

Entre o autor e o leitor:

Há uma obra ideal?

Júlia Vieira Correia

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo responder à inquietação proposta no título: existe uma obra perfeita, ideal ou acabada entre o autor e o leitor? Ou tanto para o autor quanto para o leitor? Ou ao menos para um desses? Para isso, perpassa-se por algumas Teorias do Texto e do Discurso, presentes na área da Linguística, mas também se estabelecem algumas interfaces, como com materiais propostos por Eco (1986) e Barthes (1986, 1990). Assim, como fundamentação teórica, este trabalho apresenta estudos dos referidos autores, bem como de Santos (2007), Emediato (2007), Feres (2012), Rojo e Barbosa (2015), Serafini (2011) e Castro (2017), além de outros. A análise conta, então, com clássicos multimodais/multissemióticos da Literatura Infantojuvenil mundial, como *A árvore generosa*, de Shel Silverstein (2001), e *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry (1994). Como metodologia, tem-se uma revisão bibliográfica em que se privilegiam materiais teóricos mais fundadores, primeiramente, seguida pela aplicação qualitativa no *corpus*, a fim de se comprovar a hipótese de que não há necessariamente simetria entre autor e leitor, visto que a obra é autônoma dentro do ato de linguagem e de comunicação, prevendo um leitor-modelo, lacunas e inferências, além de permitir interpretações diversas além da estipulada pelo autor no momento de criação.

PALAVRAS-CHAVE: Texto. Leitor-modelo. Literatura infantojuvenil.

ABSTRACT: This article aims to answer the concern proposed in the title: is there a perfect, ideal or finished work between the author and the reader? Or for both the author and the reader? Or at least for one of these? For that, it goes through some Theories of Text and Discourse, present in the area of Linguistics, but also some interfaces are established, as with materials proposed by Eco (1986) and Barthes (1986, 1990). Thus, as a theoretical basis, this work presents studies by the referred authors, as well as by Santos (2007), Emediato (2007), Feres (2012), Rojo e Barbosa (2015), Serafini (2011) and Castro (2015), in addition to others. The analysis then relies on multimodal/multisemiotic classics from Children's Literature worldwide, such as *The Generous Tree*, by Shel Silverstein ([1964] 2001), and *The Little Prince*, by Antoine de Saint-Exupéry ([1943] 1994). As a methodology, there is a bibliographical review in which more founding theoretical materials are privileged, first, followed by the qualitative application in the corpus, in order to prove the hypothesis that there is not necessarily symmetry between author and reader, since the work is autonomous within the act of language and communication, providing a model reader, gaps and inferences, in addition to allowing different interpretations beyond that stipulated by the author at the time of creation..

KEY WORDS: Text. Model reader. Children's and youth literature.

INTRODUÇÃO

Partindo de uma revisão histórica, observa-se que é muito comum, durante a formação escolar, estudantes serem expostos a exercícios de interpretação textual. Naturalmente, há um gabarito estipulado, sobretudo em questões de múltipla escolha; contudo, recorrentemente, alguns jovens dão outras respostas ou as questionam. Desde que dentro dos limites permitidos pelo texto, essas pluralidades deveriam ser aceitas e até mesmo debatidas em sala de aula. No entanto, nem sempre existe abertura para isso em todas as instituições de ensino ou em todos os materiais didáticos, mesmo que algumas metodologias e alguns livros didáticos mais recentes já desconstruam esse estigma. Não se trata de desmoralizar o professor quando há mais de uma resposta viável, mas de enxergar a superfície textual como plurissignificativa e, nesse sentido, transformar seu uso em algo ainda mais rico e produtivo para todos, priorizando o desenvolvimento de estratégias de leitura em que o aluno perceba as pistas linguísticas que delineiam sentidos e ancoram suas subjetividades, em maior ou menor grau.

Para ilustrar essa discussão, destaca-se o exemplo da tendência que os grandes vestibulares seguem hoje de não utilizar produções de escritores vivos em questões objetivas de interpretação, para evitar qualquer polêmica no gabarito. Além disso, o antiquado enunciado “o que o escritor quis dizer?” também parece ter sido revisto. Isso

se deve ao fato de que o autor do texto utilizado pode questionar a resposta dita como correta, dizendo que erraria a pergunta relacionada à própria produção; ou que não foi aquilo que idealizara no momento da escrita. De certa forma, as indagações acerca de uma única possibilidade de sentido são válidas, porém, ainda assim, não justificam que se deva levar em consideração sempre ou necessariamente somente o que o autor quis dizer. Dessa forma, o arranjo enunciativo será entendido aqui como produto autônomo não fadado a aspectos biográficos do escritor.

