, pensando, fazendo planos e procurando descobrir exatamente como tornaria seu o mundo. E então, um dia, saído do nada, ocorreu-lhe o plano perfeito. Ele viu uma mãe passeando com o filho. A horas tantas ela repreendeu o garotinho até que ele começou a chorar. Em poucos minutos ela lhe falou muito baixinho e depois disso ele se acalentou e até sorriu.

O homenzinho correu até a mulher e a abraçou. “Palavras!”, e sorriu. “O quê?”

Mas não houve resposta. Ele já se fora (ZUSAK, 2013, p 386).

Nesta narrativa, o führer possui uma loja na qual comercializa ódio e medo. Ele não é citado pelo nome próprio na fábula, mas como “um grande pensador em uma nação de pensamentos cultivados” através de palavras e símbolos. O governante cultivava as palavras como sementes nas pessoas, que pareciam hipnotizadas; com o tempo elas eram alimentadas em uma esteira rolante, com seus crânios abertos para receber a semente, como em uma produção em série.

ILSA HERMANN

A primeira dama de Molching tinha pernas de porcelana, usava vestido amarelo e sapatos pretos. Liesel a conheceu junto à mãe, que lavava as roupas da família Hermann. Segundo Rosa, era uma mulher “maluca”, que morava no lado rico da cidade, em uma casa opulenta. Para a lavadeira era incompreensível que a mulher do prefeito ficasse trancada em casa o dia inteiro:

[...] Frau Hermann, a mulher do prefeito, parada com seu cabelo fofo e toda trêmula no vão enorme e frio de sua porta de entrada. Sempre calada. Sempre sozinha. Nem uma palavra, nem uma vez (ZUSAK, 2013, p 85).

Para a menina, num primeiro encontro, Ilsa tem um olhar assustado e cabelos que pareciam lanugem. Um roupão de banho com a insígnia nazista também é utilizado para traduzir sua personalidade suntuosa: “um roupão de banho atendeu a porta” (ZUSAK, 2013, p 41). Quando da entrega da roupa, a primeira dama encerra abruptamente qualquer possibilidade de interação entre as duas, fechando a porta “na cara” de mãe e filha. O contato com Liesel se dará aos poucos, principalmente através da grande biblioteca existente (e somente possível) na casa da autoridade, que Ilsa mantém de janelas abertas facilitando os roubos.

Quer permitindo os roubos ou incentivando indiretamente a leitura, a esposa do prefeito será, por sua vez, a única a censurar a trajetória de “ladra” da menina. Oferecendo-lhe um dicionário, anexa neste uma carta, explicando a importância deste, bem como seu contentamento e cumplicidade com os roubos de livros e a censura de seu comportamento maníaco. Liesel reage explosivamente à tais palavras e somente mudará sua percepção negativa sobre Ilsa ao perceber a tristeza de seus olhos como o sintoma da perda de um filho, vítima da guerra. Para retratar-se pela carta e da dispensa dos serviços de Rosa Hubbermann, a primeira dama oferece um livrinho preto, um motivo para Liesel permanecer no porão, seu lugar preferido, e para escrever sua auto-biografia, ou como ela mesma dizia, “escrever suas próprias palavras” (ZUSAK, 2013, p 455).

3.4. ESPAÇO/TEMPO DA NARRATIVA

O meio-ambiente em *A menina que roubava livros* é a Alemanha da II Guerra Mundial, entre os anos de 1939 a 1945. A saga de Liesel acontece na cidade fictícia de Molching, nos arredores de Munich, mais precisamente na rua Himmel (palavra que significa céu em alemão) no subúrbio, onde Liesel passa a viver com a família que a adota, os Hubbermann.

O espaço no romance traz as características mais marcantes dentro de ambientes nos quais as ações se desenrolam: ambiente social, baseado no contexto histórico real da Alemanha no 3º Reich, e ambiente íntimo, no qual se dão a maior parte da história - a casa de Liesel, o porão, a biblioteca, o abrigo anti aéreo, etc.

As aventuras ou momentos de insurgência de Liesel se dão mais no lado exterior, como os roubos que se iniciam sempre em lugares ao ar livre. O espaço externo é o espaço do perigo o do nazismo, embora também aconteçam os momentos de liberdade como os passeios às margens do Rio Amper. O espaço exterior é mais próximo da narradora Morte, numa perspectiva simbolista ou contemplativa, ela enfoca muito mais os elementos não-humanos, com o intuito de se distrair, já que os homens como ela mesmo dizia, “a espantam”.

Ademais, o ambiente social parece não ser o foco principal, pois não encontramos tantos elementos referentes à geografia, cultura, espaço alemães, tipos humanos. Zusak vale-se mais dos espaços fechados, de retratar o que acontecia na vida cotidiana dos alemães (ou pelo menos das crianças alemãs) enquanto acontecia o Holocausto do lado de fora. Um dos lugares que merecem destaque é o porão da casa, local no qual Liesel recolhia-se para ler com sozinha ou com alguém e depois escrever. O porão remeta talvez à proteção, a busca do mais íntimo. Outro espaço destacado pelo autor é a biblioteca do prefeito, contribuindo diretamente para a devoção e formação de Liesel pelos livros:

[...] Livros por toda parte! Cada parede era provida de estantes apinhadas, mas imaculadas. Mal se conseguia ver a tinta. Havia toda sorte de estilos e letras diferentes nas lombadas dos livros, pretos, vermelhos, cinzentos de toda cor. Era uma das coisas mais lindas que Liesel Meminger já tinha visto (ZUSAK, 2013, p 123).

O tempo da narrativa é caracterizado pela narração da Morte, justapondo o tempo linear da Alemanha das décadas de 30 e 40, com o espaço/tempo da sua própria narrativa. O tempo da morte é descrito como o inefável, o eterno e mistura-se com o tempo cronológico para formar uma narrativa encaixada. Na narrativa encaixada a obra adquire a dupla função de narrar e de ser o que narra. Todorov chama de encaixe o procedimento no qual uma segunda história é englobada pela primeira (TODOROV, 1979). Visualizamos os encaixes, em geral, nos comentários ou notas da narradora, e um exemplo deles é quando no início do romance, a Morte recupera cenas finais da história:

Aquela última vez.
Aquele céu vermelho...
Como é que uma menina que rouba livros acaba ajoelhada, soltando uivos e ladeada por um monte de entulho ridículo, gorduroso, inventado, feito pelo homem?

Anos antes, o começo foi a neve.
Tinha chegado a hora. Para um (ZUSAK, 2013, p23).

Na cena em questão, a narradora fala dos últimos instantes de Liesel na Rua Himmel, ela era a única sobrevivente. Do vermelho encarnado do céu dá-se um sobressalto para a neve, cena inicial do romance, na qual é contado o falecimento do irmão de Liesel e seu primeiro roubo. A narrativa encaixada é bastante apreciada pelos romancistas contemporâneos, e no caso de *A menina que roubava livros*, reforça a ideia de uma história contada dentro de outra.

As principais ações da trama são os roubos e as experiências de leitura, e são representados por cada um dos dez livros preferidos de Liesel. Esses livros denominam os títulos dos capítulos do romance: *O Manual do Coveiro* é o primeiro volume roubado, e o começo da leitura formal da palavra. *O dar de ombros* é o livro seguinte a ser surrupiado, retirado ainda crepitante de uma fogueira de livros nazista, em meio às comemorações do aniversário do *fuhrer*. A obra *Mein Kampf*, a autobiografia de Hitler, é também um dos livros da menina, porém oferecido por seu pai como 'esperava-se' àquela época. Após ter suas páginas destacadas e pintadas de branco, *Mein Kampf* servirá de suporte para um novo livro, *O Vigiaador*, escrito pelo judeu Max Vanderburg para presentear Liesel, enquanto ele vivia clandestino no porão da casa. *O assobiador* é o terceiro livro furtado pela garota e quando ela já lia fluentemente, leu-o para os refugiados em um abrigo de guerra, enquanto sua cidade era bombardeada. O próximo livro subtraído foi *O carregador de Sonhos*. Liesel o lia diariamente para Max, enquanto o rapaz estava desacordado e enfermo, oferecendo-lhe as palavras como se fossem 'alimento'. Um novo roubo aproximou a menina do *Dicionário Tesouro Duden*, mas desta vez, seu feito seria facilitado pela esposa do prefeito, que no interior do livro depositou uma carta, sugerindo o uso do dicionário para ler os livros roubados e censurando seus atos. *A Sacudidora de Palavras* é um livro de pequenos contos oferecido para Liesel por Max. Tal como *O Vigiaador*, foi confeccionado com páginas recicladas de *Mein Kampf* e trazia a menina como uma das personagens. Da biblioteca da primeira dama veio *O Último Forasteiro Humano*, o derradeiro e desta vez, assumido furto de Liesel. Ela o lia com intuito de acalantar uma mãe que tivera o filho morto na guerra. Por fim, a roubadora ganhou um *Livrinho de capa preta* com páginas em branco pautadas entregue pela esposa do prefeito, Frau Hermann. Nele ela viria a contar sua história,

que intitulou *A Menina que roubava livros*. Enquanto redigia-o no porão da casa, acabou sendo salva de um bombardeio que matou a todos os moradores de sua rua.

3.5. A LINGUAGEM VISUAL EM A MENINA QUE ROUBAVA LIVROS

Faremos algumas considerações breves sobre a linguagem visual no romance de Zusak, por compreendermos que esta é parte importante na construção dos sentidos do texto. Para tanto, iniciaremos pela capa.

Em se tratando da capa de um livro, faz-se necessário pensar que esta é para grande maioria dos leitores o contato inicial com a obra (a ser) lida. À capa cabe a função de proteção e conservação de um livro, com especial destaque à preservação do conteúdo em seu interior. Vale ressaltar, contudo, que para além dos aspectos funcionais, a capa tem também importância estética e mercadológica, visando apresentar “o produto contido e auxiliar sua comercialização” (LAHM, 2006). A capa não deixa assim, de agir como *embalagem* de uma obra literária, ou como veículo de atração do público ao conteúdo a ser divulgado. É evidente que cada leitor recebe a capa de um livro individualmente, mas não menos importante é a constatação desta como parte fundamental das estratégias de produção e circulação dos produtos literários e, portanto, um elemento de leitura. Em *A menina que roubava livros* a capa da primeira edição brasileira publicada em 2007, apresenta uma figura que sugere a narradora Morte, vestida com um emblemático capuz preto longo e ao invés de uma foice como habitualmente, a personagem traz uma sombrinha vermelha.



Capa da edição brasileira de *A menina que roubava livros*, Fonte: Editora Intrínseca, 2013

No fundo que envolve a figura uma paisagem de inverno encobre toda a superfície do papel que lembra a neve de climas rigorosos. Mais ao longe uma árvore encolhida e sem folhas, também em negro. As três cores dominantes branco, vermelho e preto são também as cores relacionadas à narrativa dos três primeiros subtítulos do romance – representam as cores da bandeira nazista (e dão a coloração ao logotipo da editora). Por ser a cor mais reativa, já que preto e branco são consideradas cores neutras, o vermelho pulula na palavra livros, do mesmo tom da sombrinha. Para complementar o destaque à palavra livros, esta é apresentada em fonte maior que a das demais. O nome do autor aparece com as menores fontes dentre todas. O título localiza-se no ponto em que, em geral, os olhos na leitura ocidental buscam em primeira instância. Já a figura da “morte” é disposta no ponto em que, em geral, os leitores encostam ao abrir o livro e de certa maneira, acabam por “tocá-la”. A capa de traz tem a continuidade do desenho frontal, porém com a inscrição em vermelho “Quando a Morte conta uma história você deve parar para ler”.



Capa Posterior de *A menina que roubava livros*. Fonte: Editora Intrínseca, 2013

Toda a “embalagem” do romance parece convergir para a figura da ceifadora, tanto na paisagem vazia e gélida na qual ela é o foco, como no enunciado posterior ressaltando-se a palavra “livros” destacada em vermelho. As apostas no público parecem incidir junto a questão da morte (embora esta seja engraçadinha com sua sombrinha) que é referida tanto na capa enquanto imagem quanto na capa posterior quando aparece na frase - tema que tem sempre garantia de anuência. Outra aposta estaria na palavra destacada livros subjazendo a ideia de que no romance há um prestígio, uma legitimação da atividade de leitura, dos objetos livros.

Poderia ser ainda um apelo ao mercado consumidor de estudantes, pois, há uma relação essencial entre livros e o sistema escolar, almejado provavelmente porque este é um dos grandes fomentadores do mercado literário.

Na edição mais recente de *A menina que roubava livros* no Brasil, lançada após a estreia no país em 2014, a capa demanda claramente alternativas que visam alcançar o público mais do que apresentar o conteúdo do livro sob influência da versão cinematográfica:



Fonte: Editora Intrínseca, 2014



Fonte: Editora Intrínseca,

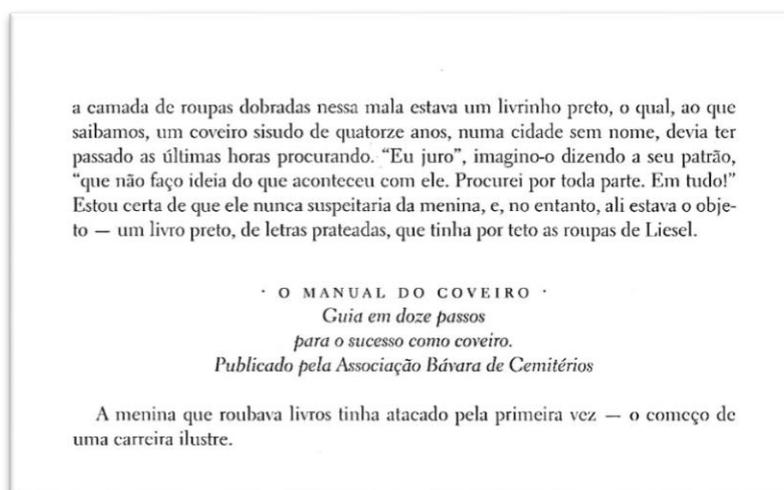
Na versão mais recente a atenção é deslocada da narradora para a protagonista Liesel, retratada na jovem atriz do filme *A menina que roubava livros*, atriz norte-americana Sophie Nessile. A alusão ao contexto da II Guerra Mundial é marcada pela troca do fundo invernal pela fogueira de livros, por prédios em escombros e por uma bandeira suástica notada próxima ao fogo. A Liesel encarnada da capa é bem mais corada e aparentemente saudável do que a descrita na narrativa – subnutrida, com canelas de arame e braços de cabide. O nome do autor é mais visualizável na versão de 2014, disposto com fontes um pouco maiores, possivelmente como resultado de seu reconhecimento global através desta obra.

Em sua totalidade o título da obra é preenchido de branco e disposto em duas fontes, as maiores sobressaltando as palavras menina, roubava e livros, e, não somente a palavra livros como na 1º versão. Imediatamente abaixo do título, em letras miúdas a inscrição “A obra que deu origem ao filme da Twentieth Century Fox”, informação ao possível leitor/comprador que a obra cinematográfica legitima a obra literária, embora o romance seja na verdade a inspiração para sua produção fílmica.

Ao ser mudado o foco da capa passando da narradora Morte para a menina o tom passa a ser mais pueril por conta do rosto angelical de Sophie Nessile, o que pode denotar um apelo a uma faixa etária mais infantil/juvenil. O conjunto dos elementos visuais da nova capa tende a caracterizar o romance como um gênero de aventura conferindo um ar bem mais dinâmico que o de sobriedade da primeira capa.

Quanto ao visual na narrativa, notemos que Zusak abre mão do formato tradicional de romance, incorporando uma disposição textual peculiar. O autor alterna as fontes entre os textos, justapõe gêneros textuais diferentes, intercalando neles os discursos da narradora Morte. Essas estratégias do autor contribuem para ilustrar ainda melhor o universo visual (ou sensorial) da narradora e das personagens, sobretudo de Liesel, que era analfabeta.

A expressão “uma imagenzinha” é um exemplo, dentre muitos, de construções discursivas que convidam o leitor a ‘imaginar’, a produzir imagens da cena. Os recursos gráficos utilizados dão destaque ao texto, que dessa forma assemelha-se a uma manchete de jornal. O mesmo acontece com o objeto *O Manual do Coveiro*, apresentado com a utilização de recursos visuais:



Fonte: Zusak, 2013

No exemplo acima, o leitor pode aproximar-se visualmente do livro, que é apresentado sob a forma de um fragmento, revelando uma metalinguagem – o livro dentro do livro. Mas cabe salientar que em todo o romance os elementos visuais

fazem parte da narrativa “não somente como ilustração do narrado, mas como parte da narração” (BORGES, 2014). Há muitos elementos pictóricos incorporados ao texto como desenhos, figuras, comentários, charges, etc. E também muitas expressões verbais sinestésicas, que aludem a texturas, cores, odores, sons, etc. Esses recursos ‘falam’ por si na narrativa, atribuindo um caráter lúdico e valor estético ao romance de Zusak, como observamos abaixo:



Fonte: Zusak, 2013



Fonte: Zusak, 201

3.6. CONTEXTO HISTÓRICO DO ROMANCE

Pretendemos aqui relacionar alguns elementos do contexto histórico nazista, nos quais a obra foi inspirada. Não nos cabe um estudo minucioso do assunto, já feito por muitos autores, mas um recorte dos principais aspectos da época no que diz respeito à leitura ou a ser leitor, do ponto de vista da recepção.

Após a I Grande Guerra a Alemanha em crise e ferida foi território fértil para as ideias “salvadoras” de Adolf Hitler: racismo, totalitarismo e ultranacionalismo. No período de 1933 a 1945, conhecido como o Terceiro Reich, a doutrina extrema do nazismo cometeu o genocídio contra os judeus e um conjunto mais amplo de opressão e assassinatos em massa daqueles que considerava seus opositores, os judeus, ciganos, poloneses, comunistas, homossexuais, os deficientes físicos, etc. Com nítida visão expansionista e doutrinária, os nazista valeram-se muito da propaganda para a sua difusão.

