

## DO DESEJO DO OUTRO AO DESEJO DE ASCENDER À LEITURA E À ESCRITA NO ROMANCE A MENINA QUE ROUBAVA LIVROS

Elisangela Maria da SILVA<sup>40</sup>

Isabela Barbosa do Rêgo BARROS<sup>41</sup>

**Resumo:** O presente estudo versa a respeito do desejo da leitura e da escrita da personagem Leisel, do romance *A menina que roubava livros*, que foram analisados a partir da lógica psicanalítica, fundada por Freud e atualizada por Lacan. É comum a criança em idade de alfabetização enfrentar angústias como efeito de algumas demandas familiares e sociais como, por exemplo, período determinado para ascensão à leitura e à escrita. Pensando na criança em que tal ascensão escapa a esse período, como no caso da nossa personagem, surgem-nos algumas questões: Como interpretar a captura desta pelo escrito mesmo antes da alfabetização? Como considerar um movimento que se instalou quando começou a ler e escrever? Qual a posição tomada por Liesel para ascender à leitura e à escrita? Partimos do pressuposto que tal posição transpõe a demanda do outro para a demanda do desejo e que o sujeito falante é efeito dos textos e discursos aos quais teve acesso desde as primeiras experiências de vida.

**Palavras-chave:** Desejo; Leitura e Escrita.

**Abstract:** This study deals with the desire for reading and writing of the character Leisel, on the novel *The book thief*, which were analyzed from the psychoanalytic logic, founded by Freud and updated by Lacan. It's common the child in a literacy age, to face anguishes as the effect of family and social demands, such as starting reading and writing in a certain period of life. Thinking about our character to whom the introduction of reading and writing escapes this period, we present some questions: How to interpret the understanding of writing before literacy? How to consider a movement that was settled when she started to read and write? What is the position taken by Liesel to ascend to reading and writing? We make an assumption that this position transposes the demand of the others related to the demand of the desire beyond that the subject speaker is affected by the texts and discourses to which she had access since early lifetime experiences.

**Keywords:** Desire; Reading; Writing

---

<sup>40</sup> Doutoranda do PPG em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Recife/PE. [elisangelasilva1718@gmail.com](mailto:elisangelasilva1718@gmail.com)

<sup>41</sup> Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora pesquisadora do PPG em Ciências da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Recife/PE. [ibelabarros@gmail.com](mailto:ibelabarros@gmail.com)

## Introdução

*“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. [...] A roubadora de livros lê, relê e relê sua última frase, durante muitas horas. ‘A MENINA QUE ROUBAVA LIVROS – ÚLTIMA LINHA – Odiei as palavras e as amei, e espero tê-las usados direitinho’”. (ZUSAK, 2013, p. 458-459)*

O conceito de desejo desenvolvido a partir de Lacan (1998) é visto como causa da constituição do sujeito, a partir das relações que se estabelecem por meio da linguagem entre a criança e outro semelhante. Esse desejo é trazido por Teixeira (2013), como um desejo de saber, de decifrar o que o outro/Outro deseja do sujeito. É pensando nesse jogo de decifração, no *“modo como cada um havia afetado a vida”* da nossa personagem Liesel, fazendo-a movimentar-se na ascensão à leitura e à escrita. Tal pensamento abre-nos algumas questões: Como interpretar a captura de Liesel pela leitura e escrita mesmo antes da alfabetização? Como considerar um movimento que se instalou quando começou a ler e escrever?

É importante destacar que estamos lidando com o sujeito do inconsciente, enredado pela cadeia de significantes e movido pelo desejo e pelos sentidos que lhe são lançados. Assim, fazemos um recorte do momento em que nossa personagem se separa da mãe, perde o irmão e ganha outra família por causa da guerra. Surgindo, em meio a tantas tempestades, o “desejo de saber” ler e escrever, como traduz tão bem o fragmento de nossa epígrafe.

A análise versará acerca desse desejo como uma torção, uma mudança de posição de Liesel, a partir da nossa hipótese, como uma transposição da demanda do outro para a demanda do “desejo de aprender” como existência no mundo da linguagem, demanda de amor.