Neste estudo, pois, exploram-se teorias linguístico-discursivas, assim como outras além da área da Linguística. O principal ponto de destaque é a explanação construída acerca da proposição de um leitor-modelo, dada por Eco (1986). Para isso, como *corpus*, constam trechos de obras consideradas ilustradas: *O pequeno príncipe*, do francês Antoine de Saint-Exupéry ([1943] 1994); e *A árvore generosa*, do estadunidense Shel Silverstein ([1964] 2001). Esta conta a história de uma árvore e de um menino, o qual, à medida que cresce, muda sua relação com a outra personagem. Silverstein se consagrou internacionalmente como autor e ilustrador com essa obra, devido à metáfora com os seres humanos e à metonímia dos personagens menino e árvore em relação à realidade – “seres humanos *versus* meio ambiente”. O outro livro, um pouco mais antigo, traz a história de um aviador que se perde no deserto devido a uma pane em seu avião. Narrado em primeira pessoa, o personagem principal demonstra um

olhar peculiar diante de um mundo tão insensível, fazendo uma brusca e reflexiva distinção entre “pessoa pequena/criança” e “pessoa grande/adulto” – de modo que o leitor tende a se afeiçoar mais ao ponto de vista considerado infantil.

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UM LEITOR-MODELO

Inicialmente, faz-se relevante dar o devido destaque à ilustração, peça fundamental para a compreensão total do *corpus* selecionado. Embora muitas vezes desvalorizadas, as imagens não só podem ser consideradas textos autônomos e independentes, mas também parcelas textuais de livros ilustrados, em que palavra e ilustração compõem uma linguagem mista ou um texto multimodal/multissemiótico. Segundo Serafini (2010, p.87), em tradução livre, “os textos multimodais apresentam informações em uma variedade de modos, incluindo imagens visuais, elementos de *design*, linguagem escrita e outros recursos semióticos”. Já para Rojo e Barbosa (2015, p. 108, grifos das autoras), o “texto *multimodal* ou *multissemiótico* é aquele que recorre a mais de uma *modalidade* de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (*semiose*) em sua composição”. A respeito da nomenclatura, Castro (2017, p. 35-36) verifica que “não há [...] uma distinção entre o termo ‘multimodal’ e ‘multissemiótico’, pois o que parece evidente é que essas duas palavras se diferem mais por uma nomeação de linha teórica, já que, no primeiro

caso, ressaltam-se as modalidades e, no segundo, as semioses”.

Já de acordo com Feres (2016, p. 31, grifo nosso), as estratégias de leitura de qualquer tipo de texto devem ultrapassar o nível da decodificação, chegando a

[...] uma perspectiva interativa, que considera a participação do sujeito-leitor na construção do sentido textual a partir de suas experiências e seus conhecimentos, do reconhecimento do outro e das circunstâncias em que se dão as trocas comunicativas engendradas pela leitura, em conformidade com o material formal que se apresenta. Toma-se a noção de leitura em seu sentido mais amplo, dirigida a textos pertencentes a gêneros variados, inclusive os de *semiose mista*.

Ainda que recentemente tenham sido publicados diversos estudos sobre semioses mistas, multimodais e multissemióticas, muitos tratam a imagem como menor ou facilitadora – o que de fato pode ser, em alguns casos. A respeito de sua importância, principalmente no que tange ao cerne deste artigo, Barthes (1990, p. 32) pondera:

Toda imagem é polisêmica e pressupõe, subjacente a seus significantes, uma “cadeia fluante” de significados, podendo o leitor escolher alguns e ignorar outros. A polissemia leva a uma interrogação sobre o sentido; ora, essa interrogação aparece, sempre, como uma disfunção, mesmo que essa disfunção seja recuperada pela sociedade sob a forma de jogo trágico [...] ou poético sobre o sentido dos objetos ou das atitudes.

Essa polissemia de que fala o autor está presente, em maior ou menor grau, em qualquer imagem e em qualquer texto,

Percebe-se, assim, que as metáforas podem ser, também, visuais, ou, como predomina em Silverstein (2001), verbo-visuais. Percebê-las e entendê-las, todavia, é um desafio.

sendo este composto somente por elementos verbais, somente por elementos visuais ou de maneira mista. A questão mais pertinente, sob essa perspectiva, refere-se às plurais formas de significar e ressignificar a materialidade discursiva em que o leitor ativo e sujeito criativo escolhe quais sentidos valorizar e quais não.

No caso dos livros selecionados, a *priori* infantojuvenis, pode-se problematizar a questão do receptor ou, mais especificamente, dos receptores – no plural. Há o leitor em desenvolvimento, há a possibilidade de um mediador de leitura e pode haver o leitor maduro – o qual talvez também desempenhe a função de mediador. As três figuras recebem o texto, e isso não ocorre necessariamente de maneira semelhante. Aqueles com menos experiência tendem, especialmente nas idades iniciais, a não compreender alguns dos implícitos ali presentes, isto é, nesse caso as metáforas, inclusive visuais. A respeito delas, de forma geral, Feres (2012, p. 138-139), da área da Análise do Discurso e da Literatura Infantojuvenil, postula:

Também as metáforas revelam importante capacidade de exacerbação de qualidades, ao aproximarem elementos de diferentes domínios em função

da característica que lhes é comum. Em outras palavras, por meio da iconicidade, as expressões metafóricas colocam em evidência sentidos normalmente insignificáveis, mas possivelmente apresentáveis e inferíveis, como os relativos às sensações e aos sentimentos. A metáfora, muito mais do que ornamento do discurso, pode ser entendida como a qualificação operada por um elemento concreto (que pode ser representado por um substantivo; às vezes, por um adjetivo; ou por uma imagem) o qual se constitui como traço qualificador que se pretende salientar; a metáfora pode ser vista como o autêntico mecanismo de qualificação implícita.