E como era ser leitor no nazismo? Primeiramente a leitura nesse momento era fortemente censurada. Uma das formas mais representativas utilizadas para ‘conter’ os leitores no nazismo foi a queima de livros, sendo a maior em 10 de maio de 1933. À época, Joseph Goebbels discursou para uma multidão entusiasmada de alemães que jogou mais de vinte mil livros na fogueira. Em suas palavras, o ministro convidava a jogar no fogo as “obscenidades” do passado, numa simbologia de “matar o velho espírito” e proporcionar das cinzas o ressurgimento da “fênix” alemã (MANGUEL, 1997, P. 315). No romance, tal episódio é reconstituído no roubo do *Dar de Ombros* e comemoração do aniversário de Hitler:

O Dar de Ombros. Era um livro azul com letras vermelhas gravadas na capa, e havia um desenhinho de um cuco abaixo do título, também em vermelho. Quando olhou para trás, Liesel não se envergonhou de tê-lo roubado. Ao contrário, foi orgulho o que mais se assemelhou àquele bolinho de uma coisa sentida em seu estômago. E foram a raiva e um ódio tenebroso que alimentaram seu desejo de roubá-lo. Na verdade, em 20 de abril — o aniversário do Führer —, quando surrupiou aquele “livro debaixo de uma pilha fumegante de cinzas, Liesel era uma menina feita de trevas. A pergunta, é claro, seria: por quê? Que razão havia para sentir raiva? O que tinha acontecido, nos quatro ou cinco meses anteriores, para culminar nesse sentimento? Em suma, a resposta ia da Rua Himmel para o Führer e para a localização inencontrável de sua mãe de verdade, e perfazia o caminho de volta. Como a maioria dos sofrimentos, esse começou com uma aparente felicidade.” (ZUSAK, 2013, p 76)

Se por um lado era reprimida pelos nazistas, por outro lado havia a aposta na leitura, porém aquela considerada “oficial”. O texto “Adolf Hitler, leitor” (2015), de João Pereira Coutinho, reflete sobre a ambivalência da relação de Hitler com seus livros. O artigo de Coutinho tece comentários sobre o livro “A biblioteca Esquecida Hitler”, Timothy W. Ryback, que busca através de tais livros, conhecer melhor quem era o ditador. O autor assevera que Hitler era um leitor voraz e que por isso mesmo escrevia e discursava com grande desenvoltura, porém um mau leitor. Em vida Hitler deixou em sua biblioteca dezesseis mil títulos. Suas leituras não eram como se costuma dizer baseadas em autores como Schopenhauer e Nietzsche, com os quais teria, na verdade, uma relação superficial. Hitler lia muitos livros de ocultismo e espiritismo, além de “meditações” científicas sobre a contaminação em todos os níveis de que padecia o povo alemão, em busca de argumentos e/ou pseudoargumentos para o seu nacional-socialismo e para reforçar sua obsessão destrutiva. O autor de eleição de Hitler teria sido Max Osborn (um judeu) com suas idéias de “cidade limpa” e sua “distintiva visão teutônica”. Como se pode observar, o

governante conferia à leitura um papel importante, mesmo que, como diz Coutinho, estivesse em favor de sua funesta ideologia (COUTINHO, 2015).

Se concordarmos com Benjamin, que a biblioteca de um homem é a sua (auto) biografia (BENJAMIN, 1987b) confirmaremos em *Mein Kampf*, a “obra-prima” de Hitler, a “recriação” das leituras citadas acima. Era o livro mais difundido à época e todo alemão, em geral, foi de alguma maneira, leitor do livro do fuhrer.

Em *Mein Kampf*, Brant nos conta que algumas das primeiras lembranças relatadas na autobiografia de Hitler estão ligadas a incursões pela biblioteca do pai e sua própria obsessão por determinados escritores. A leitura seria para ele uma maneira de suprir a deficiência de sua formação intelectual, interrompida no Ensino Médio e que seria supostamente preenchida pelo lido. É possível constatar em *Mein Kampf* como Hitler coloca em evidência a leitura como uma ‘arte’ (BRANT, 2011, p 55):

Sob o nome de leitura, concebo coisa muito diferente do que pensa a grande maioria dos chamados intelectuais. Conheço indivíduos que lêem muitíssimo, livro por livro letra, e que, no entanto, não podem ser apontados como “lidos”. Eles possuem uma multidão de “conhecimentos”, mas seu cérebro não consegue executar uma distribuição e um registro material adquirido. Falta-lhes a arte de separar, no livro, o que lhes é de valor e o que é inútil, conservar para sempre de memória o que lhes interessa e se possível, passar por cima, desprezar o que não lhes traz vantagens, em qualquer hipótese não conservar consigo esse peso sem finalidade, mas sim como meio de alcançar uma finalidade [...] a leitura deve auxiliar a formação do espírito, a despertar as disposições intelectuais e inclinações de cada um [...] deve fornecer o instrumento, o material de que cada um tem necessidade para a sua profissão [...] deve proporcionar uma idéia de conjunto do mundo.

Quem possui, porém, a arte da boa leitura, ao ler qualquer livro, revista ou brochura, dirigirá sua atenção para tudo o que, no seu modo de ver, mereça ser conservado por muito tempo (HITLER apud BRANDT, 2011, p 57)

Hitler sabia do potencial da linguagem no convencimento das massas, e os nazistas apostaram muito na visual. Além de *Mein Kampf*, a propaganda foi uma das formas mais extensivas da disseminação nazista. Os alemães investiam em cartazes de cores marcantes, frases curtas e incisivas, panfletos, filmes e documentários de cunho ideológico que deixavam bem claro o que esperavam de seus leitores. Lenharo afirma que em doze anos de nazismo foram produzidos em torno de 1350 longas-metragens, sendo que noventa e seis foram produzidos pelo Ministério da Propaganda. Em um deles, *SA Brand*, tem-se a história de um menino pobre,

membro da Juventude Hitlerista, vítima das batalhas de rua entre comunistas e as SA (*Sturmabteilung* – *As Tropas de Assalto* ou milícia paramilitar nazista). O jovem ‘herói’ balbucia ao morrer: “Agora vou para o meu Fuhrer...” (LENHARO, 1986, p 54).

Outro filme significativo no nazismo é o *Triunfo da Vontade*, de Leni Reinfensthal, produzido em 1936. De mensagem nitidamente doutrinária, poderia ‘convencer’ os mais crédulos, como assevera Lenharo. Hitler participa como ator no filme, chegando de avião à cidade, tal como um Messias. Conforme as nuvens se abrem no céu o planador desce. O diretor teria dito sobre a cena que, naquele momento “o sol desapareceu atrás das nuvens”, mas quando o ditador chega “os raios de sol cortam o céu, o céu hitleriano”. Hitler comporta-se como um pedagogo/demagogo a conduzir alegremente as massas. Para arrematar, cruza os braços sobre o peito, numa atitude de “homem sagrado” (LENHARO, 1986, p 60).

O leitor, no nazismo, devia apreender verdades impostas, reproduzir mensagens, responder o necessário, saber o suficiente para servir o sistema, ser útil e subserviente.

4. ARTICULAÇÃO TEÓRICA – O LEITOR

Temos como objetivo nesta etapa da pesquisa desenvolver a ideia do que seria tornar-se leitor para além do decodificar o código da linguagem escrita. Dividimos esta articulação teórica em três aspectos, cada qual trazendo um ponto de vista que os norteia, embora compreendamos que esses aspectos sejam intimamente relacionados, imbricados, muitas vezes concomitantes, indissociáveis. Porém, para fins de estudo, tal divisão é proposta para que permita-nos observá-los em profundidade. No primeiro dos aspectos, refletimos sobre o que aconteceria com o leitor quanto à questão cognitiva, através de autores como Kleiman, Marcuschi e Jover-Faleiros. O leitor sob os aspectos interacionais será o foco das reflexões no segundo tópico da articulação teórica, principalmente nas ideias de Bakhtin, Geraldi, Larrosa e Chartier. Para finalizar, apresentamos a leitor na sua relação experiencial com a leitura, baseando-nos nos escritos de Benjamin, Larrosa, Manguel e Jauss.

4.1. ASPECTOS COGNITIVOS

Em latim, ler ou *legere* queria dizer primitivamente “colher, escolher, recolher”, em alusão à agricultura, significava selecionar e retirar do pé os melhores frutos. Hoje, contudo, passou ao sentido de “obter informações através da percepção das letras” (FONTES, 2000). Leitor, por conseguinte é definido por muitos dicionários como “aquele que lê”. Na vida diária, leitor tem que ver com o indivíduo que lê o código escrito, pouco se ouvindo da designação “leitor” para aquele que lê outros textos, como imagens, ou como os astros, ou como quaisquer símbolos. O leitor, evidentemente, tem que ver também com alguém que buscar metaforicamente o colher, o escolher e o recolher encontrados nas origens da palavra.

Antes, porém, é preciso reconhecer que ler é um processo cognitivo, de aprendizagem de um código e de processamento de informações. E que, segundo Jover-Faleiros, por algum tempo, ler significou apenas isso. Ler era uma perspectiva de transposição em que o sentido era definido pelo autor e memorizado tal e qual, pelo leitor. Uma grande virada nos estudos da leitura operada a partir da década de noventa, coloca o leitor não mais como aquele que extrai sentido do texto, mas sim

interage com ele em função das suas estruturas cognitivas, afetivas e dos processos empregados para processar a informação no texto (JOVER-FALEIROS, 2010, p 55).

Nossa percepção de mundo é organizada no modo como a cognição processa as informações. Para Marcuschi, este perceber contudo, não corresponde à sensação direta dos sentidos puros, mas em reconhecermos essas sensações através de categorias e *esquemas* internalizados ao longo da vida, guiadas e ativadas pelo sistema sociocultural no qual nos inserimos. (MARCUSCHI, 2010, p 228). Com efeito, a cognição trata-se, de um processo constante no e do homem, realizada pelo processamento das informações. Ela seria responsável por organizar nossa percepção do entorno, a memória, a afetividade e o conhecimento traduzindo nossas vivências como repertórios e saberes armazenados nos *esquemas*, estruturando nossas experiências (JOVER-FALEIROS, 2010, p 55). É interessante frisar, portanto, que a língua é um sistema simbólico que não funciona no vácuo, mas ligado a práticas sociohistóricas, e que desta forma, estes esquemas não são elaborações individuais e sim, coletivas, e optamos por uma noção de conhecimento na qual as representações coletivas precedem as elaborações individuais (VIGOTSKY, 1984).

As estruturas cognitivas, no caso da leitura, são compostas pelos conhecimentos relativos ao código linguístico – fonológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos; e, aos conhecimentos de mundo. Ao aprender a ler, por exemplo, a criança apropria-se primeiro do código linguístico como uma ação social e depois a internaliza para, a partir de uma atividade *interpessoal*, fazer dela um uso *intrapessoal*. Vigotsky e Tomasello, dentre outros estudiosos, registram a visão de que a cognição é fundada pelo social (MARCUSCHI, 2010, p 229).

Nos processos cognitivos da leitura, segundo Kleiman, os conhecimentos linguísticos e de mundo fazem parte dos *conhecimentos prévios* que o leitor mobiliza para a produção de sentido e, além deles, a autora acrescenta o *conhecimento textual*. O *conhecimento linguístico* abrangeria o idioma, as regras gramaticais, o conhecimento vocabular e a capacidade de combinar palavras, além de outros. Este conhecimento é designado pela autora como um conhecimento significativo para a leitura. Por sua vez, é importante ressaltar que, dispondo de certo conhecimento

linguístico, e havendo problemas no processamento do texto, o leitor pode ativar outros tipos de conhecimentos para compensar faltas. O *conhecimento textual*, refere-se ao conjunto de noções e gênero de textos, bem como as diversas tipologias textuais e aos mais variados gêneros discursivos, compreendendo para tanto, a função discursiva a cada qual se destina. O *conhecimento de mundo* ou enciclopédico, abrange todo os tipos de conhecimento de que dispõe o leitor, das mais variadas áreas, adquirido formal ou informalmente. O leitor, para ler, deve ativar estes conhecimentos a fim de reconstruir significados, chegar a novos conhecimentos. (KLEIMAN, 2008).

Às estruturas cognitivas justapõem-se as “estruturas” afetivas do leitor participando da leitura do texto. A maneira como o leitor lê, reage a um texto, adere ou não a ele, ou seja, a dimensão afetiva no ato da leitura - todas estas variantes atuam na construção do sentido. O leitor precisa aceitar o pacto que o autor exige para que a leitura se efetive (JOVER-FALEIROS, 2010, p 57). E é por isso que, no contexto educacional, para o qual voltamos esta pesquisa, consideramos a necessidade de considerar a dimensão afetiva que o leitor atribui na atividade de ler, desde seus primeiros passos.

Todavia, formar o leitor com o objetivo de torna-lo um decodificador perpetuou-se de algum modo, entre as teorias que serviram como modelo para o ensino escolar brasileiro, desde a Reforma Capanema, em 1942 até a década de 1990, quando novas ideias, emergidas sobretudo nas reflexões de Bakhtin, vão sendo incorporadas ao trabalho pedagógico com a língua. Contudo, não é raro ainda presenciarmos metodologias de alfabetização centradas no código e correção linguística.

Talvez por isso mesmo, o *letramento* ainda é um entrave na educação de nosso país, como divulgou-se no censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). O país apresenta ainda cerca de 48 milhões de analfabetos entre absolutos e funcionais (IBGE, gov, 2012). No Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Alunos, da OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico), adotado pelo nosso país e por mais 65 nações, ocupamos a 55ª posição no ranking de leitura (OCDE - números de 2010). Em ambos os indicadores

houve melhora no ensino/aprendizagem da leitura no Brasil em relação às décadas passadas, mas a passos vagarosos. As notas baixas em tais estatísticas preocupam-nos menos pelos números e mais porque a falta de habilidades com o código, dificulta muitas situações da vida diária, e como todas as atividades da vida são mediadas de linguagem, é extremamente importante o seu domínio.

Nessa medida, a ênfase que os governos atribuem à alfabetização e à educação variam de acordo com os interesses dos detentores do poder. Manguel vê nisso um estratagema, tal como o empreendido nos séculos XVIII e XIX, quando os escravos foram proibidos de ler mesmo a Bíblia, pois quem pudesse lê-la, poderia ler também um panfleto abolicionista. A liberdade civil sempre esteve relacionada aos poderes do leitor e sempre suscitou medo entre os donos do poder. (MANGUEL, 2009, p 92). A provocação de Manguel assenta-se à realidade do Brasil, porque ao que parece, nossos governos procuram oferecer a educação básica, e em especial o ensino da leitura, com a finalidade de produzir um leitor minimamente apto às atividades que o insiram no mercado de trabalho.

Além da perversidade sobre o leitor em formação estar, se é o caso, sob uma “política” que limita o desenvolvimento de suas potencialidades, há outra problemática, talvez tão grave, no que concerne a não dispor dos recursos linguísticos básicos. Experiências negativas em relações comunicativas podem gerar **mal-entendidos**, pois afinal, “saber ler é também um exercício de convivência sociocultural” (MARCUSCHI, 2010, p 229). E tão pungente neste nosso mundo são o diálogo e o ser solidário com outro (possíveis talvez para o leitor que mergulha no texto).

Tendo na leitura, a priori, uma atividade cognitiva situada sociohistoricamente e relacionada à dimensão afetiva do leitor, não podemos compreendê-lo apenas como decodificador de um sistema. Logo, ser leitor é muito mais que extrair conteúdos de um texto. Na tentativa de evitar engodos, buscamos esclarecer que memorizar um texto não é o mesmo que lê-lo. Que recitar um texto também não garante que ele foi compreendido. Que ler um texto e não entender nada (ou não ser em nada afetado por ele), significa que, então, não houve de fato leitura. Que de um texto não se extraem apenas informações, pois o leitor é um sujeito que conhece, é

capaz de armazenar conteúdos e visar a objetivos bem específicos, mas antes, é um indivíduo social, mobilizado pelos seus anseios pessoais, pelas suas singularidades. O ato de ler, assim compreendido, propõe no seu limite, a reelaboração de um novo texto.

4.2. ASPECTOS INTERACIONAIS

Para tratarmos dos aspectos dialógicos na atividade de produção de sentidos pelo leitor, escolhemos a palavra compreender como um sinônimo interessante para o ato de ler. Do latim *comprehensio*, compreender significava aprender com alguém. Vimos anteriormente que para ler, o indivíduo mobiliza a cognição, a afetividade e que, tal evento acontece mediatizado pelo mundo, pelo sociohistórico. Neste “mundo” está também o **outro**, nosso interlocutor. O leitor não age individualmente ao ler, mas interage com o autor e com a comunidade em que está inserido, conferindo uma dimensão sociocultural ao ato da leitura.

Admitindo a língua como um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo e considerando a sua natureza que varia ao longo do tempo e de acordo com o contexto e com os seus falantes (leitores), heterogênea e dialógica, podemos especular por exemplo que, quando o autor de um texto enuncia uma parte, e deixa a outra parte sob responsabilidade do leitor para que construa seus sentidos, pode-se dizer assim que se trata de uma atividade de *co-autoria*, ou de *co-enunciação* (BAKHTIN, 1979). Parcialmente leitor e autor produzem o sentido textual, que não é nunca unívoco, mas compartilhado, negociado e se realiza a cada leitura. O texto se apresenta com múltiplas possibilidades de interpretação, situando o leitor no espaço ambíguo entre a lacuna que lhe permite a expansão de sentidos e o interlocutor que filtra a compreensão. Desta forma o sentido do enunciado se dá pela compreensão **ativa** entre os sujeitos, ou seja, é o efeito da interação dos interlocutores:

[...] na prática viva da língua, a consciência lingüística do locutor e do receptor nada tem a ver com o sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. [...] Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra

está carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. (BAKHTIN apud ARENA, 2009).