Percebe-se, assim, que as metáforas podem ser, também, visuais, ou, como predomina em Silverstein (2001), verbo-visuais. Percebê-las e entendê-las, todavia, é um desafio. Cabe ressaltar, ainda, que a concepção de metáfora aqui adotada se aproxima da explicitada por Feres (2012), que se filia à área da Análise do Discurso e analisa textos verbo-visuais de literatura infantojuvenil como *corpus*. O conceito de metáfora visto neste artigo, portanto, refere-se apenas à figura de linguagem e não se relaciona necessariamente a outras linhas dentro do campo da Linguística, como a Semântica Cognitiva, segundo a qual é um processo cognitivo. Acerca disso tudo, pondera-se que a construção metafórica se baseia em

uma comparação implícita – na linguagem verbal, sem marcas linguísticas de comparação; na linguagem visual, por meio dos elementos supracitados de Feres (2012). A aproximação através de características e qualidades evidencia os traços insignificáveis, mas inferíveis.

Partindo disso, chega-se à reflexão acerca do possível leitor dos livros elencados para o *corpus* desta pesquisa. Em relação às obras de Silverstein (2001) e Saint-Exupéry (1994) selecionadas, mostra-se de difícil precisão definir quem ocupa ou deve ocupar a função de leitor. De acordo com as fichas catalográficas, seriam crianças ou crianças e adolescentes, visto que as categorizações são “literatura infantil” e “literatura infantojuvenil”. Entretanto, sabe-se que crianças, principalmente as ainda não alfabetizadas, demandam auxílio para a leitura. Assim sendo, o adulto caracteriza-se naturalmente como leitor, por ser o responsável de um menor.

À vista disso, problematiza-se essa categoria: quem seria o real leitor dessas obras? Trata-se de uma questão complexa. Como sugere Eco (1986, p. 37), “pede-se ao leitor um trabalho inferencial” e, nesse aspecto, traça-se um paralelo com Dell’isola (2001) e Charaudeau (2018), que discorrem sobre esse processo. Charaudeau (2018), inclusive, divide-o em inferências centrípetas internas (ao texto) e em inferências centrífugas externas (ao texto), isto é, uma é intratextual e outra é extratextual, exigindo conhecimentos exteriores. Esse último processo mostra-se como de complexa realização para os pequenos, sendo possível para

os adultos e às vezes até mais rico a estes. Complementando-se, Eco (1986, p. 37) coloca:

O texto está, pois, entremeadado de espaços brancos, de interstícios a serem preenchidos, e quem o emitiu previa que esses espaços e interstícios seriam preenchidos e os deixou brancos por duas razões. Antes de tudo, porque um texto é um mecanismo preguiçoso (ou econômico) que vive da valorização de sentido que o destinatário ali introduziu; e somente em casos de extremo formalismo, de extrema preocupação didática ou de extrema representatividade o texto se complica com redundâncias e especificações ulteriores – até o limite em que se violam as regras normais de conversação. Em segundo lugar, porque, à medida que passa da função didática para a estética, o texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa, embora costume ser interpretado com uma margem suficiente de univocidade. Todo texto quer que alguém o ajude a funcionar.

Tais ideias, é importante frisar, não se aplicam somente ao *corpus* estudado, referem-se a textos de modo geral. Contudo, aplicando a fala de Eco (1986) a Silverstein (2001), constata-se muito valor. A “ausência” de dados explícitos é proposital, de modo que nos espaços – e na ausência do segundo personagem humano (é uma árvore, na verdade) – sejam projetados os leitores e suas histórias pessoais. Havia o projeto de que assim funcionasse a leitura, com interpretações múltiplas, de forma que o texto signifique diferentemente para cada receptor.

Em relação a essas lacunas textuais, não há nada que impeça as crianças de as preencherem com suas vivências. Isso

ocorre em muitos momentos, é natural. No entanto, o que difere as obras selecionadas é o grau de abstração, ainda que os desenhos, nesse contexto, ajudem os pequenos. Para comprovar, traz-se Eco (1986, p. 36, grifos do autor), ao ponderar que “um texto distingue-se [...] de outros tipos de expressão por sua maior complexidade. E motivo principal da sua complexidade é justamente o fato de ser entremeado do *não dito* (cf. Ducrot, 1972)”. A respeito do “não dito”, o mesmo autor (1986, p. 37) discorre:

“Não dito” significa não manifestado na superfície, a nível de expressão: mas é justamente esse não dito que tem de ser atualizado a nível do conteúdo. É para este propósito um texto, de forma ainda mais decisiva do que qualquer outra mensagem, requer movimentos cooperativos, conscientes e ativos da parte do leitor.

Portanto, esse “não dito” é, justamente, o espaço para preenchimento, não uma falta. No entanto, é necessário que esse “não dito” se transforme em conteúdo, caso contrário a interpretação é superficial e incompleta. Nessa perspectiva, o leitor é tido como peça-chave e como ser ativo.

De acordo com Santos (2007), essa posição a respeito do leitor foi inaugurada somente com Eco (1986), uma vez que, durante muito tempo, manifestou-se na Crítica Literária a ideia de que a literatura era a expressão das ideias de seu autor. Para entender a obra, seria necessário estudar a biografia do escritor, como mostra o seguinte trecho:

Em seu ensaio Barthes critica a tendência de se considerar a identidade do autor como base do significado de sua obra. Para o crítico francês, o autor não é mais o locus da influência criativa, mas simplesmente um “scriptor” – palavra usada por Barthes para deslocar a aceção de poder presente nas palavras “autor” e “autoridade”. O scriptor, que “nasce simultaneamente com a obra”, existe para produzir e não explicar a obra. Este também não tem uma existência que preceda ou que exceda a escritura. (SANTOS, 2007, p. 94)

Nessa linha, caberia anteriormente, então, ao leitor apenas um papel passivo de interpretar o que o autor quis dizer, não havendo a possibilidade de existir esse *scriptor*. Dado isso, aqui se tem o cuidado em não restringir o processo interpretativo (e inferencial) ao que o emitente projetou. É preciso ter, apenas, a noção de que os limites são dados pelo próprio texto e suas pistas (COLAMARCO, 2014), de modo que as lacunas podem ser completadas desde que com âncoras e sem extrapolações.

Dessa forma, fica ainda mais clara a proposição dada por Eco sobre o novo papel do leitor: “na mesma direção de Barthes, tem sido um dos principais teóricos a colocar o problema da interpretação da obra literária na relação texto-leitor, deslocando-a da relação autor-texto e destacando o papel ativo e criador do leitor na interpretação de um texto literário” (SANTOS, 2007, p. 94)

Assim, configura-se uma evolução na forma de lidar com o texto literário, já que se assume o seguinte posicionamento: “Ao discutir de início o papel do leitor nos textos narrativos, Eco começa considerando a incompletude do texto. Para ele, um texto

Dessa maneira, o não preenchimento do “espaço em branco” previsto é um problema. Como foi visto anteriormente, leitores inexperientes apresentam dificuldades naturais nesse quesito e, por isso, refuta-se a ideia de que o corpus seja interessante apenas para crianças.

é incompleto, porque pressupõe sempre a colaboração de um destinatário” (SANTOS, 2007, p. 97). Dessa maneira, o não preenchimento do “espaço em branco” previsto é um problema. Como foi visto anteriormente, leitores inexperientes apresentam dificuldades naturais nesse quesito e, por isso, refuta-se a ideia de que o *corpus* seja interessante apenas para crianças.

Em consonância com isso tudo, Eco (1986, p. 38) muito bem pontua que “a competência do destinatário não é necessariamente a do emissor”. Explicita-se, aqui, que Eco assume a seguinte explicação a respeito das nomenclaturas: “falaremos doravante de ‘leitor’, em vez de destinatário – bem como usaremos indiferentemente Emissor e Autor para definir o produtor do texto” (ECO, 1986, p. 35). Por conseguinte, para ele, é comum haver divergência entre a competência do autor e a do destinatário/leitor. No caso das obras para crianças e jovens, isso fica muito nítido, visto que o emissor é um adulto. Hunt (2010, p. 34) corrobora essa proposição, referindo-se à questão criança/adulto, quando diz: “essa questão sobre o sentido é complicada pelo hiato entre o leitor e o escritor”. Da mesma maneira, acrescenta-se Meireles (2016, p.

18): “o ‘livro infantil’, se bem que dirigido à criança, é de invenção e intenção do adulto. Transmite os pontos de vista que este considera mais úteis à formação de seus leitores”. Realça-se aqui, logo, essa relação problemática autor *versus* destinatário.

Nessa mesma linha, Eco (1986) critica o modelo de comunicação dos primeiros teóricos, em que o código se destaca. Esse modelo se distingue, por exemplo, do de Charaudeau (2016), em que há um desdobramento, grosso modo, do emissor e do destinatário em eu-emissor, eu-comunicante, tu-destinatário e tu-interpretante. Eco, desse modo, coloca:

Já sabemos que os códigos do destinatário podem diferenciar-se, totalmente ou em parte, dos códigos do emissor; que o código não é uma entidade simples, porém na maioria das vezes um complexo sistema de sistemas de regras; que o código linguístico não é suficiente para compreender uma mensagem linguística. [...] Para “decodificar” uma mensagem verbal é preciso ter, além da competência linguística, uma competência variadamente circunstancial, uma capacidade passível de desencadear pressuposições, de reprimir idiosincrasias. (ECO, 1986, p. 38)

De forma geral, fica claro que dominar a língua em que o texto se encontra é necessário. Além disso, deve-se compreender outros fatores. No caso dos livros ilustrados, são as imagens, que nenhuma relação sistêmica têm com a língua. Inclusive, as obras de Silverstein (2001) e Saint-Exupéry (1994), embora traduzidas, mantêm as mesmas ilustrações. Estas configuram-se como outro tipo de código, ou ainda como a verbo-visualidade – integração indissociável entre palavra e imagem – sendo um código específico. Cabe, em somatória, o conhecimento de fatores extratextuais, como as circunstâncias de enunciação ou a série de competências, termos encontrados em Eco (1986); as circunstâncias de discurso, de que fala Charaudeau (2016); ou os conhecimentos enciclopédicos, de Koch e Elias (2017); e outros. Conclui-se que o modelo inicial não abrange as possibilidades atuais, principalmente as do livro ilustrado.