Nesse sentido, não há palavra neutra, na medida em que a sua conotação, isto é, a sua carga ideológica é inexorável. Toda produção de sentidos, como é asseverado por Bakhtin, tem caráter ideológico e provoca nos interlocutores uma responsividade, uma resposta.

Falando sujeito leitor, Larrosa, compreende a história de vida do indivíduo como a história das narrações que ele ouve e lê e, que de algum modo, o colocam em relação consigo mesmo. A construção do sentido de nossas vidas e de nós mesmos seria, fundamentalmente, um processo de ouvir e ler histórias, de mesclá-las, contrapor histórias umas às outras, de viver como seres que interpretam e se interpretam constituindo-se no celeiro de histórias que é a cultura. Como exemplo, temos a parábola contada por Walter Benjamin na qual mostra a importância do intercâmbio de narrativas, ou experiências – um velho no momento da morte revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Depois de cavarem e não encontrarem nada, os filhos só percebem tal tesouro quando da grande produção das vinhas, compreendendo, através da experiência transmitida pelo pai, que a felicidade não está no ouro mas no trabalho. Ser autor/leitor coadunam para Larrosa, a ideia de ser uma biblioteca, ou um fenômeno de intertextualidade. Os seres humanos poderiam articular possibilidades de existência através da leitura de *historias exemplares* de vida de pessoas (como Sócrates, Gandhi) em virtude de sua personalidade, caráter, da sua vida. Seríamos formados também pelas histórias de vida dos personagens da ficção que lemos (como o Dom Quixote ou o Fausto de Goethe), e por conseguinte pensar, a partir delas, nossa própria existência. Para o autor, só lendo (e escutando) o indivíduo se faz consciente de si mesmo, e somente escrevendo (ou falando) o sujeito pode formar e afirmar o “eu”. Quanto mais ouvimos e lemos histórias e nos expressamos através dos recursos da linguagem, aprendemos, progressivamente, a modificar e a inventar a gigantesca e polifônica conversação de narrativas que é a nossa vida. Antes, contudo, assevera Larrosa, é preciso aprender a ler, a escrever e a pôr-se em movimento (LARROSA, 1996, p 477).

Geraldi também explica que ao lermos estamos nos relacionando com a cultura e com a história, recuperando os fios da trama do tecido bordado da

linguagem, ao longo do tempo. Numa bela metáfora, diz o autor que as mãos que tecem este bordado não são mãos amarradas, pois se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos. Também não são mãos que bordam apenas com os fios de sua própria história, se o fossem o leitor sobreporia este bordado, apagando-o, ocultando-o. Tais mãos estão carregadas de fios aos quais se acrescentam outros, retomando o que se disse (com estratégias de dizer) e se oferecendo para a tecedura do mesmo e de outro bordado (GERALDI, 2013, p166). É no encontro dos fios que se produz a longa cadeia de bordados, e este encontro se dá na materialidade da linguagem:

Esta produção de significações é uma flecha em dois sentidos: ao ler, o leitor trabalha produzindo significações e é nesse trabalho que ele se constrói como leitor. Suas leituras prévias, sua história de leitor, estão presentes como condição de seu trabalho de leitura e esse trabalho o constitui leitor e assim sucessivamente (GERALDI, 2013, p).

As mãos do leitor, reiteramos, não são mãos atadas - sem a anuência do leitor, não há leitura. Podemos refletir ainda que, se a leitura pode se dar no encontro, esta pode ser também embate, na “arena” do sentido. O leitor completa o texto e lhe dá sentido, mas não em liberdade irrestrita. Segundo Chartier, ao leitor caberia a “caça” de significados no lido e não o sentido atribuído por seu autor (ou editor), ao menos não totalmente. Toda a história da leitura estaria, suposta em princípio, nesta liberdade do leitor, que desloca e subverte o que o texto pretendem lhe impor (CHARTIER, 2007). Todavia, esta liberdade não é absoluta e sim cercada pelas convenções e hábitos que caracterizam as diferentes práticas de leituras em diferentes épocas e lugares, além de moduladas pelos vários gestos, suportes, atitudes e razões de ler que são inventados ou extinguidos conforme se mudam os tempos. Deste ponto de vista, surge uma dupla consequência: tanto à leitura é conferido o estatuto de prática criadora e produtora, quanto não se é anulado no texto lido, o sentido desejado pelo autor, de tal forma que fosse possível uma leitura transparente, sem desvio ou sem resistências no caminho até o leitor. A esse conjunto de relações no qual gravitam os textos e que lhes conferem as significações móveis e plurais, Chartier denomina *protocolos de leitura*. São as maneiras de ler coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas depositadas nos objetos lidos não apenas pelo autor quando indica a compreensão de seu texto, mas também pelo impressor e pela gama de

profissionais que participa, consciente e inconscientemente, da confecção do objeto livro, em conformidade com as necessidades da época (CHARTIER, 2011, p 78).

As práticas culturais, de acordo com Goulemot, afunilariam tanto o texto, visando à interpretação pelo leitor, que, dão a ele, na verdade, a ilusão da independência e da escolha. A leitura, diz o autor, é um mecanismo de produzir efeitos em confronto com o corpo, com o tempo e com a cultura adquirida. Um texto contemporâneo articula sua produção a partir de seu consumo, o que quer dizer que sua leitura é prevista na escrita de forma que a comunidade de códigos narrativos intervém na constituição de seu sentido. Porém, haverá sempre a posição do leitor que o interpela e, Goulemot conclui que a leitura é ao mesmo tempo, estratégia de manipulação e de afrontamento. Dessa forma, a *biblioteca* (os textos e todo um sistema de valores imputado a eles) trabalha para o texto oferecido, e o texto lido em compensação, trabalhará a *biblioteca*. Trava-se na leitura um embate, no qual há sempre um dado e uma aquisição, inúmeras obrigações do social, sob a ilusão da escolha, mas também alguns fragmentos da liberdade singular do leitor (GOULEMOT, 2011).

A liberdade relativa do leitor que observa Chartier e em menor estância Goulemot, é observada por Manguel como um veneno que torna-se antídoto, ou seja, está na linguagem e nos interlocutores a possibilidade de ampliar os poderes de quem lê:

Uma sociedade deve ministrar os conhecimentos de seus códigos a seus cidadãos, de maneira que estes possam participar ativamente dela; mas o conhecimento desse código, além de mera capacidade de decifrar um slogan político, um anúncio publicitário ou manual de instruções básicas, permite a esses mesmos cidadãos questionar essa sociedade, expor suas mazelas e propor mudanças. No próprio sistema que lhe permite funcionar como sociedade encontra-se o poder de subvertê-la, para melhor ou para pior (MANGUEL, 2009)

E se, considerarmos que a leitura é produto das circunstâncias nas quais somos produzidos enquanto leitores, concordamos com Bourdieu que o fato de tomar consciência disso seria talvez a única chance de escapar (ou reagir) ao efeito dessas circunstâncias (BOURDIEU&CHARTIER, 2011, p234).

4.3. ASPECTOS EXPERIENCIAIS

Ao tratar do leitor, refletimos sobre seus aspectos cognitivos e interacionais, que são intimamente ligados. Agora queremos tratar da subjetividade do leitor, da dimensão ontológica da leitura, e de acordo com o que dissemos até aqui, leitor é participante ativo do sentido do texto, todavia queremos nos centrar agora em como o sujeito que lê pode ser formado, e, também transformado pela experiência de ler. A palavra que queremos dar relevo neste momento é mesmo experiência, em alemão *erfahrung*, cuja raiz *fahren* significa viajar. Ler pode ser uma maneira de pensar, de interagir, compreender, mas ler pode ser também sinônimo de uma trajetória, de um percurso, de um tornar-se alguém.

Nessa medida subjetividade, indivíduo e o ato da leitura são indissociáveis, porquanto cada qual poderá construir em função de sua bagagem, potencialidades, expectativas e interesses, caminhos propícios para ler.

A questão da singularidade do leitor pode ser testemunhada em certa medida, desde Sócrates. Para o filósofo grego, por exemplo, o conhecimento não poderia ser adquirido por letras “mortas” e somente o que o leitor já conhecia poderia ganhar vida com a leitura. Os primeiros eruditos medievais, por sua vez, buscavam na leitura a polifonia de vozes, todas elas ecoando através do leitor, a voz suprema de Deus. Para os humanistas da Idade Média tardia os comentários de diversas gerações de leitores para um mesmo texto denotavam a possibilidade de infinitas leituras, que se alimentavam reciprocamente (MANGUEL, 1997, p. 106).

Contudo, Larrosa observa que na ciência moderna, que tem em Descartes seu maior nome, a leitura ganha novos rumos e métodos. Nesse momento o conhecimento passa do *páthei mathos*, ou a aprendizagem na prova e pela prova, para a *mathema*, a acumulação progressiva de verdades objetivas, externas ao homem. Para o autor nesse instante o conhecimento é separado da vida humana a pedagogia orienta-se em divulgá-lo, transmiti-lo, e, apropriar-se dos artefatos técnicos abundantes para oferecê-los. Sob o escopo pedagógico, a leitura dilui-se como atividade ativa e experiencial para tornar-se um experimento (LARROSA, 2007, p. 139).

Na modernidade muitos autores fazem críticas a essa noção de leitura, como Nietzsche e o próprio Bakhtin. Nietzsche, por exemplo, não lidou diretamente com um sistema de pensar a leitura, mas referiu-se ao leitor como ente de “carne e osso”, que lê com todos os sentidos e não apenas com os olhos e a mente, como projetava a tradição metafísica. A leitura seria para ele um amplíssimo registro sensorial e a tarefa de formar o leitor deveria concentrar-se em multiplicar suas expectativas, sensibilizar seu tato, dar-lhe tempo e liberdade. (NIETZSCHE apud LARROSA, 2001, p 17). Bakhtin, em seu olhar marxista, rechaça a norma unívoca e a rigidez dos padrões e estilos difundidos historicamente, sobremaneira na linguagem, reivindicando no discurso a ambivalência, a polifonia, o dialógico. A palavra, signo linguístico social e ideológico, seria uma ponte entre a consciência individual e o outro. Ler requereria do leitor uma interpretação participativa, social e múltipla da obra literária, em oposição à leitura alienada, ao objetivismo positivista. (BAKHTIN, 1979).

Mais à frente, Benjamin analisará a degradação da *Efahrung*, ou o depauperamento da experiência. Para o filósofo, a experiência, observada na arte de contar, estaria em vias de se extinguir porque dependeria fundamentalmente de um **sentido** pleno, cujas condições de realização já não existiriam na sociedade capitalista avançada. Primeiro porque, a experiência para ser transmitida, precisa ser comum ao narrador e ao ouvinte, mas, o rápido desenvolvimento do modo de produção capitalista teria afastado as gerações (jovens, idosos, etc) e criado um abismo entre os grupos humanos. Em segundo lugar, porque a comunidade entre a palavra e a vida apóia-se na atividade artesanal. Em oposição à produção industrial, com ritmos vertiginosos e devido ao caráter fragmentário do trabalho em cadeia, o artesanato admite o ritmo lento e a visão totalizante e o narrador pode, assim, relacionar-se profundamente com a imensa matéria narrável. Por fim, porque na comunidade da experiência pode-se transmitir um saber, uma sapiência, uma sugestão para a continuação da história narrada, inserindo narrador e ouvinte num fluxo de narrativas, já não mais observável com o esgotamento da tradição e da memória (GAGNEBIN, 1987, p 10-11).

Como consequência dos modos de produção capitalistas, teria surgido o que Benjamin chama de uma nova barbárie, a pobreza de experiências. Deste quadro

resultaria o novo “bárbaro” – um indivíduo estimulado à constante busca do conforto, do mais cômodo, perpetuamente cansado e desanimado em sua existência diária. Os modos de recepção (contemplação) destes sujeitos serão decisivamente alterados pela sociedade industrial, e Benjamin identificará basicamente dois tipos de relação com a obra de arte (esta também reproduzível), a recepção distraída e a recepção recolhida:

Afirma-se que as massas procuram na obra de arte *distração*, enquanto o conhecedor a aborda com *recolhimento*. Para as massas, a obra de arte seria objeto de diversão, e para o conhecedor, objeto de devoção [...] A distração e o recolhimento representam um contraste que pode ser assim formulado: quem se recolhe diante de uma obra de arte mergulha dentro dela e nela se dissolve, como ocorreu com um pintor chinês, segundo a lenda, ao terminar seu quadro. A massa distraída, pelo contrário, faz a obra de arte mergulhar em si, envolve-a com o ritmo de suas vagas, absorve-a em seu fluxo. (BENJAMIN, 1987^a, p 193).

Embora Benjamin refira-se à obra de arte, subentende-se aqui, todas as formas artísticas como a literatura, as artes plásticas, a arte de contar, etc. Benjamin fez grandes ressalvas às artes reproduzidas em larga escala, como o cinema, todavia nutria esperança de que através delas, algo escapasse ao domínio do sistema: a arte sempre poderia, de alguma forma, mobilizar a massa. Como já registramos, a relação do indivíduo com o artesanal e o tempo, em si leituras, são chaves no pensamento benjaminiano. Na recepção recolhida do sujeito com o artesanal, em si experiência, Benjamin espera uma saída para a alienação.

Também Larrosa abraçará a experiência, voltando-se para a leitura. O leitor, na experiência de leitura, é formado, transformado (ou até mesmo deformado, conforme as estratégias de um discurso). Nem todas as leituras de um leitor serão experienciais, afinal a atividade de ler está na maioria de nossas práticas cotidianas. A experiência de leitura se dará em ocasiões especiais, não programadas ou controladas, nas quais o leitor é afetado por um texto, a ponto de deixar-lhe uma marca. Larrosa trata da experiência como *isso que me passa*, nas quais os termos *isso*, *me* e *passa* significam respectivamente:

Primeiro, que a experiência é uma relação com algo que não sou [...]

Segundo, que a experiência é uma relação em que algo tem lugar em mim. Neste caso, que minha relação com o texto, digo, minha leitura, é de condição reflexiva, volta para dentro, subjetiva, que me implica no que sou, que tem uma dimensão transformadora, que me faz outro do que sou. Por isso, depois da leitura, eu já não sou o mesmo de antes, já não posso olhar-me impávido no espelho [...]

E terceiro, que a experiência é uma relação em que algo passa de mim a outro e do outro a mim. E nesse passa, tanto eu como o outro, sofremos alguns efeitos, somos afetados (LARROSA, 2011, p10).

Dado que a experiência é uma relação, o importante, diz o autor, não é o texto senão a relação com ele. O texto funciona como um acontecimento, tem de ter algo de incompreensível para o leitor, ter algo de ilegível.

Todavia é o leitor o território da leitura. Mas para ser o sujeito da experiência larroseana, o leitor tem de ser aberto, exposto, vulnerável, disposto a não se reconhecer no espelho, a ser transformado pelo que lê. O leitor que, após ler um texto, se olha no espelho e não nota nada, nada lhe passa, é um leitor que não fez experiência. Pode até compreender e dominar as estratégias de compreensão, *mas no sentido da experiência, este leitor é um analfabeto*. E, este sentido, talvez seja o que realmente importa. O leitor “analfabeto” é aquele que vai ao encontro do texto, mas seu caminho é só de ida, é um leitor que não se transforma (LARROSA, 2011, p 9).

Desta forma, ler pode ser decodificar o código, compreender um texto e também uma experiência. Pode ser uma experiência de **linguagem**, posto que o leitor pode formar ou transformar suas palavras e a falar por si mesmo, a partir do texto de um autor. Uma experiência de **pensamento**, já que em relação aos pensamentos de um autor, o leitor pode pensar o que ele ainda não sabe, o que não pode, o que não quer pensar. A experiência de leitura pode ajudar o leitor a transformar suas ideias e pensar por si próprio. E pode ser uma experiência de **sensibilidade**, de sentimentos, pois com a leitura, o leitor pode sentir o que ainda não sentiu, o que não quer sentir, ajuda-lo a formar ou transformar sua sensibilidade, sentindo com seus próprios sentimentos. A alfabetização do leitor, sob este ponto de vista, teria de ver não apenas com ler no sentido da compreensão, mas com formar leitores abertos à experiência.

Tal como Larrosa, aprender a ler para Manguel, articula a decodificação do texto, a compreensão textual e a dimensão experiencial da leitura, que seria algo correspondente ao terceiro tópico do texto abaixo:

Primeiro, o processo mecânico de aprender o código da escrita na qual está codificada a memória de uma sociedade.
Segundo, o aprendizado da sintaxe que comanda esse código.

Terceiro, o aprendizado de como as inscrições nesse código servem para conhecer de maneira profunda, imaginativa e prática nossa identidade e a do mundo que a cerca. Esse aprendizado é o mais difícil, o mais perigoso, o mais poderoso. (MANGUEL, 2009)

Manguel nos explica que, quando criança, sentiu a sensação de liberdade quando conseguiu ler as primeiras palavras. Sentia ter um poder mágico para ler - as letras pretas metamorfoseavam-se em uma realidade sólida, sonora e surgia a palavra. Podendo ler, o menino Manguel desfrutava da autonomia: “Eu tinha feito tudo aquilo sozinho. Ninguém realizara a mágica por mim”. Ao mesmo tempo em que de repente o mundo passou a ter para ele um sentido inteiramente novo, no qual ele era protagonista, também o escritor sentia que, em nenhum momento, estava sozinho, tanto os personagens como os autores que lia, compartilhavam com ele o prazer, o poder e a responsabilidade de ler. Manguel também percebeu que tinha algo em comum com todos aqueles que lêem vários símbolos, como o astrônomo que lê os astros, como zoológico lendo o rastro de animais na floresta, como a dançarina lendo os movimentos da coreografia, o amante lendo o corpo da amada. Caso a caso, cada leitor conferia a um objeto, lugar ou acontecimento, uma certa legibilidade possível. Cada leitor lia o mundo e a si mesmo, vislumbrando o que é e onde está, como uma atividade essencial da vida (MANGUEL, 1997).