Por isso tudo, Eco (1986, p. 39) traz o conceito de “leitor-modelo”:

Para organizar a própria estratégia textual, o autor deve referir-se a uma série de competências (expressão mais vasta do que “conhecimento de códigos”) que confirmam conteúdo às expressões que usa. Ele deve aceitar que o conjunto de competências a que se refere é o mesmo a que se refere o próprio leitor. Por conseguinte, preverá um Leitor-Modelo capaz de cooperar para a atualização textual como ele, o autor, pensava, e de movimentar-se interpretativamente conforme ele se movimentou gerativamente.

Esse conceito se aproxima do de Charaudeau (2016) acerca do tu-destinatário idealizado no momento da escrita, que não necessariamente é o tu-interpretante real da leitura. Ademais, Emediato (2007) também menciona que o autor idealiza um destinatário/leitor, como o leitor-modelo de Eco (1986). Este ainda compara o ato de produção do texto ao jogo de xadrez e à estratégia militar, pois o emitente executa uma estratégia, apostando nela, a partir de previsões sobre a cooperação do leitor. A respeito desse “leitor-modelo”, Eco (1986, p. 40) postula que “muitos textos tornam evidente o seu Leitor-Modelo, pressupondo *apertis verbis* [...] uma específica competência enciclopédica” (grifos do autor). Convergindo com essas ideias, Santos (2007, p. 98) afirma que “prever o próprio leitor-modelo, de acordo com Eco, não significa somente ‘esperar’ que este exista, mas implica que se deve mover o texto no sentido de construí-lo”, isto é, o enunciador, no processo de construção, projeta tudo isso.

Isso fica muito visível na obra de Silverstein (2001) e na de Saint-Exupéry (1994), em que relações – possivelmente interpessoais, mas não somente – de diferentes níveis aparecem e não necessariamente as crianças as compreendem. Embora na de Saint-Exupéry (1994) isso seja mais evidente, muitas vezes, chegar ao maior nível de compreensão é algo muito abstrato, até para leitores mais críticos que não vivenciaram aquilo.

Vale mencionar aqui, sendo assim, que essa atualização em múltiplos níveis ocorre, pois, “de fechado e repressivo que

era, o texto se tornará muito aberto, qual máquina para criar aventuras perversas” (ECO, 1986, p. 41). Isto é, entendendo o texto como aberto e com atualização necessária do leitor, ele passa a significar de forma diferente para cada um, a partir de idiossincrasias. No entanto, há um limite para essa abertura, como o próprio autor (1986, p. 47) propõe: “para realizar-se como Leitor-Modelo, o leitor empírico tem naturalmente deveres ‘filológicos’, ou seja, tem o dever de recuperar, com a máxima aproximação possível, os códigos do emitente”.

A partir disso tudo, Umberto Eco organiza suas ideias de modo a explicitar um paralelo muito firme com algumas teorias do texto e do discurso atuais, como a Linguística Textual e a Semiologia do Discurso, por exemplo:

Se o Autor e o Leitor-Modelo constituem duas estratégias textuais, então nos encontramos diante de uma dupla situação. De um lado, conforme dissemos até aqui, o autor empírico, enquanto sujeito da enunciação textual, formula uma hipótese de Leitor-Modelo e, ao traduzi-la em termos da própria estratégia, configura a si mesmo autor na qualidade de sujeito do enunciado, em termos igualmente ‘estratégicos’, como modo de operação textual. Mas, de outro lado, também o leitor empírico, como sujeito concreto dos atos de cooperação, deve configurar para si a hipótese de Autor, deduzindo-a justamente dos dados de estratégia textual. A hipótese formulada pelo leitor empírico acerca do próprio Autor-Modelo parece mais garantida do que aquela que o autor empírico formula acerca do próprio Leitor-Modelo. Com efeito, o segundo deve postular algo que atualmente ainda não existe e realizá-lo como série de operações textuais; o primeiro,

ao invés, deduz uma imagem-tipo de algo que se verificou anteriormente como alto de enunciação e está textualmente presente no enunciado. (ECO, 1986, p. 47)

É perceptível, logo, a ampliação da relação autor-leitor através de um texto. O escritor italiano, em somatória, frisa que o leitor empírico traçará uma imagem ou um perfil do autor. Embora este não seja o objetivo de análise desta pesquisa, é imprescindível reportar. Tendo como real objetivo o leitor, seu papel e suas possibilidades, foram elucidadas aqui mais algumas particularidades que dizem respeito a essa função. A abordagem de Eco (1986), portanto, muito significa e se soma a outras, até mais atuais. O leitor-modelo, por fim, ainda que muito importante, não deve figurar como a única possibilidade de leitor e leitura.

A RECUPERAÇÃO (OU NÃO) DO LEITOR-MODELO NA LEITURA

Tendo como base as considerações anteriores, haverá, nesta seção, uma breve aplicação dos principais apontamentos teóricos. Optou-se pelo uso de exemplos com textos verbo-visuais, isto é, em que há tanto palavras quanto imagens, configurando também uma multimodalidade ou multissemiose. Além disso, grosso modo, os livros selecionados são considerados infantojuvenis. Contudo, em uma leitura atenta, observa-se o potencial comunicativo que eles detêm para todas as idades, ainda que em níveis de aprofundamento diversos, ratificando possibilidades diversas de recepção do texto por parte do leitor ativo

Um fator curioso, e que gera muitas confusões, é a associação da morte do autor com o enredo do livro. O personagem-narrador tem um problema em seu avião e cai no deserto. Lá, encontra um príncipezinho que, ao final, de certa forma, morre.



Figura 1: Capa de O pequeno príncipe (SAINT-EXUPÉRY, 1994)

Na Figura 1, consta a capa da obra de Saint-Exupéry (1994). Traçando um paralelo com a teoria da enunciação de Jackobson (1991), há hipoteticamente os seguintes interagentes: emissor – autor Saint-Exupéry; e receptor – crianças francesas e adultos franceses, ou, ainda, crianças, adolescentes e adultos do mundo todo.

Um fator curioso, e que gera muitas confusões, é a associação da morte do autor com o enredo do livro. O personagem-narrador tem um problema em seu avião e cai no deserto. Lá, encontra um príncipezinho que, ao final, de certa forma, morre. Como desfecho, o piloto consegue consertar sua aeronave e retorna à sua vida normal, tendo a chance de contar a história cerca de 6 anos

depois do acontecimento, como comprova o seguinte trecho do capítulo XXVII: “E agora, certamente, já se vão seis anos... Jamais contara essa história. Os camaradas ficaram contentes de ver-me são e salvo. Eu estava triste, mas dizia: É o cansaço...” (SAINT-EXUPÉRY, 1994, p. 91).

Na vida real, Saint-Exupéry vem a falecer em 1944, um ano após a primeira publicação de um dos livros mais traduzidos do mundo, sendo um acidente aéreo a causa. Há fortes teorias de que seu avião caiu em um deserto, bem como há indícios de suicídio propositalmente no deserto. Esses rumores rondam o universo literário e alimentam uma equivocada ideia de que *Le petit prince* teria sido a história de sua própria vida, como se o autor, o narrador ou os personagens fossem apenas uma única instância textual e discursiva.

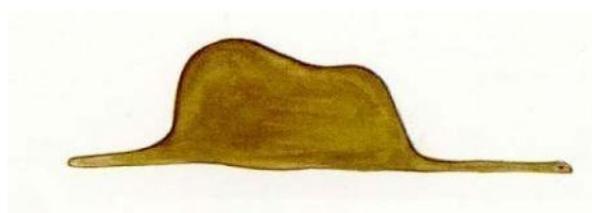


Figura 2: Número 1 (SAINT-EXUPÉRY, 1994, p 7).

Logo no início da história, o narrador conta que fez um desenho, intitulado “número um”, o qual consta na Figura 2. Em seguida, há o enunciado verbal “Mostrei minha obra-prima às pessoas grandes e perguntei se o meu desenho lhes fazia medo” (SAINT-EXUPÉRY, 1994, p. 7). É de se esperar, naturalmente, que os leitores – crianças e adultos – recebam esse excerto inicial e respondam mentalmente que não sentem medo. O desenho induz o leitor a crer que se trate de um chapéu. Na 42ª edição da editora Agir, publicada em 1994, a mudança de página contribui fortemente para essa interpretação. Não se deve descartar a possibilidade de outra atribuição de sentido, que é válida, mas não tão rotineira nem tão esperada, visto que a quebra de expectativas é um fator chave. Nesse ponto, aparentemente há uma idealização por parte do escritor, mesmo que não seja imprescindível corresponder a essa expectativa.

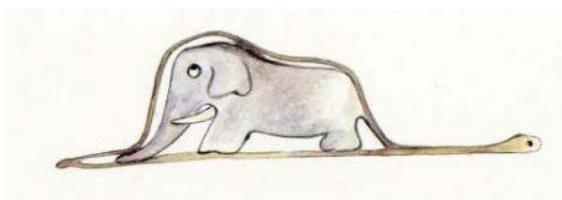


Figura 3: Número 2 (SAINT-EXUPÉRY, 1994, p. 8).

Na Figura 3, observa-se o desenho “número 2”: uma tentativa de explicar às pessoas grandes por que o anterior não seria um chapéu, mas sim uma jiboia engolindo um elefante. Nesse momento, o leitor atento, porém enganado anteriormente, tende a receber o texto e perceber o “não dito”: o olho da cobra, que teria passado

despercebido ou que teria sido considerado apenas um erro no desenho.

Pôde-se observar, nesse exemplo, a existência e a importância do papel “ativo e criador” do leitor, como propuseram Eco (1986) e Barthes (1990). Essa interação foi planejada na criação da obra e, ainda que não tivesse sido, contribui positivamente para sua leitura. Não há, contudo, uma única possibilidade de criação, por isso, não se pode afirmar que há apenas uma interpretação pré-determinada, não existindo, assim sendo, uma obra perfeita ou estática – inclusive no tempo, já que textos são constantemente ressignificados à medida que os anos avançam.