Ensinar/aprender a ler não poderia nunca ser apenas decodificar um código pois há, para o autor, uma relação íntima entre ler e viver. Manguel duvida dos sistemas escolares que não investem na relação de identidade e alteridade no ato de ler, pois acredita que a leitura possa emancipar seus leitores ao ponto destes questionarem o poder vigente, já que a leitura possibilitaria servir ao conhecimento de si mesmo e do mundo em nosso redor. A leitura apenas na superfície da reflexão propicia que o leitor apenas repita mensagens e não sentidos, como seriam slogans políticos e propagandas. Aliás, a sociedade estaria sempre oferecendo distrações, tentações, para desviar o leitor dos livros, desmerecendo o esforço e o tempo necessário dedicado à leitura.

Do contrário, a leitura em profundidade poderia propiciar ao leitor recriar experiências, dar forma a ideias, explorar uma intuição. O leitor que penetrasse fundo até os limites de um livro, e quiçá indo além deles, teria a chance de reconhecer suas raízes literárias, de como é formados por relatos heterogêneos ao longo da vida, podendo até mesmo (r)escrevê-la. O leitor verdadeiro, a que se refere

Manguel, é aquele que lê para, num território ambíguo, reconhecer sua identidade por si mesmo e reconhecer a identidade imposta pelos outros.

A Estética da Recepção, por sua vez, também contribuirá para a compreensão alargada sobre o leitor e a experiência estética, na figura de Jauss. Suas cinco principais teses estão ancoradas, sobretudo, na história da literatura, na literatura comparada, na crítica literária e no ensino de literatura. Tinha como objetivo formular um novo conceito de leitor e estudar nele os efeitos produzidos pela obra – a recepção.

O leitor é apresentado como indivíduo capaz de atualizar/historicizar o lido. Os elementos necessários para medir a recepção encontrariam-se no interior do sistema literário. A obra evocaria, neste sentido, o *horizonte de expectativas* e as regras do jogo familiares ao leitor, que imediatamente as reatualiza. No horizonte, cada leitor pode reagir individualmente a um texto, mas a recepção seria um fato social – uma medida comum localizada entre essas reações particulares, marcando os limites dentro dos quais uma obra é compreendida dentro de seu tempo (ZILBERMANN, 2011, p 37).

Se por um lado a Estética da Recepção colocou o leitor em primazia nos estudos literários, havia ainda a lacuna a ser sanada na descrição da experiência do leitor, que seria o protagonista dos estudos de Jauss. Para tanto, o teórico acrescenta às categorias de *horizonte de expectativas* (códigos vigentes e experiências sociais acumuladas) os estudos sobre *emancipação*, que compreenderiam a finalidade e o efeito alcançado pela arte, que pode liberar o destinatário e conferir-lhe uma nova visão de mundo (ZILBERMAN, 2011, p 54).

A experiência estética seria, no ponto de vista de Jauss, a explicitação da natureza libertadora, transgressora e comunicativa da arte. Três atividades simultâneas e complementares compõem essa experiência, concretizada na *identificação* do leitor/obra: a *Poíesis* – corresponde ao prazer de se sentir co-autor da obra; a *Aisthesis* – efeito, provocado pela obra de arte, de renovação da percepção do mundo circundante (somente criações altamente experimentais acordariam o sujeito reificado); e a *Katharsis* – prazer afetivo resultante da recepção de uma obra verbal e que motiva tanto uma transformação de suas comunicações

quanto à liberação de sua mente. É mobilizadora, ou seja, o espectador não sente prazer apenas, mas também é motivado à ação. A experiência estética não principia com a interpretação do significado da obra, mas numa *compreensão fruidora* e numa *fruição compreensiva*, através do seu efeito estético e pela interação das experiências compartilhadas por leitor e autor (ZILBERMANN, 2011, p 40).

5. RECORTE CONCEITUAL

A partir do referencial teórico exposto, avaliamos algumas questões importantes a serem consideradas sobre o texto literário *A menina que roubava livros*, livro distribuído nas escolas através do Programa Nacional Biblioteca da Escola. Primeiramente, é preciso dizer que tais considerações não pretendem esgotar o assunto, pois tal como entendemos, o leitor é um indivíduo sempre em formação, em movimento. Todavia, se o desenvolvimento de conceitos sobre leitor merecem investimentos contínuos e cumulativos, pois não obstante, temos uma referência inegável no indivíduo que permanece na leitura superficial do texto – este, acreditamos, não é leitor, não ainda. Desta forma, através dos autores pesquisados, analisamos três aspectos da trajetória de leitura da personagem Liesel com seus livros mais representativos. À medida que Liesel avança as leituras, sua trajetória também se modifica, também ampliando sua identidade. Buscamos com esta análise chamar a atenção para a distinção entre as possibilidades da leitura, já que para a maioria das pessoas ela é invisível, pois se tem que a leitura seja apenas a decodificação do código, e não uma atividade que leva ao conhecimento do texto e da subjetividade do leitor.

Na primeira análise, demos enfoque aos aspectos cognitivos do leitor, pois já estudamos que o leitor, a priori, ao ler realiza uma atividade de colher, recolher. Como vimos com Jover-Faleiros e Kleiman, o leitor recolhe, já que na leitura ele pode alcançar várias formas de conhecimentos que não dispunha. Mas como o lavrador, o leitor colheria, pois, já teria em si algum conhecimento prévio, ou seja, já possuiria de antemão alguns elementos necessários que lhe permitiriam uma colheita, como a terra ou a semente, por exemplo. Assim também o leitor necessita mobilizar os conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos para ler, mas antes é necessário que ele inicie o processo de aprendizagem do código. Este processo, como explicitou Marcuschi, não se dá no vácuo, mas no interior das condições sócio-históricas em que se insere. Também a colheita depende de vários fatores, como a estação do ano, os recursos para arar a terra, a mão de obra, etc. Além do mais, vimos que ser leitor é colher, mas também um escolher, pois o processo de leitura se dá dentro de um processo de afetividade (não necessariamente amor), e, sem esse envolvimento do indivíduo, a leitura é

mecânica, ou pode até não acontecer. Entendemos que a atividade cognitiva é inerente a qualquer prática de leitura, mas em *A menina que roubava livros* procuramos dar enlevo a esta questão nas cenas em que Liesel aprende a ler o código, tanto na escola alemã quanto com seu pai, no porão da casa.

A próxima análise concerne aos aspectos interacionais implicados na atividade do leitor, ou seja, concerne à interação. Postulamos que ser leitor é compreender, ou aprender, apreender com alguém. Os postulados de Bakhtin nos ensinam que na leitura a construção de sentidos é múltipla, porém negociada. Autor e leitor encontram-se no texto, eles são co-autores neste sentido. Compreendemos com Geraldí que este processo se dá ao longo do tempo, e que na interlocução os enunciadores tramam juntos os fios de um tecido pertencente a uma cadeia muito maior de outros fios, um tecido sem fim de leitores que já o teceram. Para Larrosa, ao olharmos para este mesmo tecido, podemos reconhecer as histórias de vida dos leitores, tal como nos referimos anteriormente à parábola de Benjamin. Desta forma, podemos encontrar nas histórias exemplares de outros enunciadores, de personagens, de mitos, inspiração para a nossa própria existência. Chartier reitera o poder do leitor na compreensão do texto, já que é ele quem dá o sentido para o texto, que o completa singularmente. Chartier nos adverte, contudo, que esta liberdade do leitor não é completa, mas dentro das condições que os aparatos sociais apresentam, na maioria das vezes, estreitando-a. Para Goumelot, as condições de produção praticamente manipulam o leitor em sua leitura, levando-o à ilusão de uma suposta liberdade, mas o autor admite que, mesmo minimamente, o leitor é um co-criador da obra. No romance observamos tal dimensão do leitor/leitura especialmente na relação de Liesel com o livro *O Vigiaador*, embora tal aspecto seja constituinte de toda atividade leitora.

Quanto à terceira análise, relacionada aos aspectos experienciais, apresentamos o leitor como alguém que ao ler tem uma trajetória, faz uma viagem. Esta compreensão do leitor quer aproximar a atividade de ler da própria vida, ou do viver. Sob esta perspectiva o leitor pode, ao ler, realizar um processo de cognição, um processo de compreensão e, também, um processo transformação de si mesmo – a leitura deixa de ser algo que passa para tornar-se uma experiência, ou *isso que me passa*. Observamos também que Walter Benjamin antecipou em meados do

século passado a recepção de obras como um sintoma da automação do sujeito no capitalismo. Para o filósofo os leitores poderiam receber as narrativas com o recolhimento, levando-as para a própria vida, ou na forma distraída, sendo levadas no fluxo do sistema. Ou seja, os leitores podem tomar um caminho ou serem encaminhados. Larrosa considera que na leitura como experiência o leitor aberto é marcado incontestavelmente pelo texto, de forma que ao olhar no espelho perceba que foi modificado por ele. Assim como o viajante que ao retornar para casa constata coisas que não via mais, por estar habituado, e agora vê outras, sente vontade de modificá-las. Para o autor, tão importante quanto deixar-se caminhar na leitura é criar novos caminhos, novas palavras, novos sentidos, enfim imaginar, faculdade que proporciona antever o que ainda não é possível, vislumbrar o diferente. Manguel considera que os sujeitos ao empreender a leitura podem chegar ao conhecimento de si mesmo, questionamento a identidade que lhe é imposta e a descoberta da própria identidade. Mas Manguel reitera que o leitor necessita reconhecer as distrações do trajeto, perseverar na leitura, caminhar empreendendo esforço e reconhecendo o mérito da lentidão em seu percurso. Jauss vê no leitor a figura central numa estrada margeada pela sociedade e pela história. À sua frente, o leitor tem um horizonte na estrada, como é o horizonte de expectativas de recepção de uma obra, quando ele é rompido, atravessado, leva-o a um caminhar diferente, ampliado, consciente de seus passos. Na obra de Zusak buscamos a questão experiencial na relação de Liesel com os livros *O Manual do Coveiro*, *O Dar de Ombros*, *A Sacudidora de Palavras*.

Cabe salientar que os três aspectos sintetizados (com a licença das metáforas) acima, não se excluem, eles estão imbricados, embora possam ou não acontecer juntos numa mesma leitura/leitor. Buscamos oferecer olhar para cada um deles nas cenas de leitura de Liesel em que ocorrem predominantemente. Cabe ainda dizer que para a leitura da língua escrita, sempre haverá a necessidade da aprendizagem do código, porém um de nossos maiores investimentos neste trabalho talvez seja evidenciar que a leitura depauperou-se muito quando é, desta forma, unicamente considerada.

6. A TRAJETÓRIA DE LEITURA DE LIESEL

Neste capítulo apresentamos a aplicação dos recortes conceituais na releitura do romance com o objetivo de discutir o percurso de leitura da leitora Liesel no romance, aproximando esta trajetória do universo educacional, centro por excelência, do texto literário.

6.1. A APRENDIZAGEM DO CÓDIGO

O processo mecânico de aprendizagem do código escrito das sociedades é o primeiro passo para tornar-se leitor. Antes, porém, o conhecimento inicial da língua, se dá em geral, no seio familiar, no convívio, ouvindo-a e posteriormente falando-a. A codificação desta linguagem oral, ou a transmutação dos sons nos signos alfabéticos (caso do ocidente) porém, não é processo de uma aquisição espontânea, mas uma atividade que requer, essencialmente, processos formais de aprendizagens:

Nosso conhecimento inicial de nossa língua materna é oral. Nosso saber apoia-se portanto, sobre unidades combinacionais que são ao mesmo tempo som e sentido. Falar ou compreender é atualizar o conhecimento das palavras, ao mesmo tempo som e sentido (CHARTIER, 2011).

Os signos possuem uma dupla face, para aprender a ler é necessário a princípio a decifração fonética e, mais à frente, descobrir os sentidos correspondentes aos signos. Aos poucos, as crianças vão relacionando signos e significantes de forma que o processo de decifração torna-se secundário e o leitor adere diretamente ao sentidos.

Já no início do romance, o processo de aquisição do código escrito por Liesel (sua língua materna) é narrado a partir do seu contato com um livro, o Manual do Coveiro, surrupiado do jovem que enterrara seu irmão. A menina era **analfabeta**, porém, com algum conhecimento sociocultural internalizado daquele objeto – ele chamou-lhe imediatamente a atenção por suas “letras prateadas”:

Havia uma coisa preta e retangular abrigada na neve.

Só a menina a viu.
Ela se curvou, apanhou-a e a
segurou firme entre os dedos.
O livro tinha letras prateadas.”
(Zusak, 2013, p 26)

Percebemos que no primeiro investimento de Liesel com um livro, a personagem não é apresentada como uma tábula rasa, desprovida de qualquer conhecimento, pelo contrário, é mostrada mobilizando saberes, e de certa forma, fazendo já uma “leitura”, como ensina Chartier:

[...] todo leitor diante de uma obra a recebe em um momento, uma circunstância, uma forma específica e, mesmo quando não tem consciência disso, o investimento afetivo ou intelectual que ele nela deposita está ligado a este objeto e a esta circunstância. (CHARTIER, 2007)

Liesel não é uma “leitora” desconectada de seu contexto, mas possui dificuldades de interagir nele por conta do desconhecimento do código ao chegar em Molching, o que torna seu mundo desbotado: “Liesel não tinha ideia de onde estava. Era tudo branco, e enquanto ficaram na estação ela só conseguiu olhar para as letras desbotadas da placa a sua frente” (ZUSAK, 2013, p 25). No início, a falta da leitura da menina transparece a falta de suas referências. A fim de que o mundo tenha cores mais vivas (talvez como a narradora as percebe), Liesel encontrará nos livros a sua palheta, pois cada um deles será destacado em uma tonalidade diferente, como o Manual do Coveiro preto com letras prateadas, o Dar de Ombros azul com letras vermelhas, o Assobiador na cor verde, etc.

Liesel é ensinada a ler em duas situações de aprendizagem diferentes e que podem ser comparadas: primeiro na escola alemã e depois com o pai, não da forma tradicional à época, e sim aprendendo a ler nas madrugadas, no porão da casa.

Os modos do ensinar a ler revelados na escola alemã são descritos no romance como “um fracasso terrível”. A escola:

Embora fosse estatal, sofria uma influência católica maciça, e Liesel era luterana. O que não era um começo dos mais auspiciosos. Depois, eles descobriram que a menina não sabia ler nem escrever. De modo humilhante, ela foi jogada com as crianças menores, que mal começavam a aprender o alfabeto. Apesar de pele e osso, e pálida, a menina sentia-se gigantesca entre a garotada nanica, e, muitas vezes, desejava empalidecer até sumir por completo (ZUSAK, 2013, p 39).

Conforme os meses, Liesel é encaminhada para o estudo com crianças mais velhas e já que Liesel não sabe ler, é colocada à parte das outras crianças e, se

insistisse ou fracassasse na leitura, era castigada fisicamente no corredor, aos olhos de todos. A “didática” conduzida tanto na escola como na sociedade não levam Liesel a construir conhecimentos suficientes: “o melhor que Liesel podia fazer era repetir bem baixinho o alfabeto, até receber ordens, em termos inequívocos, de calar a boca” (ZUSAK, 2013, p 39), pois a leitura estava relacionada à obediência/punição e à repetição pura.

Historicamente a escola alemã era a *Juventude Hitlerista*. O método de ensino visava treinar e doutrinar crianças para a atividade militar. O juramento que os alunos tinham de proferir oferecendo a própria vida por Hitler era exigido, assim como carregar no uniforme a suástica, “forjando” o jovem no espírito do nacional-socialismo alemão da época. Havia também a BDM – *Bund Deutscher Mädchen*, a Liga das Meninas Alemãs, no contra turno da escola. As atividades desenvolvidas pouco contribuíam para a leitura, eram ações que tinham fim bélico, como costurar fardas e enrolar ataduras, marchar e entoar uma sonora e conhecida saudação “heil Hitler!” O ensino era, por princípio, uma extensão da ideologia nazista, do ciclo inicial à universidade, cujos professores eram treinados na transmissão de conhecimentos em acordo com o (pr)escrito em *Mein Kampf*. (Enciclopédia do Holocausto, 2015).

A escola nazista real encontra ecos na escola fictícia de Liesel, e de certo modo, na escola de Pinocchio, conforme trata Manguel:

A escola, no mundo de Pinocchio e na maioria dos nossos, não é um espaço onde se tornar uma criança melhor e mais completa, mas um lugar de iniciação ao mundo dos adultos, com suas convenções, suas exigências burocráticas, seus acordos tácitos e seus sistemas de castas (MANGUEL, 2007).

O descompasso da idade entre a menina e os colegas denota que pouco importava a idade e tempo pessoal de aprendizagem de Liesel, ela deveria se adequar a um sistema educacional que impunha seu pensamento, precisava submeter-se. No mundo real, a escola contemporânea parece ter resquícios da escola de Liesel. Não saber ler é ainda um motivo de preconceito, de desprestígio. Contudo, se há o reconhecimento da necessidade do ensino leitura e da escrita, estas parecem ser oferecidas também com fins limitados, visando à formação para inserção no mercado de trabalho, e não a uma prática na qual se poderia, por exemplo, conhecer a si mesmo e ao mundo ao seu redor. Nossa sociedade parece

estar oferecendo, para um grande contingente de alunos, as condições mínimas da leitura e da escrita, talvez para constituir uma grande massa de mão de obra barata, semi-escolarizada ou semi-alfabetizada. Quando se trata da dificuldade de ler na educação básica brasileira atual, Rezende constata que

o desenvolvimento da linguagem escrita é deficitário em todos os níveis de ensino (segundo denunciam os relatórios de estagiários, as avaliações em larga escala e os professores), o que de certo dificulta a interação com o texto, uma vez que esta se ancora no conhecimento linguístico do leitor para propiciar a compreensão e a fruição (REZENDE, 2014).

Na aventura ficcional de Liesel, com o fracasso da escola, os conhecimentos linguísticos são desenvolvidos junto ao pai, como a personagem escreve em sua biografia:

Talvez você não imagine, escreveu, mas **não foi tanto a escola que me ajudou a ler. Foi papai**. As pessoas acham que ele não é inteligente, e é verdade que ele não lê muito depressa, mas eu não tardaria a saber que as palavras e a escrita tinham salvado sua vida, uma vez. Ou, pelo menos, as palavras e um homem que lhe ensinara o acordeão (ZUSAK, 2013, p 59) (grifo nosso).

É interessante notar de imediato, que a leitora tem papel de protagonista na aprendizagem, pois, Liesel reconhece que para aprender a ler ela precisaria de ajuda, evidenciando ainda seu papel ativo no processo. Também podemos observar, antes de mostramos o modo de ensino da personagem Hans, que a família desempenha papel importante na formação literária da garota: “não foi tanto a escola que me ajudou a ler. Foi papai” (ZUSAK, 2013, p 59). Foi o pai que a ensinou e, provavelmente, o **modo** como o fez.

De forma patente, apresentando sentimento diametralmente oposto ao constrangimento sofrido na escola, é a reação de Liesel quando o pai a convida para ler o livro descoberto embaixo do colchão: “sua ânsia de ler era tão intensa quanto qualquer humano de dez anos seria capaz de vivenciar” (ZUSAK, 2013, p 60). Assim, a primeira aula de leitura de Liesel e Hans inicia-se com um grande **desejo** de ler, permitindo que sua formação leitora se inicie com o **prazer**. A “proposta” de alfabetização de Hans introduz o Manual do Coveiro como algo vital, uma oferta ou um presente:

Liesel tornou a encolher os ombros. Se o aprendiz andasse lendo a obra completa de Goethe, ou outro desses luminares, seria isso que estaria diante deles. Ela tentou explicar: — Eu... quando... Eu estava sentada na

neve,e...As palavras, ditas baixinho escorregaram pela lateral da cama e se esvaziaram no chão, feito pó. Mas papai sabia o que dizer. Ele sempre sabia o que dizer. Passou a mão pelo cabelo sonolento e disse: — Bem, prometa-me uma coisa, Liesel. Se eu morrer dentro em breve, trate de fazer com que me enterrem direito. Ela fez que sim com a cabeça, com grande sinceridade. — Nada de pular o capítulo seis nem a quarta etapa do capítulo nove. Ele riu, assim como a molhadora de cama. — Bom, fico contente por termos resolvido isso. Agora podemos ir em frente. Hans ajeitou o corpo e seus ossos rangeram como as tábuas invejosas do piso. — **Vai começar a diversão.** Ampliada pela quietude da noite, abriu-se com o livro... uma rajada de vento.[...] — Vamos começar do zero. Liesel não viu motivo para discutir. No canto esquerdo de um pedaço de lixa virado pelo avesso, ele desenhou um quadrado de mais ou menos dois centímetros e meteu um A maiúsculo dentro dele. No canto oposto, botou um minúsculo. Até ali, tudo bem.— "A" — disse Liesel. — A de quê? Ela sorriu: — Apfel. Hans escreveu a palavra em letras grandes e desenhou embaixo uma maçã meio torta. Era pintor de paredes, não de quadros. Ao terminar, olhou para o papel e disse: — Agora, o B. Enquanto os dois avançavam pelo alfabeto, os olhos de Liesel se arregalaram. **Ela já fizera aquilo na escola, na aula do jardim-de-infância, mas dessa vez era melhor. Ela era a única presente e não era gigantesca.** Era bom ver a mão do pai escrevendo as palavras e construindo devagar os esboços primitivos. — Ora, vamos, Liesel — disse-lhe Hans depois, quando ela lutava com a dificuldade. — Uma coisa que comece com S. É fácil. Estou muito decepcionado com você. Ela não conseguia pensar. — Vamos! — veio o sussurro brincalhão. — Pense na mamãe. Foi quando a palavra atingiu-a no rosto, feito uma bofetada. Um sorriso reflexo. — **Saumensch!** — exclamou a menina, e o pai caiu na gargalhada, depois ficou quieto. — Pssiu, não podemos fazer barulho. Mas continuou a rolar de rir e escreveu a palavra, completando-a com um de seus esboços. [...]

Papai sorriu e apontou para a menina. — **Livro, lixa de parede, lápis — ordenou — e o acordeão! — quando ela já havia saído. Logo estavam na Rua Himmel, carregando as palavras, a música e a roupa lavada.**[...]

[...] Uma vez entregue a roupa passada, eles refizeram o percurso para o Rio Amper, que margeava a cidade. O rio serpenteava por ali, apontando na direção de Dachau, o campo de concentração. Havia uma ponte de tábuas. Os dois se sentaram na grama a uns trinta metros dela, talvez, escrevendo as palavras e lendo-as em voz alta, e, quando a escuridão se aproximou, Hans pegou o acordeão. Liesel o fitou e ouviu, embora não notasse de imediato a expressão perplexa no rosto do pai naquela noite, enquanto ele tocava. (ZUSAK, 2013, p 59-60) (grifo nosso)

A construção do conhecimento linguístico pela leitora é envolvida em um investimento afetivo: “Vai começar a diversão [...] Ela já fizera aquilo na escola, na aula do jardim-de-infância, mas dessa vez era melhor”. No mundo real quantos de nós já não ouvimos crianças e jovens dizerem que não gostam de ler, que não querem ler o que a escola lhes impõe? Ou o que é pior, que não sabem ler (ou não alcançam) sentido tal como ele é estabelecido pelos agentes educativos... Reféns de um sistema de ensino estabelecido em função de um ritmo mecânico, de conteúdos objetivos, como poderiam os estudantes gostar de ler um livro que requer reflexão,

fruição, elaboração, entendimentos, etc. em “uma ou duas horas semanais constantes numa grade?” (REZENDE, 2014). Estando a escola historicamente muito mais preocupada com o ensino das técnicas da leitura, do que com a leitura dos textos em si, como poderia exigir o **gosto** pela leitura? E como daria conta de fazer livros do universo adulto, com nível semântico profundo, muitos deles de outras épocas, tornar-se, por exemplo, parte das preferências de um adolescente sem que lhe seja apresentada nenhuma relação deste com o seu contexto pessoal/temporal, o que não raro testemunhamos? Sobre este desafio, Pennac “expressa que a partir do momento em que o livro é dever, tudo contribui para afastar o jovem da leitura” (PENNAC, 1993).

Voltando ao romance, embora fosse um professor “semi-analfabeto”, o pai despertava o prazer de ler em Liesel e buscava palavras e materiais de ensino no seu cotidiano e no da menina. Sua “metodologia” não concebe a linguagem escrita no vácuo, apenas como um código, mas um sistema linguístico, considerando seus sujeitos, dentro das condições sociohistóricas que se apresentam. Para Geraldi,

Nossas relações com o real não se dão no vazio, mas nas relações sociohistóricas, nas condições de seu exercício, nos lugares e tempos possíveis destas condições. Não se trata de um encontro acidental com o mundo. O estar no mundo resulta do processo de estabelecer relações entre a subjetividade individual e a realidade objetiva (GERALDI, 2005).

Percebemos que para tanto, Hans usa os elementos do entorno para alfabetizar a filha. Paulo Freire revela a importância destes elementos no seu processo de alfabetização:

A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe -, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto – em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber – se encarnavam numa série de coisas, objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia aprendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais (FREIRE, 1982).

Nas últimas linhas do excerto citado acima, Freire ressalta a participação dos familiares na compreensão de sua relação com a linguagem e com o mundo. Assim, também o pai participa da alfabetização de Liesel, constituída ao que parece não “apenas na decodificação pura do código, mas dos elementos alongados na

inteligência do mundo” (Freire, 1982). Estes elementos eram, a saber: o livro O Manual do Coveiro, o pai, o anverso das lixas e o resto das tintas de parede, o porão da casa, as madrugadas, etc. Dessa forma, a decifração da palavra não é representada como um processo mecânico, igual ao da escola, outrossim “fluía naturalmente da leitura do mundo particular” de Liesel (FREIRE, 1982).

É interessante notar que no intento de ensinar Liesel a ler, uma das palavras utilizadas por Hans é *Saumensch*, que em alemão significa porca. Apesar de um nome rude à nossa cultura, esta era a forma da mãe adotiva dirigir-se à menina. Quando o pai escolhe *Saumensch*, possibilita que a menina reflita sobre si mesma. Em Freire, a alfabetização não deveria partir de frases prontas, como a repetida *Eva viu a uva*, ou de cartilhas, mas partir de uma investigação, na qual aluno e professor buscam juntos, no universo vocabular do estudante e na sociedade em qual se inserem, palavras centrais de sua biografia. Desta forma, buscava nestas palavras, um significado social para as palavras, almejando a consciência do mundo vivido (FREIRE, 1982). E, ao que parece, é isso que Hans possibilita - a alfabetização de Liesel com sua ajuda não era ingênua porque procura leva-la à consciência de sua própria condição, tampouco é neutra, posto que era feita a partir de um livro proibido, não-oficial, de um modo diferente à ideologia dominante - era, de certo modo, uma afronta ao poder vigente.

Ademais, os muitos significados que poderiam ser atribuídos a palavra *Saumensch* (a entonação pejorativa e/ou afetuosa simultaneamente) somente são possíveis porque a palavra aprendida por Liesel, com a mediação de Hans, admite a riqueza da ambiguidade, podendo a leitora interpretá-la dentro do seu contexto. Na sua instituição escolar, ao contrário, os conhecimentos linguísticos e de mundo têm sentido superficial e obrigatório.

O fato da alfabetização de Liesel ter acontecido, na relação entre texto e contexto, na parceria generosa do pai, fez com que ela mobilizasse e construísse vários saberes e, parece também, ter sido decisivo para seu percurso de leitora posterior. Parece claro que Liesel aprende o código e a leitura superficial do texto com o pai, mas neste momento ela não pára sua formação leitora. Manguel nos adverte do perigo de estancar a formação leitora neste ponto: os livros podem nesse caso se tornar lugares neutros para aplicar o código erudito adquirido, para ao final

extrair-se deles apenas mensagens estereotipadas, morais convencionais, slogans dogmáticos, propagandas, etc. E bem sabemos que o leitor pode, ao contrário, ir além da decifração no texto, explorando em profundidade cada experiência leitora. (MANGUEL, 2007, p 93). Esta indistinção invisível para muitos, entre a leitura do código e tudo o que pode vir além deste dela, é um dos maiores engodos da formação do leitor, em outros e nestes tempos.

6.2. DIÁLOGOS

Analisaremos a seguir, nas cenas de leitura de Liesel, os aspectos interacionais da leitora, em como ela busca a interlocução com o outro e em como reconhece os livros como importantes para a constituição de sua vida. Nesta análise demos especial enfoque ao livro ficcional *O Vigiaador*.

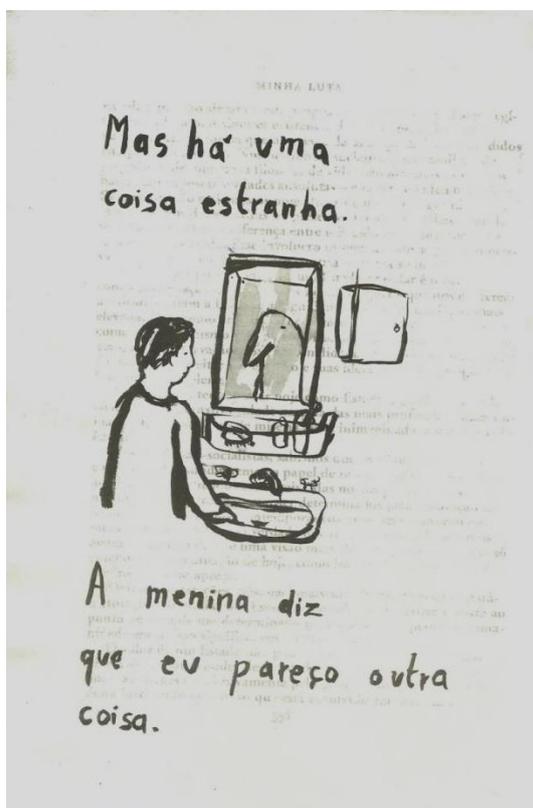
6.2.1. O VIGIADOR

Aprender a ler consiste em adquirir os meios de se apropriar de um texto, mas também a passagem ao processo de produção de sentidos. Sob esta perspectiva a interpretação nunca é definitiva, completa, tampouco individual, mas sim interacional. Compreender não é só uma ação linguística, mas também uma forma de se relacionar com o outro, também um exercício de convívio, de alteridade e identidade, que ocorre negociadamente no texto. Na atividade de ler, o leitor pode conhecer a identidade de alguém e refletir sobre a sua própria identidade. Mais ainda, o leitor pode dar-se conta de sua vida literária, ou seja, que ele mesmo é composto de muitos relatos e histórias, nas quais ele poderá vir a reconhecer sua própria biografia.

Larrosa chama atenção para a pergunta sobre quem somos, somente poder ser respondida contando alguma história, a história de nossas vidas. A auto interpretação de nossas narrativas pode se na troca ou na identificação com outras histórias, aquelas que se deixam aprender alguma mensagem. Larrosa denomina tais histórias de exemplares:

Os seres humanos podem articular possibilidades de existência em virtude de sua personalidade, seu caráter, sua vida. Sócrates, Goethe, Nietzsche seriam exemplos. Deles sabemos quem eram e o que fizeram em sua vida. Como sabemos dos personagens de ficção: o Prometeu de Esquilo, o Édipo de Sófocles, o Quixote de Cervantes, o Fausto de Goethe, o agrimensor K. de Kafka, o Adrian Leverkühn de Mann. A sua importância moral está no modo como capturaram a imaginação das pessoas e abriram concepções inéditas sobre o que é ser humano e sobre o valor de algumas modalidades possíveis de humano (LARROSA, 1996, p 473).

Quando li no interior de *A menina que roubava livros* o meta-livro *O Vigiaador*, percebi que para o autor, a leitora possuía metaforicamente uma vida literária, porque os livros referenciados no romance são ficcionais, excetuando-se *Mein Kampf*, que por sua vez é apagado. Esta percepção ficou nítida pois tanto a leitora Liesel na ficção, quanto eu no mundo real, podíamos ler ao mesmo tempo *O Vigiaador*. Também podemos nos identificar com o autor do livro, Max, no espelho, conforme a página retratada abaixo:



Fonte: Zusak, 2013

A imagem acima corresponde a uma das treze páginas de *O Vigiaador*, livro oferecido pela personagem Max Vandenburg à Liesel, no romance de Zusak. A figura traz um homem, que ao olhar-se no espelho, vê nele a projeção de alguém diferente, parecido a um pássaro. Se olharmos cuidadosamente para a imagem, veremos que sob o fundo translúcido é possível reconhecer a página de outro livro. Max, um judeu, ilustrou seu texto sobre uma página pintada de “*Minha luta*” ou “*Mein Kampf*”, a autobiografia de Adolf Hitler. Nela, a personagem questiona a imagem no espelho. A posição em que ele se encontra favorece que, para o leitor de carne e

osso, o espelho esteja totalmente visível. Em algum momento senti como se estivesse vendo não o reflexo de Max, mas o meu próprio. Senti-me capturada pelo desenho, e ocorreu-me a dúvida como a indagada por Michel Foucault sobre *Las Meninas*, de Velazquez: “Somos vistos ou vemos?” (FOUCAULT, 2000), sou vista ou vejo? E...quem sou eu?

Ao mesmo tempo, o leitor de carne e osso (identidade) dialoga outras entidades (alteridades):

- com o autor do romance, Zusak (e com a tradutora);
- com a narradora Morte, que conta a história de Liesel;
- com Max que escreve o livro dentro do livro, *O Vigiaador*;
- com Liesel que lê *O Vigiaador* e é personagem das histórias de Zusak, da Morte e de Max;
- e, dialogamos também com Hitler, autor de *Mein Kampf*, nas páginas pintadas sobre as quais repousa *O Vigiaador*.

Neste exemplo observa-se que, metaforicamente os autores/leitores constituem *O Vigiaador* – em um só texto (verbo-visual), vozes de vários sujeitos estão presentes na sua materialidade. Em geral, a voz de um autor pode ser notada no discurso implicitamente e explicitamente. Dizemos implicitamente porque nenhuma palavra é neutra, mas inevitavelmente carregada, habitada, atravessada pelos discursos nos quais “viveu sua existência socialmente sustentada” (BAKHTIN, apud AUTHIER-REVUZ, 1990). E, explicitamente, porque é possível reconhecer no texto as formas linguísticas que marcam o autor no discurso. Em *O Vigiaador*, a voz de Max é explícita, pois ele é autor e personagem falando de si mesmo no próprio livro. Por outro lado, reconhecemos também implicitamente a voz de Hitler, autor do *Mein Kampf* pintado de branco. Além destas duas vozes, está também inscrita em *O Vigiaador* explicitamente a voz de Liesel:



Fonte: Zusak, 2013

Liesel escreve palavras que complementam a narrativa de Max. Eles tinham em comum as três palavras que Liesel escreve na parede do porão: trem, punhos, sonhos. Trem pois ambos chegaram à Molching neste transporte, rumo à casa dos Hubbermann. Punhos, pois Max era boxeador e Liesel gostava de uma boa briga na escola, e além disso, a palavra denota o sentido de que ambos eram lutadores. Sonhos, pois a amizade dos dois se estreitou conforme iam partilhando seus sonhos/pesadelos noturnos, mas também representando os sonhos do futuro, às aspirações de liberdade. Talvez, não à toa, ela seja também uma “vigiadora”, em posição combativa.