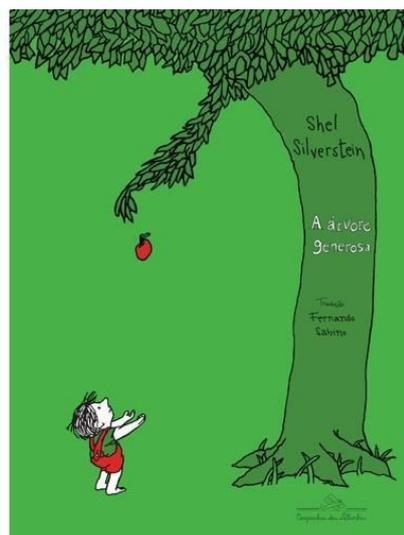


Figura 4: Capa (SILVERSTEIN, 2001)

No livro *A árvore generosa* (SILVERSTEIN, 2001), cuja capa consta na Figura 4, narra-se, em terceira pessoa, a trajetória de um menino, da sua infância à velhice, e sua relação com uma árvore. Quando ele era criança, brincava e se divertia com a amiga árvore; na adolescência, trocou-a por um namoro; no início da vida

adulta, usou-a para vender suas maçãs e ganhar dinheiro; ainda na vida adulta, utilizou seus galhos para construir uma casa; e, finalmente na velhice, cortou seu tronco para construir um barco. Em uma relação na qual à medida que o tempo avança, quase não há troca, analisa-se como isso representa o ser humano e a natureza, de forma geral, ou os filhos com seus pais, por exemplo.

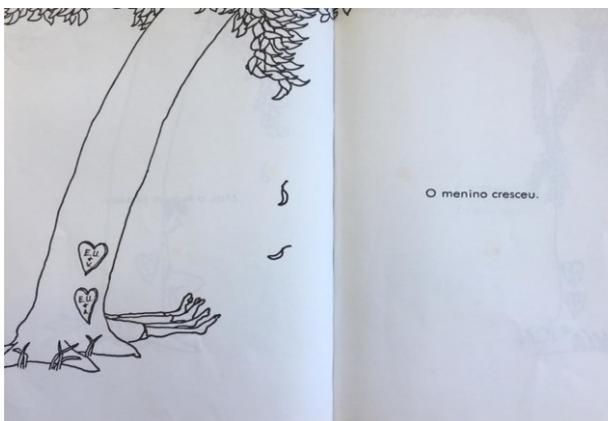


Figura 5: O menino cresceu (SILVERSTEIN, 2001, p. 10-11)

Na Figura 5, há um exemplo de atualização. No início da narrativa multimodal ou multissemiótica, mostra-se o relacionamento entre a árvore e o menino. Eles se divertiam muito juntos, brincavam e se amavam. Uma das provas desse amor profundo foi o desenho, no tronco da personagem árvore, de um coração. Dentro, está escrito “EU + A”, que provavelmente significa “eu + árvore”.

Entretanto, o menino começa a crescer e a se afastar da amiga, retornando apenas para “usá-la”. Nas páginas 10 e 11, a parte verbal traz essa informação. Cabe à ilustração o artifício de atualizá-la: à sombra

da árvore, recostados em seu tronco, estão dois pares de pernas, bem próximos e, no tronco, consta mais um coração, só que com outra letra em vez de A. Vale observar que caem duas folhas da árvore, algo simples, mas que aparece na história justamente quando a personagem-árvore está triste, representando lágrimas caindo. Tem-se, então, um exemplo de atualização da mensagem, se o leitor movimentar-se ativamente para significá-la desta forma: a árvore está triste, porque o menino cresceu e não brinca mais com el

a, pois já tem outras companhias. “O menino cresceu” pode ser uma frase positiva e feliz, a depender do contexto e do personagem que a profere, mas não é o que acontece no exemplo, em que a personagem foi trocada.

Desse modo, é evidente que os textos – inclusive multimodais ou multissemióticos – apresentam mais de um caminho interpretativo. Optou-se por destrinchar brevemente exemplos de livros considerados infantojuvenis, que podem ser levados para a sala de aula da Educação Básica e para espaços não formais de ensino. Além disso, esses são apenas alguns exemplos de como a perspectiva de trabalho com a materialidade verbal e/ou visual pode ser ampliada, bem como a ideia de que não há necessidade de relação simétrica ou equivalente entre expectativas do autor e impressões do receptor. A noção de leitor-modelo é importante, entretanto é preciso considerar que pode haver leitores-modelos e leitores que não se encaixam exatamente no padrão modelar estipulado previamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, parece claro que, no vão entre o escritor e o leitor, não existe uma obra perfeita, idealizada, utópica ou simétrica. Os livros escolhidos, assim como outros, são textos abertos, passíveis de movimentos criativos e cooperativos por parte de seus sujeitos-interpretantes. Atualizações são necessárias e, justamente por isso, “a unidade de um texto não está em sua origem, mas em seu destino” (BARTHES, 1986, p. 70). Logo, fica claro que a atenção deve se voltar para a superfície textual, para o leitor que recebe a obra e para o “não dito”.

Outro fator desenvolvido e analisado foi a questão da independência do texto. Sua importância se faz para evitar um equívoco recorrente: associar a vida pessoal de um sujeito de carne e osso com aqueles sujeitos textuais e discursivos – narradores, personagens, enredos etc. Não importa, portanto, “o que o autor quis dizer”, e sim o que foi produzido, as estratégias projetadas e a(s) sua(s) forma(s) de recepção, sem necessidade de simetria entre produtor e leitor.

Para complementar e retomar a questão da sala de aula, posta e discutida anteriormente, Ribeiro (2016, p. 60) assevera:

Se o professor tem como objetivo o desenvolvimento da capacidade leitora de seu aluno, é necessário que ele trabalhe [...] numa perspectiva interacional e reflexiva do ensino da língua portuguesa. Isso significa que o trabalho de mediação do professor entre o texto e o aluno seja investido sobre o exame

das estratégias linguístico-discursivas, acionadas a partir dos diferentes componentes da linguagem, como a sintaxe, a morfologia, semântica, a pragmática, dentro, é claro, de uma situação discursiva determinada. Diante desse trabalho, entrevê-se a esperada costura entre gramática e texto no alcance da produção do sentido.

Finalmente, também se torna evidente que há inúmeras formas de interpretar dentro dos limites do texto, não existindo uma interpretação fechada, mas sim estratégias linguístico-discursivas de leitura que subsidiam análises variadas. Sob esse prisma, espera-se que essa ideia seja divulgada e multiplicada, principalmente no que tange à Escola Básica, onde por vezes uma única voz é ouvida em detrimento da cooperação rica e coletiva que é a leitura.

REFERÊNCIAS

BARTHES, R. **O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BARTHES, R. **O rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CASTRO, M. de. **Letramentos multissemióticos em aulas de Língua Portuguesa: possibilidades e desafios em uma escola pública de Ouro Preto-MG**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017. Disponível em: https://multdics.cead.ufop.br/sites/default/files/multdics/files/marcelo_de_castro.pdf?m=1525724912. Acesso em: 15 jul. 2021.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso: modos de organização**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

CHARAUDEAU, P. Compréhension et interprétation. Interrogations autour de deux modes d'appréhension du sens dans les sciences du langage. In: ACHARD-BAYLE, Guy; GUÉRIN, Maximilien; KLEIBER, Georges; KRYLYCHIN, Marina (dir.) **Les sciences du langage et la question de l'interprétation (aujourd'hui)**. Limoges: Éditions Lambert-Lucas, 2018. p. 21-54.

COLAMARCO, M. **Referenciação e construção de sentido nas fábulas de Monteiro Lobato e Esopo**. 2014. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas – Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.posvernaculas.letras.ufrj.br/images/Posvernaculas/4-doutorado/teses/2014/11-GomesMCP.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2021.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

ECO, U. **Lector in fábula: a cooperação interpretativa em textos narrativos**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

EMEDIATO, W. Contrato de leitura, parâmetros e figuras de leitor. In: MARI, Hugo, WALTY, Ivete, FONSECA, Maria N. Soares. (Orgs.). **Ensaio sobre leitura 2**. Belo Horizonte: Editora PUCMINAS, 2007. p. 83-98.

FERES, B. dos S. A Qualificação Implícita no Livro Ilustrado: A Princesa Desejosa. **SIGNUM: Estud. Ling., Londrina**, n. 15/3 (esp), p. 129-147, dez. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/12563>. Acesso em: 2 dez. 2020.

FERES, B. dos S. O ato de ler numa perspectiva interativa: os níveis de construção de sentido dos textos. In: DIAS, André; FERES, Beatriz dos Santos; ROSÁRIO, Ivo da Costa do. (Org.) **Leitura e formação do leitor: cinco estudos e um relato de experiência**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2016. p. 29-42.

HUNT, P. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1991.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

MEIRELES, C. **Problemas de literatura infantil**. 4 ed. São Paulo: Global, 2016.

RIBEIRO, P. F. N. Práticas de leitura mediada no ensino básico: entre situações, sentidos e formas. In: DIAS, André; FERES, Beatriz dos Santos; ROSÁRIO, Ivo da Costa do. (Org.) **Leitura e formação do leitor: cinco estudos e um relato de experiência**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2016. p. 55-72.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SAINT-EXUPÉRY, A. **O pequeno príncipe**. 42 ed. Rio de Janeiro: Agir, 1994.

SANTOS, G. T. dos. O leitor-modelo de Umberto Eco e o debate sobre os limites da interpretação. **Kaliópe**, São Paulo, ano 3, n. 2, p. jul./dez., 2007. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/kaliópe/article/view/File/3744/2444>. Acesso em: 2 dez. 2020.

SERAFINI, F. Reading Multimodal Texts: Perceptual, Structural and Ideological perspectives. **Children's Literature in Education**. v. 41, n. 2, 2010. Disponível em: <https://www.springer.com/journal/10583/>. Acesso em: 2 dez. 2020.

SILVERSTEIN, S. **A árvore generosa**. 9 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SOBRE A AUTORA:

Júlia Vieira Correia é doutoranda em Letras Vernáculas - Língua Portuguesa (UFRJ), mestre em Estudos de Linguagem (UFF), especialista em Educação (CPII), especia-

CORREIA, J. V.

lista em Língua Portuguesa (UFF) e licenciada em Letras - Português/Literaturas (UFF). Foi professora residente do Colégio Pedro II e professora contratada do Instituto Federal Fluminense. Atualmente, é professora contratada da rede privada de Niterói (RJ) e do Colégio de Aplicação da UFRJ.