Max reconhece, de alguma forma, que sua leitora escreve o livro com ele, que escreveu sua história com a dele, e é interessante notar que na figura acima o judeu assume a imagem que Liesel vê dele refletida no espelho. Ademais, Max e Liesel teriam criado esta nova história sobre a de Hitler, ou melhor, sobre as palavras impostas por ele através de *Mein Kampf*. Na linguagem figurada de *O Vigiador*, percebemos que a vida de Max e Liesel é uma trama de histórias. Assim, a história de Ulisses, por exemplo, é a história da busca de um filho por seu pai e de um pai por seu filho. Também Hamlet, de Shakespeare, é a história de Édipo-rei de

Sófocles, e a história Liesel, quem sabe, talvez tenha nuances da história de Pinocchio, a marionete que tornou-se humana, buscando a própria identidade. Como Pinocchio, Liesel vai para a escola e aprende a ler apenas repetindo as letras do alfabeto, e é motivo de chacota pelos colegas. A sociedade de Pinocchio e a de Liesel reconhecem a leitura como importante, mas não vislumbram nela um processo de profundas reflexões. Todavia, Pinocchio para sua trajetória de leitura quando alfabetizado e Liesel segue além.

Nas palavras de Max, o escritor de *O Vigiaador* a leitora Liesel, neste sentido, percebeu que sua existência poderia ser constituída/contada pelos seus livros/narrativas. Um outro exemplo mais direto do reconhecimento de Liesel quanto as suas raízes literárias (seus livros ficcionais) está no livro que ela mesma escreve metaforicamente. Os livros na formação de sua identidade parecem ser tão importantes para ela, que, cada um dos capítulos da sua biografia, recebe um título lido:

Parte I: O Manual do Coveiro

Livro preto de letras prateadas roubado da “neve”, que representava para Liesel o último contato com o irmão e com a mãe, ou o luto.

Parte II: O Dar de Ombros

Livro azul com letras vermelhas, roubado da fogueira nazista simbolizando a ira de Liesel contra Hitler, e a revelação de sua condição na sociedade alemã.

Parte III: Main Kampf

A biografia de Hitler traria em seu interior a “chave” que salvaria Max do nazismo. Mein Kampf será literalmente apagado, talvez significando a recusa aos dogmas impostos pelo livro.

Parte IV: O Vigiaador

Neste livro Liesel tem sua história junto ao judeu compartilhada, escrita sobre as páginas apagadas de Mein Kampf. Apresenta a amizade entre uma alemã e um judeu durante a Segunda Guerra Mundial, o que não era algo comum.

Parte V: O Assobiador

Era um livro verde, roubado da biblioteca do prefeito da cidade. Sua simpatia pelo livro justificava-se na lembrança de Pfiffikus, o divertido assobiador da rua Himmel. Também foi o livro lido para os amigos durante os bombardeios, ao que parece uma música acalentadora para suportar as explosões.

Parte VI: O Carregador de Sonhos

Era um livro vermelho, com letras pretas na lombada, também roubado da biblioteca da primeira-dama. Liesel associou tais cores à bandeira nazista, lembrando de todos sonhos que haviam sido destruídos pelo Führer, e seus pesadelos habituais, os quais queria findar.

Parte VII: O Dicionário Tesouro e Duden Completo

A descrição do dicionário é a de um livro preto pesado, cuja primeira palavra consultada por Liesel é perdão. Neste momento Liesel para de sentir raiva, ressentimento.

Parte VIII: A Sacudidora de Palavras

Foi feito com o restante das folhas de Mein Kampf por Max, com auxílio de Hans, Rosa e Liesel, que cobriram as páginas de tinta branca. Enquanto pintava, Liesel imaginava o lutador judeu golpeando o Führer.

Parte IX: O Último Forasteiro Humano

Liesel retirou-a da biblioteca do prefeito pois ele se projetava feito um osso. Era de uma cor pálida de forma que as letras pretas do título pareciam uma cicatriz. Com ele Liesel e a primeira-dama conversam sobre a perda de seu filho.

Parte X: A Menina que roubava livros

É o livro resultante da narração de Liesel sobre sua trajetória de leitora. Feito no caderno preto doado por Ilsa Hermann, no porão, durante às madrugadas. Era negro talvez como o primeiro livro, talvez porque teria como destinatária a narradora Morte.

Observando como cada livro era importante, embora alguns mais, percebemos que cada parte do romance de Zusak recebe o título de um deles, e

esta, história nada mais seria do que biografia de Liesel contada nas palavras da narradora Morte:

A MENINA QUE ROUBAVA LIVROS
Uma pequena história
de Liesel Meminger (ZUSAK, 2013, p 455)

Segundo a narradora, ela teria recolhido o caderno de capa preta de Liesel, após o bombardeio da rua Himmel, quando ele caiu das mãos da menina. Um das razões para contar a história de Liesel, segundo a Morte: seria porque “quase todas as palavras (do livro) estão desbotadas. O livro preto vem se desintegrando sob o peso de minhas viagens” (ZUSAK, 2013, p 461).

A vida literária é um fato para o indivíduo, e ganha também dimensões coletivas, como enuncia Lajolo:

Leitor maduro é aquele que, em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu. E, conhecedor das interpretações que um texto já recebeu, é livre para aceitá-las ou recusá-las, e capaz de sobrepor a elas a interpretação que nasce de seu diálogo com os textos. Em resumo, o significado de um novo texto afasta, afeta e redimensiona o significado de todos os outros. Deste ponto de vista, a história da literatura de um povo é a história das leituras que foram objeto os livros que integram o *corpus* dessa literatura (LAJOLO, 1993 ,p 107).

Se assim o é, que dizer de um povo que possuía basicamente um livro para ser lido – *Mein Kampf*? E o que pensar de nossas escolas, muitas vezes reproduzindo entre os alunos as leituras clássicas escolares como *Fernão Capello Gaivota*, *O menino do dedo verde* e *O pequeno Príncipe*? (LAJOLO, 1993) A questão não são as histórias mas o fato de que sejam sempre as mesmas, de que o repertório de professores e alunos seja precário, muito visando-se o vestibular, estudando-se através de resumos de obras. É necessário um espaço de maior liberdade para a leitura, de maneira que o leitor sinta-se à vontade para suas descobertas, que possa manejar várias modalidades de texto, seja para ampliar sua visão do outro, seja de si mesmo.

Percebemos que através da leitura Liesel relaciona-se com o outro e consigo mesma. A dinâmica do espelho nos faz pensar que quando ela olha para o espelho, está olhando para o texto. Metaforicamente, este espelho é o território no qual o leitor pode se reconhecer e se desconhecer, leva-lo à “reflexão”, à transformação. O texto pode até não revelar as características físicas como um espelho, ou o corpo do

autor do texto, mas remete à personalidade do autor, tanto que Liesel vê em Max um pássaro.

6.3. EXPERIÊNCIAS

Na trajetória da leitora de Liesel analisaremos as suas experiências de leitura, principalmente com o apoio das ideias de Larrosa, Benjamin e Manguel. Esta compreensão aproxima o leitor e a atividade de ler a própria vida, ou do viver e procuramos observar como Liesel fez de suas leituras experiências singulares que a transformaram.

6.3.1. O MANUAL DO COVEIRO

De acordo com Benjamin, vivemos um momento de declínio da experiência, de seu depauperamento, tempo no qual tudo passa por nós, mas nada nos marca. Na leitura, temos à disposição um número nunca antes visto de textos em diversas linguagens, ao mesmo tempo em que nossas relações com eles são evanescentes.

Tal fenômeno é observável em muitos países, pobres e ricos. Mas, em específico nas nossas escolas, tal esvaziamento não parece ser novo, já que subjetividade do leitor foi desde sempre mitigada, considerada um devaneio, em prol de uma leitura consensual e homogênea, ou em nome da aprendizagem dos conteúdos, mais do que a leitura em si. Enquanto leitores e agentes educativos, contudo, podemos nos abrir para que algo verdadeiramente **nos** passe, de forma que possamos nos transformar nossas palavras, nossas ideias e sentimentos, tornando-nos pessoas melhores, atuando no mundo em nosso redor. De forma que possamos mostrar nossa **abertura** à leitura aos nossos alunos.

Liesel ao que parece, subverte a lógica de uma sociedade que a faz distanciar-se de si própria, procurando na sua trajetória leitora que algo **lhe** passe, que sua leitura tenha subjetividade e singularidade, ou como trata Larrosa, reverta-a numa experiência ou em “**isso que me passa**”:

A experiência é “isso que me passa”. Vamos primeiro com esse isso. A experiência supõe, em primeiro lugar, um acontecimento ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu. E “algo que não sou eu” significa também algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas representações, nem de meus sentimentos, nem de meus projetos, nem de minhas intenções, que não depende nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade. “Que não sou eu” significa que é “outra coisa que eu”, outra coisa do que aquilo que eu digo, do que aquilo que eu sei, do que aquilo que eu sinto, do que aquilo que eu penso, do que eu antecipo, do que eu posso, do que eu quero [...]

[...] A experiência é “isso que me passa”. Vamos agora com esse me. A experiência supõe, como já vimos, que algo que não sou eu, um acontecimento, passa. Mas supõe também, em segundo lugar, que algo me passa. Não que passe ante mim, ou frente a mim, mas a mim, quer dizer, em mim. A experiência supõe, como já afirmei, um acontecimento exterior a mim. Mas o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar [...]

A experiência é “isso que me passa”. Vamos agora com esse passar. A experiência, em primeiro lugar, é um passo, uma passagem, um percurso. Se a palavra experiência tem o ex de exterior, tem também esse per que é um radical indo-europeu para palavras que tem que ver com travessia, com passagem, com caminho, com viagem. A experiência supõe, portanto, uma saída de si para outra coisa, um passo para outra coisa, para esse ex de que falamos antes, para esse isso de “isso que me passa”. Mas, ao mesmo tempo, a experiência supõe também que algo passa desde o acontecimento para mim, que algo me vem ou me advém. Esse passo, além disso, é uma aventura e, portanto, tem algo de incerto, supõe um risco, um perigo [...]. Mas há outro sentido. Se a experiência é “isso que me passa”, o sujeito da experiência é como um território de passagem, como uma superfície de sensibilidade em que algo passa e que “isso que me passa”, ao passar por mim ou em mim, deixa um vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida. (LARROSA, 2011)

Observamos este seu movimento, *isso que me passa*, junto ao seu diálogo com o Manual do Coveiro. O primeiro passo para tornar-se leitora é dado com livro - com ele Liesel aprende a ler, mantendo um relacionamento íntimo. O primeiro título roubado por Liesel surge na história no dia do primeiro encontro de Liesel com a narradora Morte. Era o dia do falecimento do irmão, 13 de janeiro de 1939, inverno rigoroso às vésperas da II Grande Guerra:

[...] Parados à esquerda de Liesel, os coveiros esfregavam as mãos e resmungavam sobre a neve e as condições de escavação do momento. “É muito difícil atravessar esse gelo todo”, coisas assim. Um deles não podia ter mais de quatorze anos. Um aprendiz. Quando foi embora, depois de umas dezenas de passos, um livro preto caiu inocuamente do bolso de seu casaco, sem seu conhecimento [...] (ZUSAK, 2013, p 26)

· UMA IMAGENZINHA, TALVEZ ·
A VINTE METROS DE DISTÂNCIA
Terminado o arrastar,

A mãe e a menina pararam e respiraram
Havia uma coisa preta e retangular abrigada na neve.
Só a menina a viu.
Ela se curvou, apanhou-a e a
segurou firme entre os dedos.
O livro tinha letras prateadas.”
(ZUSAK, 2013, p 26)

Nesta cena a aventura da leitura de Liesel inicia-se, com o aparecimento do livro podemos perceber o “**isso**”. Algo “está fora do lugar” (LARROSA, 2011), há uma exterioridade à cena, uma “coisa” preta e retangular – **O Manual do Coveiro**. O isso diz respeito a um acontecimento, a algo que não depende de nós, que não é uma projeção nossa e tampouco de nossa vontade, algo de externo, de alteridade.

O me, de isso que “me” passa, diz respeito à Liesel. É na leitora, em suas ideias, sentimentos, intenções, saberes, etc. o lugar no qual a experiência de leitura se dá. Todavia Liesel se trata de um sujeito da experiência de leitura porque é uma leitora “aberto (a), sensível, vulnerável” (LARROSA, 2011), porque se dispõe à própria transformação. Ao agarrar o livro a leitora pratica dois movimentos:

a) um movimento externo, alheio à vontade do sujeito que é o acontecido;

b) um movimento interno a esse mesmo sujeito, que “segura firme” o livro ou o “isso” em suas mãos.

Logo após, Liesel o leva **O Manual do Coveiro** consigo e o esconde embaixo de seu colchão:

Liesel Meminger acabou entrando, cautelosamente. Hans Hubermann a conduzia por uma das mãos. Pela outra, era sua malinha que a levava. Enterrado sob a camada de roupas dobradas nessa mala estava um livrinho preto, o qual, ao que sabemos, um coveiro sisudo de quatorze anos, numa cidade sem nome, devia ter passado as últimas horas procurando (ZUSAK, 2013, p 30).

Era um objeto preto, e tinha impressionantes letras prateadas. As cores parecem condizer com o luto, pela morte do irmão, e as letras têm o mesmo tom prateado que Liesel atribui, tempos depois, aos olhos do pai adotivo. **O Manual do Coveiro** era um prontuário profissional, o passo a passo do cemitério, mas tem para a leitora outro significado:

· O SIGNIFICADO DO LIVRO ·

1. A última vez que ela vira o irmão

2. A última vez que ela vira a mãe (ZUSAK, 2013, p 39)

Nesse ponto chegamos ao “**passa**” da experiência de leitura de Liesel. O “passa” de isso que me passa diz respeito ao sujeito como um território de passagem, como uma superfície de sensibilidade em que algo passa por mim ou em mim, deixa um vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida. O passar tem que ver com um risco, com uma incerteza, com a transformação (LARROSA, 2011). Tanto literalmente quanto metaforicamente a incerteza, o risco estiveram lá todo o tempo. No primeiro caso, porque o roubo do Manual do Coveiro constitui-se já em uma aventura, em um perigo. Ademais era muito arriscado continuar com o livro, escondê-lo, lê-lo, durante o nazismo. No segundo caso, porque a experiência de leitura é sempre um risco, uma incerteza. Pois afinal, que garantia oferecia a leitura de um Manual de Coveiros? No trecho abaixo, Liesel já se mostra transformada pela leitura

[...] - Já chega por hoje?
- Mais umas palavras?
- Ele foi categórico:
-Chega. Quando você acordar, eu lhe toco o acordeão.
- Obrigada, papai.
- Boa noite.
- Ele apagou a luz, voltou e se sentou na cadeira. **Na escuridão, Liesel manteve os olhos abertos. Estava vendo as palavras.** (ZUSAK, 2013, p 61- 62)

Liesel era uma leitora que agora via as palavras no escuro, mantinha seus olhos abertos porque podia ver além. Mais tarde este **isto**, ou livro, será ressignificado, e ela recriará tal experiência. Quando escrever sua autobiografia, dará o título do livro a um de seus capítulos, talvez porque este mudou sua vida.

6.3.2. O DAR DE OMBROS

Vimos com Manguel, que ao ler, o leitor pode conhecer de uma maneira profunda, imaginativa e prática sua própria identidade. Mas, além do autoconhecimento, pode ampliar a percepção de sua própria condição no mundo, por vezes ser levado à questionar os dogmas da sociedade e os interesses que a perpassam, buscar mudanças para si mesmo e para o coletivo:

Uma sociedade deve compartilhar com seus cidadãos o conhecimento de seus códigos a fim de que possam tornar-se ativos; mas o conhecimento desses códigos, além da simples capacidade de decifrar um lema político, uma publicidade ou um manual de instrução primária, dá a esses mesmos cidadãos a capacidade de colocar a sociedade em questão, de descobrir seus defeitos e tentar mudá-la (MANGUEL, 2007)

Em *A menina que roubava livros*, percebemos que depois das primeiras leituras com o Manual do Coveiro, Liesel começa a dar-se conta que sua leitura oferece-lhe ferramentas para estar no mundo ativamente (ou supostamente ativa). Ela motiva-se a escrever, e começa a enviar cartas (nunca entregues) na esperança de encontrar a mãe biológica. Em uma destas cartas, explicou como “estava orgulhosa por saber escrever um pouquinho”, resultado das leituras nas madrugadas com Hans (ZUSAK, 2013, p 86). Liesel tinha assim, uma nova visão sobre si mesma advinda de sua relação com a leitura e sentia necessidade de manifestá-la escrevendo.

Com o *Dar de Ombros* Liesel parece refletir sobre sua própria condição na sociedade alemã. Ao ver os livros queimando na fogueira nazista, por exemplo, sente-se “desamparada e perplexa, impotente para modificar seu destino” (ZUSAK, 2013, p 100). Achava que ninguém gostava dela, afinal ela não entendia porque os livros, os objetos que tanto amava, tinham de ser queimados. Comunistas! – gritam em coro os jovens alemães jogando papéis na fogueira: associou o termo ao nome que xingavam sua mãe. Neste momento, Liesel ainda não compreende o comunismo tal como os marxistas, mas entende melhor a que está subjugada, sendo filha de “comunistas”, tudo tinha acontecido porque sua família biológica era “inimiga” do Führer. Ela procura manifestar seu inconformismo, roubando mais um livro proibido, o *Dar de Ombros*. Metaforicamente, a posse do livro representa para a menina, a posse de si mesma, frente a uma identidade (nazi) imposta:

[...] Os alemães adoravam queimar coisas. Lojas, sinagogas, Reichstags, casas, objetos pessoais, gente assassinada e, é claro, livros. Adoravam uma boa queima de livros, com certeza — o que dava às pessoas que tinham predileção por estes uma oportunidade de pôr as mãos em certas publicações que de outro modo não conseguiriam. Uma das pessoas que tinha essa inclinação, como sabemos, era uma garota ossuda chamada Liesel Meminger. Ela pode ter esperado 463 dias, mas valeu a pena. No fim de uma tarde em que houvera muita animação, muita maldade bonita, um tornozelo encharcado de sangue e um tapa vindo de uma mão que inspirava confiança, Liesel Meminger obteve sua segunda história de sucesso. O *Dar de Ombros*. Era um livro azul com letras vermelhas gravadas na capa, e havia um desenhinho de um cuco abaixo do título, também em vermelho. Quando olhou para trás, Liesel não se envergonhou

de tê-lo roubado. Ao contrário, foi orgulho o que mais se assemelhou àquele bolinho de uma coisa sentida em seu estômago. E foram a raiva e um ódio tenebroso que alimentaram seu desejo de roubá-lo. Na verdade, em 20 de abril — o aniversário do Führer —, quando surruiu aquele “livro debaixo de uma pilha fumegante de cinzas, Liesel era uma menina feita de trevas. A pergunta, é claro, seria: por quê? Que razão havia para sentir raiva? O que tinha acontecido, nos quatro ou cinco meses anteriores, para culminar nesse sentimento? Em suma, a resposta ia da Rua Himmel para o Führer e para a localização inencontrável de sua mãe de verdade, e perfazia o caminho de volta. Como a maioria dos sofrimentos, esse começou com uma aparente felicidade.” (ZUSAK, 2013, p 76)

Se o objeto-livro *O Manual do Coveiro* foi roubado após cair na neve, *O Dar de Ombros*, por sua vez, foi um livro roubado do fogo. Era uns livros “azul com letras vermelhas gravadas na capa, e havia um desenhinho de um cuco abaixo do título, também em vermelho” (Zusak, 2013, p 00), talvez vermelhos como a ira de Liesel. Seu aparecimento deu-se 463 dias após o primeiro livro surruido, em 20 de abril de 1940, aniversário de Hitler, na ficção e na vida real.

O objeto livro é como disparador da subjetividade de Liesel. Quando coloca o livro quente da fogueira embaixo da blusa, ela sentia que *O Dar de Ombros* a “estava devorando” (ZUSAK, 2013, p112). Em geral, costuma-se dizer que é o leitor que devora um livro e não o contrário, porém, Liesel era “refém” do objeto e não o oposto. Não era ela que passava pelo objeto, mas era o objeto que passava **nela**. Sobre esta relação com o objeto-livro nos explica Larrosa:

Tudo o que nos passa pode ser considerado um texto, algo que compromete nossa capacidade de escuta, algo a que temos que prestar atenção. É como se os livros, assim como as pessoas, os objetos, as obras de arte, ou os acontecimentos que sucedem ao nosso redor quisessem nos dizer alguma coisa. (LARROSA, 2007)

Liesel é, neste sentido, uma leitora aberta, exposta ao texto. Neste momento, *O Dar de Ombros* parece oferecer-lhe consciência do que significa ser “inimiga” do poder, recobrar a responsabilidade do Führer pelo seu sofrimento, e, revelar seu sentimento de ódio, de indignação.

Do encontro com *O Dar de Ombros*, Liesel ainda compreendeu, com o personagem principal do livro, o que significava a expressão “dar de ombros”:

[...] era judeu, e era apresentado sob um prisma favorável [...] Era um homem rico que se cansara de deixar a vida passar – cansara-se daquilo a que se referia com *O Dar de Ombros* para os problemas e prazeres do tempo de uma pessoa na Terra (ZUSAK, 2013).

A partir de então, Liesel pode assumir aqueles novos gestos de “dar de ombros” como seus. Talvez por este poder da linguagem, que faz a sociedade funcionar e ao mesmo tempo subverter suas normas, a formação do leitor seja sempre secundária. Todo professor deveria buscar ensinar seus estudantes a questionarem regras e convenções sociais, explicações para dogmas, a não ceder a preconceitos, a exigir das autoridades o que lhes compete, mesmo que isso signifique a sua própria dispensa. Mas em especial aqueles que lidam com leitores, não há como anular esta dimensão da linguagem.

6.3.3. A SACUDIDORA DE PALAVRAS

O leitor pode ter na atividade um exercício de liberdade. Vimos com Manguel que a leitura ofereceu-se por muitas vezes na história humana como fomentadora de questionamentos e da busca pela liberdade civil, e que os mais poderosos, em várias épocas, procuraram abafar os poderes do leitor evitando tal liberdade, como aconteceu, por exemplo, no nazismo.

Também encontramos em Chartier a noção da história da leitura suposta em princípio, na liberdade do leitor, que desloca e subverte o que o texto pretende lhe impor. Todavia, esta liberdade do leitor, muitas vezes uma produção silenciosa, não é absoluta e sim cercada pelas convenções e hábitos, mas ainda que mínima, uma liberdade.

Em *A menina que roubava livros* a busca pela liberdade leitora é observável desde o início do romance, quando Liesel rouba seu primeiro livro, mesmo sendo analfabeta. Toda a trajetória de Liesel é, de certa forma, a busca pela liberdade de ler contra a proibição do Reich. Podemos contudo, visualizar a em *A Sacudidora de Palavras*, fábula escrita por Max Vanderburg para Liesel, uma metáfora de como tal liberdade vai transformando a leitora Liesel, sua relação com as pessoas e com o mundo em seu redor.

A Sacudidora de palavras é parte do segundo livro feito por Max, com o restante das folhas de Mein Kampf. No porão, Hans, Rosa e Liesel auxiliaram Max a cobri-las com camadas de tinta branca. Enquanto pintava, Liesel imaginava o lutador

judeu golpeando o Führer. O encontro de Liesel com o livro deixado por Max com Rosa, para ser ofertado à Liesel, num momento oportuno. Esta ocasião dá-se logo após Liesel realizar sua primeira leitura para refugiados no abrigo, durante um bombardeio à Molching. Rosa comentou: “- Acho que você sempre esteve pronta, Liesel. Desde o momento em que chegou aqui, agarrada àquele portão, você estava fadada a ter isto [o livro]” (Zusak, 2013, 384). Dessa forma, Rosa entregou *A Sacudidora de Palavras* para Liesel:

Foi até a sala e tirou o lençol da beirada do colchão. Na lateral havia uma abertura costurada. Se você não soubesse de antemão que estava ali, seria quase impossível encontra-la. Rosa a abriu com cuidado e introduziu a mão, enfiando-a por toda a extensão do braço. Quando a retirou, ela segurava o caderno de desenho de Max Vandenburg. (ZUSAK, 2013, p 383)

Havia uma apresentação e uma dedicatória de Max para Liesel, no romance, uma metalinguagem de um livro dentro do outro:

“A SACUDIDORA DE PALAVRAS”
Pequena coletânea de pensamentos
Para Liesel Meminger

Pensei em você, nos seus livros e palavras,
e esta história estranha me veio à cabeça.
Espero que você encontre alguma coisa boa nela.
(ZUSAK, 2013, p 385)

A menina viu um livro cheio de esboços, histórias e desenhos legendados, relacionados às idéias e aos sonhos (e pesadelos) de Max quanto à Alemanha nazista. Entre os textos estava uma fábula, ou um conto de fadas. Liesel imediatamente associou-se a personagem do livro, uma ‘sacudidora de palavras’. Ela vai ao encontro do texto que se inicia assim:

Era uma vez um homenzinho estranho, que decidiu três detalhes importantes sobre sua vida:

1. Ele repartiria o cabelo do lado contrário ao de todas as outras pessoas.
2. Criaria para si mesmo um bigode pequeno e esquisito
3. Um dia, ele dominaria o mundo.

[...]O homenzinho perambulou por muito tempo, pensando, fazendo planos e procurando descobrir exatamente como tornaria seu o mundo. E então, um dia, saído do nada, ocorreu-lhe o plano perfeito Ele viu uma mãe passeando com o filho a horas tantas, ela repreendeu o garotinho, até que ele acabou começando a chorar Em poucos minutos, ela lhe falou muito baixinho, e depois disso ele se acalmou e até sorriu.

O homenzinho correu até a mulher e a abraçou. "Palavras!" e sorriu.

"O quê?"

Mas não houve resposta. Ele já se fora [...]

[...] Sim, o Führer decidiu que dominaria o mundo com palavras. “Jamais dispararei uma arma, concebeu. Não precisarei fazê-lo!” Mesmo assim, não se precipitou. Reconheçamos nele ao menos isso. Ele não tinha nada de burro. Seu primeiro plano de ataque foi plantar as palavras em tantas áreas de sua terra natal quantas fosse possível. Plantou-as dia e noite, e as cultivou.

Observou-as crescer; até que grandes florestas de palavras acabaram crescendo por toda a Alemanha.- Era uma nação de pensamentos cultivados.

Enquanto as palavras cresciam, nosso jovem führer plantou ainda sementes para criar símbolos, e também estas se achavam bem perto do pleno desabrochar. Era chegada a hora. O Führer estava pronto.

Convidou seu povo a se aproximar de seu glorioso coração, acenando-lhe com suas palavras melhores e mais feias, colhidas a mão em suas florestas. E as pessoas vieram.

Todas foram colocadas numa esteira rolante e conduzidas por uma máquina-baluarte, que lhes dava uma vida inteira em dez minutos. Elas eram alimentadas com palavras. O tempo desapareceu e elas passaram a saber tudo que precisavam saber. Ficaram hipnotizadas.

Em seguida foram equipadas com símbolos, e todas ficaram felizes [...] (ZUSAK, 2013, p 386 - 387)

Os sacudidores de palavras eram pessoas especiais que tinham, neste contexto, importância crucial, eles compreendiam o poder de quem “domina” a palavra:

[...] As pessoas que trepavam nas árvores eram chamadas de sacudidoras de palavras.

Os melhores sacudidores de palavras eram os que compreendiam o verdadeiro poder delas. Eram os que conseguiam subir mais alto. Um desses sacudidores era uma menininha magricela. Ela era conhecida como a melhor sacudidora de palavras de sua região, porque sabia o quanto uma pessoa podia ficar impotente sem as palavras [...]

[...] Por isso, ela se mostrava capaz de subir mais alto que qualquer outra pessoa. Desejava as palavras. Tinha fome de palavras. (ZUSAK, 2013, p 387)

Tornar-se leitora tinha deixado uma marca na menina que roubava livros. Ela que pouco falava, sentia-se agora como a Sacudidora de Palavras, capaz de enunciar palavras poderosas. Roland Barthes utiliza-se de uma expressão parecida com o sacudir palavras de autor/tradutor. Para Barthes, a língua mesmo na intimidade do sujeito, está a serviço de um poder. Servidão e poder se confundem, pois ao mesmo tempo em que a língua é assertiva e permite a autoridade ela também é feita por signos que só existem na medida em que são reconhecidos. Os signos podem tornar-se estereótipos, e fazer com que nos tornemos escravos deles, mas se tentamos “dobrar” seu poder, e o compreendemos, ele pode tornar uma ferramenta de contestação. Desta forma a língua proferida está sempre a serviço de

um poder, de forma que o leitor atento pode promover “uma sacudida jubilatória dada ao servilismo da língua”, que significa subverter, esquivar-se da servidão da língua e aquilo que por ela se impõe (BARTHES, 1977).

E era isso que Liesel mostrara a Max, que era capaz de “subir mais alto que qualquer outra pessoa”, ou de onde inferimos, Liesel não se colocaria abaixo de ninguém, nem mesmo do führer, pois agora compreendia o poder das palavras.

Se a leitura pode ser um exercício de liberdade, ainda que não absoluta, não há em uma sociedade em que não há leitura, nem leitores, as liberdades ficam ameaçadas. Porém, aquele que ensina a linguagem deve ser ele mesmo um provocador de liberdades, ainda isso signifique o questionamento de sua função. O professor deve ser um sacudidor de palavras, porém ele não conseguirá ensinar a “sacudir” o servilismo sem que antes ele mesmo conheça, domine a língua, e que vivencie nela o ser livre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

SOBRE A HISTÓRIA DA LEITORA QUE SE TORNA ESCRITORA

Depois de Liesel viver uma série de aprendizagens com seus livros, conhecendo o código escrito, conhecendo mais do mundo ao seu redor, mais de si mesma e de sua própria condição, depois de contestar os dogmas da sociedade de seu tempo, de reconhecer suas raízes literárias, etc. passa então, a procurar meios para revelar o aprendido, recriar suas experiências leitoras, buscar formas/lugares de expressá-las. A menina torna-se uma escritora ou uma narradora.

Sua experiência de escrita representa o traço visível, o prolongamento de suas de leitura no romance. É um deixar escrever a partir dos textos lidos, fruto de um enfiar-se no texto, como elucida Larrosa:

Enfiar-se na leitura é em-fiar-se no texto, fazer com que o trabalho trabalhe, fazer com que o texto teça, tecer novos fios, emaranhar novamente os signos, produzir novas tramas, escrever de novo ou de novo: escrever.
(LARROSA, 2013)

O produto artesanalmente compilado é sua biografia, escrita no *Livrinho Preto com folhas em branco*, o último livro com o qual Liesel relaciona-se, ela o chamará de *A menina que roubava livros*. O objeto livrinho preto possuía páginas em branco pautadas, era, na verdade um caderno pesado, de capa dura e opaca. O encontro de Liesel com ele se dá por intermédio de Ilsa Hermann, a primeira dama de Molching:

Frau Hermann, eu sinto muito... pelo que fiz na biblioteca da última vez.
A mulher acalmou-a. Enfiou a mão na bolsa e puxou um livrinho preto. Dentro não havia nenhuma história, mas papel pautado.
— Achei que, se você não vai mais ler nenhum dos meus livros, talvez queira escrever um. A sua carta, ela foi... — e entregou o livro a Liesel com as duas mãos.
— Você com certeza sabe escrever. Você escreve bem.
O livro era pesado, de capa dura e opaca como O Dar de Ombros.
(ZUSAK, 2013, p 454)

Mas o livro oferecido à Liesel era muito mais que um mero caderno:

Como se veio a constatar, Ilsa Hermann não deu apenas um livro a Liesel Meminger, nesse dia. Deu-lhe também um motivo para passar tempo no porão — seu lugar favorito, primeiro com o pai, depois com Max. Deu-lhe uma razão para ela escrever suas próprias palavras, para ver que as palavras também lhe tinham dado vida.

— Não se castigue — a menina a ouviu dizer outra vez. Mas haveria castigo e sofrimento, e haveria também felicidade. Em escrever.
(ZUSAK, 2013, p 455).

A partir da escrita Liesel tem na vida a sua matéria-prima, pode transformar a experiência sua e dos outros em um produto sólido, singular. Para Benjamin, na verdadeira narração, a mão intervém com seus gestos, aprendidos na experiência do trabalho, coordenando-se com a alma e o olhar, numa relação artesanal (BENJAMIN, 1987a). Tal processo é metaforicamente descrito por Zusak, aproximando Liesel do universo das tintas do pai, recolhida no porão, escrevendo sentada sobre uma lata:

Usando uma lata pequena de tinta como assento e uma grande como mesa, Liesel pôs o lápis na primeira página. No centro, escreveu o seguinte:

• A MENINA QUE ROUBAVA LIVROS •
uma pequena história
de
Liesel Meminger

· PÁGINA 1 ·

Eu tento ignorar, mas sei que tudo isso começou com o trem, a neve e meu irmão tossindo.
Roubei meu primeiro livro naquele dia.
Era um manual para cavar sepulturas, e eu o roubei quando estava a caminho da rua Himmel... (ZUSAK, 2013, p 455)

Tal como as histórias orais, as fábulas e os mitos, a história de Liesel inicia-se com vestígios das coisas vividas e com o trem – ela fará uma viagem, um percurso que a transformará. Liesel também introduz na sua biografia a morte do irmão, da qual parece ter aprendido alguma sabedoria, tido visões de si mesma, retirado substância para a história que lapidará em palavras.

Na escrita deste percurso, no espaço em branco do papel, inferimos estar as marcas que suas leituras haviam inscrito nela: “ O livro era dividido em dez partes, todas as quais haviam recebido títulos de livros ou histórias e descreviam o modo como cada um havia afetado sua vida” (ZUSAK, 2013, p 458).

A possibilidade de escrever talvez seja a maior transformação de Liesel como leitora. Para Larrosa, a leitura levada ao extremo é aquela que se abre à escrita, que leva o indivíduo, com relação às palavras de outrem, transformar suas próprias palavras. Porém esse tomar a palavra não pode ser confundido com o poder sobre a palavra e sim como uma abertura para o novo, para o desconhecido. Não com um fim em si mesmo, mas como história que se abre para outras histórias, para que estas sejam continuadas e recontadas (LARROSA, 2013).

Para Liesel a escrita representa a ligação encarnada entre a palavra e a vida, na qual a segunda se constitui da primeira e vive-versa. Podemos perceber no início do romance que antes, Liesel era a roubadora de livros que não tinha palavras, mas que com o desenvolvimento do romance evidenciou-se como as leituras teriam feito diferença, as palavras significariam-lhe **tudo**. No contar da narradora Morte:

Quando viesse a escrever sua história, ela se perguntaria exatamente quando os livros e **as palavras haviam começado a significar não apenas alguma coisa, mas tudo**. Teria sido ao pôr os olhos pela primeira vez na sala com estantes e mais estantes deles? Ou quando Max Vanderburg chegara à rua Himmel, carregando as mãos cheias de sofrimento e o Mein Kampf de Hitler? Teria sido durante a leitura nos abrigos? Na última parada em Dachau? Teria sido A Sacudidora de Palavras? Talvez nunca houvesse uma resposta exata sobre onde e quando isso havia ocorrido. Seja como for estou me adiantando (...) (ZUSAK, 2013, p 31) (grifo nosso)

Ao contar as experiências da heroína leitora, a ceifadora vai elencando as ações singulares da sua trajetória/vida: a primeira visita a uma biblioteca; a ressignificação da “bíblia nazista”, *Mein Kampf*, na redenção de um judeu foragido; a leitura em voz alta acalentando os amigos num abrigo, durante um bombardeio; a leitura de um texto feito para ela e inspirado nela, tematizando o poder da palavra; e, o último encontro com o autor do referido texto, pela última vez num campo de concentração. Ao final, conclui que talvez nunca houvesse uma resposta exata para quando as palavras e os livros significassem tudo para Liesel. E neste ponto o autor a Morte é certa: Liesel é uma leitora inacabada, em movimento, sempre aberta a ser transformada pela leitura, recomeçando novos e outros percursos. Mesmo com seu falecimento, encerram-se suas leituras, mas não suas experiências, estas recontadas / continuadas, pela sua fiel leitora, a narradora Morte.

Embora dentro do possível, a leitora Liesel buscou na escrita, sua própria liberdade de ser, de pensar, de sentir, de escolher, de criar, de se expressar, de ir e

vir e imaginar, e estar desvencilhando-se da ditadura alemã. Zusak deu grande relevo ao momento criador, imaginador de Liesel, a tal ponto de nele, a menina acabar como única sobrevivente do bombardeio da rua Himmel. A força de Liesel estaria talvez em escrever? Em imaginar? O certo é que a escrita só é possível porque Liesel, antes de tudo, tornou-se leitora (ou talvez Liesel só tenha tornado-se leitora porque ousou imaginar?).

A imaginação, segundo Aranha, “é a capacidade de vermos além do imediato, do que é, de criar possibilidades novas. É responder à pergunta: Se não fosse assim, como poderia ser”? (ARANHA, 1993, p 338). Para Manguel, “imaginar é derrubar barreiras, ignorar fronteiras, subverter a visão de mundo que nos é imposta”. Talvez o poder de imaginar seja realmente imenso aos olhos de Zusak, assim como é para Manguel, quando o segundo afirma que toda crise de sociedade, é uma crise da imaginação (MANGUEL, 2007).

DA PESQUISA

Considero primeiramente que, com este estudo, pude ampliar a minha própria trajetória como leitora. Meu percurso foi modificado pelas leituras que realizei para esta pesquisa. Considero ainda que na trajetória da leitora Liesel podemos evidenciar possibilidades de leitura e leitores variadas, e que tal estudo resulta em subsídio para os profissionais que trabalham com a formação do leitor, contribuindo para seu trabalho com os alunos e com a sua própria formação.

Considero também que em *A menina que roubava livros*, de Markus Zusak, o leitor é tratado não apenas como tema, mas é objetivado pelo autor também na estrutura do texto e no seu estilo de narrar. A narrativa inspirou-se, conforme descrito na obra, em suas próprias leituras das histórias contadas por seus pais criados na Alemanha nazista, tendo por objetivo, o intercâmbio destas experiências. A Morte, a humana narradora onisciente do romance, é desde o princípio uma leitora que se encanta (ou experiencia) com a história da vida de Liesel, e que dialoga/interage com o leitor provocantemente. Os capítulos, à exceção da apresentação e do epílogo, recebem nomes dos livros de Liesel, o que leva o leitor a

ler o livro que ela mesma escreveu. A forma como o autor organiza a narrativa de uma maneira não-convencional, artesanalmente utilizando recursos estéticos e lúdicos como elementos visuais, sinestésias, conversas com o leitor, narrativa estruturada não linearmente, gêneros textuais alternados e metalinguagens leva a uma proximidade de seu leitor, ou seja, há uma preocupação na forma como a história será lida e por quem será lida. Tal aproximação pode fazer com que o leitor sintasse parte da obra.

Considero que o contexto da obra, primeiro no interior do romance, mostra como as possibilidades de leitura eram extremamente reduzidas durante o nazismo, e que, *Mein Kampf* era o principal texto pelos alemães da época. A vida de Hitler trazida pelo manual mostra que ele era um leitor voraz, com um número significativo de livros em sua biblioteca. Hitler era um leitor consciente do poder das palavras, e provavelmente um leitor experiente, todavia podemos concluir que adiantaria, naquela época ou em nossa, uma grande desenvoltura literária se a mesma é utilizada para a perversidade?

Considero que o contexto dos leitores que leem o romance mostrou uma distância grande entre as leituras presumidas pelas escolas e aquelas feitas pelos jovens espontaneamente. Questões como o estudo do texto desconsiderando as influências do presente, a dificuldade de inteligência, a obrigatoriedade de certas leituras e o estudo histórico em detrimento da leitura em si nos fazem refletir sobre a necessidade de revermos como atrair os jovens para o universo da leitura. Uma das vias nas quais acreditamos, é apresentada na predileção pelos livros *best-sellers* (como é o caso de *A menina que roubava livros*) entre os jovens de diversos extratos sociais como uma forma de resgatar (ou construir) o prazer da leitura, para depois convidá-los à experiências com autores clássicos. Contudo não queremos dizer que a leitura tenha que ser sempre fácil e rápida, e que, parte da formação do leitor é que os agentes educativos consigam traduzir aos estudantes a necessidade do esforço deliberado para ler e do tempo.

Considero que reconhecer os aspectos cognitivos, interacionais e experienciais do leitor são em um contexto atual, mediado por diversas tecnologias, no qual as leituras têm se mostrado abundantes, muito pouco se tenha lido com profundidade. Através do referencial proposto, percebemos que ler não é de forma

alguma apenas um processo mecânico de decifração das letras (no caso do ocidente), e que uma grande dedicação desta pesquisa é tornar visível ao leitor que, ao ler, ele pode muito mais - criar e recriar experiências, pode conhecer o mundo ao seu redor, pode imaginar coisas que não podia antes, sentir e dialogar com as pessoas, e tantos outros. Considero aqui as palavras de Benjamin, quando este nos avisa que, na contemplação podemos mergulhar em uma obra de arte fazer dela substância para nossas vidas ou talvez, sermos arrastados inevitavelmente por ela (1987a).

Considero que na escola Liesel não aprende a ler de fato, pois é vítima de preconceito e de exclusão pelo analfabetismo. Além do mais, para aprender a ler ela apenas deverá repetir o código alfabético. Com o pai, Liesel é alfabetizada junto à afetuosidade, ao prazer do texto. Seu pai Hans utiliza as palavras e os recursos do entorno para ensiná-la e com simplicidade, estimula a menina a novas leituras. Considero importante a referência à alfabetização: pensamos assim que o modo como Liesel foi alfabetizada foi importantíssimo para sua trajetória posterior, e que sua família teve relevância neste processo. O romance nos fez considerar que muitas de nossas crianças ainda são alfabetizadas como é descrito na escola de Liesel, e que por isso mesmo, talvez elas não desenvolvam o gosto pela leitura, ou permaneçam na superfície da reflexão.

Considero que o reconhecimento de nossa natureza literária dá sentido à vida porque quanto mais o leitor tiver experiências de leitura, tanto mais será rico o tecido da sua própria existência e mais poderá aprender sobre o outro e sobre si mesmo. Considero que ter no texto um espelho, como Liesel em *O Vigia*, pode proporcionar que o leitor faça reflexões, nas duas possibilidades de interpretação da palavra: tanto o leitor olha para si mesmo a partir de um texto como ele poderá ter novas ideias, criar e imaginar.

Considero que o aprendizado da língua escrita recobre o leitor de certo poder, porque como diz Barthes, não há atividade da língua que não seja atravessada pelas relações de poder (1977). Considero que em *A Saudidora de Palavras*, a menina é tratada como uma visionária entre seus pares, pois a partir da leitura é capaz de pensar livremente, discordar das ideias autoritárias, disseminar e propor mudanças. Para Barthes, a servidão e poder se confundem na língua, pois ao

mesmo tempo em que a língua é assertiva e permite a autoridade ela também é feita por signos que só existem na medida em que são reconhecidos. Os signos podem tornar-se estereótipos, e fazer com que nos tornemos escravos deles, mas se tentamos “dobrar” seu poder, e o compreendemos, ele pode tornar uma ferramenta de contestação. Considero que todo professor de leitura deve ter o entendimento do poder dos signos, e o desejo de “dobrá-los”, tornando-se um sacudidor de palavras (BARTHES, 1977).

Considero que nas muitas cenas de leitura da menina, apontamos como ela pode ter o que Manguel chama de conhecimento de nossa identidade de maneira profunda, imaginativa e prática, bem como o mundo que nos cerca (MANGUEL, 2009). Liesel, não teria, em nossa leitura, permanecido apenas na superfície da reflexão. Ela teria ousado imaginar, correr riscos, fazer esforços, ter humildade, estar aberta para tornar-se uma leitora.

Considero também que sua trajetória nos inspira a nos repensar como leitores. Será que estamos lendo como gostaríamos? Porque muitos de nós não tem mais tempo para ler? Que perdemos quando não lemos? Acreditamos que na linguagem podemos alterar a construção de nosso entorno, de nossa história, dar esperança às futuras gerações, mas que antes de tudo é necessário que algo **nos passe**, como diz Larrosa, e não simplesmente passe. Precisamos recobrar nossa escuta, nossa abertura e inquietude quanto aos textos que por nós passam.

Considero que este estudo nos convida a pensar a formação do leitor na escola, centro de referência do texto literário, e no caso, um dos grandes veiculadores deste romance, através do Programa de Leitura Biblioteca na Escola. O jovem leitor, que é a grande parte do público do romance de Zusak tem na escola, em muitos casos, aprendizagens que fazem do texto tornar-se apenas um pretexto. A leitura é dessa forma descarnada, e seu fracasso programado. É necessário ao educador acolher a implicação identitária da leitura e “junto com os atuais alunos, incentivar as abordagens sensíveis das obras, estar atento para sua recepção ou para o que manifestarem sobre sua experiência estética”, a identidade do leitor pode ser desconstruída e reconstruída a cada leitura, numa busca sem fim (ROUXEL, 2013). Porém é imprescindível que o aluno esteja aberto, e talvez o trabalho dos educadores seja favorecer tal abertura.

Esperamos que com essa pesquisa tenhamos contribuído para a discussão crítica sobre o leitor, e trazido subsídios para o trabalho dos agentes educativos, que podem ter no estudo da trajetória de Liesel uma referência para a sua própria reflexão, também para construir com seus alunos novas interpretações sobre a obra em questão e sobre o leitor, em geral. Que esta leitura possa abrir portas para outras leituras, para outras escritas, para outras ações. Fica também a sugestão de novas pesquisas, que na leitura crítica de tal obra, encontrarão subsídios para discutir mais profundamente o gênero *best-seller*, ou novas metodologias de ensino de leitura, quiçá novas políticas públicas de formação do leitor.

7. REFERÊNCIAS

A MENINA QUE ROUBAVA LIVROS. Direção de Brian Percival. Produção Ken Blancato, Karen Rosenfelt. EUA : 2013 131 min, son, color.

ADAMS, Jenny. **Into Eternity's Certain Breadth: Ambivalent Escapes in Markus Zusak's The Book Thief.** Children's Literature em Education, vol 14, set 2010.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofando: Introdução à filosofia.** São Paulo: Editora Moderna, 1993.

ARENA, Adriana. **Leitor-Autor.** Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 26, p. 19-28, jan./jun. 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal.** Tradução de Paulo Bezerra, 1979, edição eletrônica.

BARTHES, Roland. **Aula.** Aula Inaugural da Cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França. São Paulo: Editora Cultrix, 2007.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política.** Obras escolhidas. São Paulo: Editora Brasiliense, v. 1, 1987.

_____. **Rua de mão única.** Obras escolhidas. São Paulo: Editora Brasiliense, v. 2, 1987.

BORGES, Fernanda. **Enlouquecendo o subjétil: a narrativa visual de *Extremely Loud & Incredible Close.*** V Colóquio Internacional Sul de Literatura Comparada. Porto Alegre, 2012.

BOURDIEU, Pierre & CHARTIER, Roger. **A leitura: uma prática cultural.** In: Práticas de Leitura. São Paulo, Editora Estação Liberdade, 2011. 5 ed.

BRANDT, Cleri. **Regime nazista: as teorias ideológicas e educacionais moldando a formação do indivíduo nazi.** Unesp, 2011.

CÂNDIDO, Antônio. **A personagem de ficção.** São Paulo: Perspectiva, 1968.

CHIAPPINI, Lúgia. **O foco narrativo.** São Paulo: Ática Editora, 2007.

CECCANTINI, João Luís. **Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura.** Revista Estudos Linguísticos e Literários, 2009.

CHIU, Jeff. **O menino que vende livros.** Revista Época, 23 de fev de 2008.

CHARTIER, Roger. **Práticas de Leitura.** São Paulo, Editora Estação Liberdade, 2011. 5 ed.

_____. **A Aventura do livro.** Do leitor ao Navegador. São Paulo: Unesp, 2007.

COLOMER, Teresa. **Literatura infantil: uma minoria dentro da literatura.** Reflexões sobre Leitura e Literatura Infantil e Juvenil, n 41, 2011.

_____. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** São Paulo: Global, 2007.

COUTINHO, João Pereira. **Adolf Hitler, leitor.** Folha de São Paulo, 05 de maio de 2015.

Enciclopédia do Holocausto. Versão eletrônica. Disponível em <<http://www.ushmm.org/ptbr/holocaust-encyclopedia>>. Acesso em agosto de 2015.

FONTES, Joaquim Brasil. **O livro dos simulacros.** Editora Clavicordio, 2000.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados, 1982.

FREUD, Sigmund. **Luto e Melancolia.** São Paulo: Cosac & Naif, 2015.

FRIEDMAN, Norman. **Ponto de vista na ficção: o desenvolvimento de um conceito crítico.** Revista USP, São Paulo, n 53, março/maio de 2002.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **W. Benjamin ou a história aberta.** Prefácio a Walter Benjamin. Obras Escolhidas I. São Paulo: editora Brasiliense, 1987.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GERALDI, J. W. **A linguagem em Paulo Freire**. Revista Educação, Sociedade & Culturas, n° 23, 2005.

GOULEMOT, Jean Marie. **Da leitura como produção de sentidos**. In: Práticas de Leitura. São Paulo, Editora Estação Liberdade, 2011. 5 ed.

JOVER-FALEIROS, Rita. **Didática da leitura na formação em FLE: em busca dos leitores**. Tese de doutoramento. Faculdade de Educação USP, 2010. Orientação de Cristina Pietraroia.

JUTGLA, Cristiano & OLIVEIRA, Solineide. **Do narrador no romance A menina que roubava livros e de como este teria raptado o leitor contemporâneo**. Revista Linguagem - Pós-graduação em Letras da UFSCar, 2011, 4 ed.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2010.

LAHM, Lúcio. **Por que campeão de vendas: a construção da imagem do produto cultural best-seller nos meios de comunicação de massa**. Dissertação de Mestrado – UnB, 2006

LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura para a Leitura de Mundo**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. Editora Ática, 1985.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 5ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Trad João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, n. 19, jan/fev/mar/abr, 2001.

_____. **Literatura, Experiência e Formação**. Uma entrevista com Jorge Larrosa. In: Caminhos Investigativos I. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007

_____. **La Experiencia de la lectura: estúdios sobre Literatura y Formación.** Barcelona: Editorial Laertes, 1996.

_____. **Experiência e Alteridade em Educação.** Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, jul/dez 2011.

LENHARO, Alcir. **Nazismo “o triunfo da vontade”.** São Paulo: Editora Ática, 1986.

Linguagens, códigos e suas tecnologias/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, 2006 (Orientações curriculares para o ensino médio; vol 1)

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura.** Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

_____. **À mesa com o Chapeleiro Maluco: ensaios sobre corvos e escrivainhas.** São Paulo: Cia das Letras, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARTINS, Ivanda. **A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?** In: Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NUNES, Simone Vieira & SANTOS, Letícia Raiane. **Os diferentes gêneros textuais em A menina que roubava livros e suas funções no constructo do romance.** Revista Ao pé da letra, vol 15, 2013.

PENNAC, Daniel. **Como um Romance;** trad de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1993.

REZENDE, Neide Luzia de et al. **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2014.

RODELLA, Gabriela. **A leitura não tem de partir dos clássicos.** Revista Galileu, versão online. Editora Globo, edição de 06-07-2014.

_____, **Práticas de leitura de adolescentes e a escola: tensões e influências**. Tese de doutoramento. Faculdade de Educação USP, 2014. Orientação de Neide Luzia de Rezende.

ROSENFELD, Anatol. In: CÂNDIDO, Antônio. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1968.

ROUXEL, Annie. **Práticas de Leitura: Quais Rumos para Favorecer a Expressão do Sujeito Leitor?** Trad. Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. Cadernos de Pesquisa, v.42, n. 145, jan/abr 2012.

SACRAMENTO, Sandra & RODRIGUES, Inara. **Literatura infanto-juvenil**. Editora Editus, 2011.

SANTOS, Letícia Raiane & NUNES, Simone Vieira. **Os diferentes gêneros textuais em A menina que roubava livros e suas funções no construto do romance**. Revista Ao pé da letra - Graduação em Letras da UFPE, vol 15, 2013.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Gabriela. **A menina que roubava livros – A Morte pede palavra**. Anais da XI Semana de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, nov 2011.

TODOROV, Ivan. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

TOZZI, Juliana. **Ler e escolher livros para jovens: uma tarefa docente?** Revista Leitura: Teoria e Prática. Associação de Leitura do Brasil, n 58, 2012.

UTICHI, Joe. **A menina que roubava livros – Entrevista com Markus Zusak**, 2014. Disponível em <[http:// intrínseca.com.br entrevista-com-markus-zusak](http://intrínseca.com.br/entrevista-com-markus-zusak)>. Acesso em maio de 2015.

VIGOTSKY, (1984) **A formação social da mente**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1984.

VORRABER COSTA, Marisa. **Novos olhares na Pesquisa em Educação**. In: Caminhos Investigativos I. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e História da Literatura**. São Paulo: Editora Ática, 2011.

ZUSAK, Markus. **A menina que roubava livros**. Trad de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.