Sabemos que a Psicanálise propõe fundamentos para a noção de sujeito, estabelecendo a constituição deste como efeito de entrada do significante no corpo, não biológico, mas do gozo, objeto de desejo, aquele que recebe impacto do Outro. Assim, ao ser tomada como objeto de um outro, recebendo investimento pulsional articulado na e pela linguagem. A criança responde, fazendo isso em relação à demanda de uma alteridade, mãe, pai ou professora e, segundo Hopper e Folberg (2017, p. 149) “essa alteridade possibilita a criança uma outra condição de existência na relação com o Outro”, tido como “lugar do significante”, que impõe a criança um modo de responder às demandas.

Esse Outro visto, em nosso estudo, não como pessoa, mas como lugar do “tesouro de significantes” que pode revelar para a criança tanto uma autoridade que fascina como uma

que condena, que aprova ou reprova a leitura e produções escritas desta, marcando sua existência.

Dessa forma, antes de adentrarmos na análise e discussão proposta por este estudo, apresentaremos um pouco do romance, de modo a situarmos o contexto vivido por nossa personagem antes de ascender à leitura e à escrita.

### **Aspectos gerais do Romance**

O romance de 1975, de Zusar (2013), intitulado *A menina que roubava livros*, narra a história de Liesel Meminger que teve três encontros com a morte e conseguiu dessa escapar nas três ocasiões. Fato que chamou atenção da ceifadora de almas, que de tão impressionada, decide nos contar a história de Liesel e, como ter a sua história contada pela morte não é para muitos, é aconselhável que paremos para ler ou ouvir.

Desde o início da sua vida na Rua Himmel, área pobre e próxima a Munique. Liesel precisou de força para ver sentido em sua existência. Na viagem que a separou para sempre de sua mãe, vê seu irmão morrer e vê-se largada para sempre nas mãos de Hans e Rosa Huberman, um pintor desempregado e uma dona de casa rabugenta. Ao entrar na nova casa, levava consigo *O manual do coveiro*, o primeiro dos vários livros que Liesel roubaria no decorrer de quatro anos.

Esses livros deram poesia à vida da menina, em tempos assombrados pela dor da Segunda Guerra e o gosto de roubá-los, trouxe pelas palavras salvação diária não só a Liesel como para as várias personagens que aparecem na história: Max, o judeu do porão, Rudy, melhor amigo e seu enamorado, a mulher do prefeito, melhor amiga, só percebido mais tarde e outras que passaram por sua vida ao logo das 500 páginas do livro.

Agora que foram devidamente apresentados à menina que roubava livros, passaremos a discussão da constituição do sujeito e a relação desta com a aquisição de leitura e escrita. Tomamos para a análise fragmentos do romance, tecendo reflexões sobre o desejo que se instalou em nossa protagonista para que esta ascendesse à leitura e à escrita.

## Sujeito e a aquisição da leitura e escrita

Antes de discutirmos as possíveis articulações entre aquisição da leitura e da escrita e constituição subjetiva, nos parece apropriado trazer a constituição do sujeito pelo viés psicanalítico.

De acordo com Silva (2016, p. 21), o sujeito em Freud e Lacan “é o resultado dos discursos orais ou escritos aos quais é submetido, que o constituem e também constitui o Outro em um movimento de ir e vir”. Esse ato de ir e vir pela fala do outro, seria o espaço no mundo encontrado pelo homem. Espaço de linguagem, no qual

pelo efeito da fala, o sujeito se realiza sempre no Outro, mas ele aí já não persegue mais uma metade de si mesmo. Ele só achará o seu desejo sempre mais dividido, pulverizado, na destacável metonímia da fala. O efeito da linguagem está o tempo todo misturado com o fato, que é o fundo da experiência analítica, de que o sujeito só é sujeito por ser assujeitamento ao campo do Outro, o sujeito provém de seu assujeitamento sincrônico a esse campo do Outro. (LACAN, 2008, p. 184)

Esta noção de sujeito constituído na e pela linguagem, implica numa criança falada pelo outro, por uma fala carregada de aposta, que a coloca no circuito do desejo. É desse desejo do Outro, que a criança poderá encontrar um lugar para si, uma identidade, na qual poderá surgir uma matriz simbólica do eu, uma posição no discurso. (LACAN, 1898).

Dessa forma, o sujeito seria, conforme Anacleto (2013, p. 44-45),

uma categoria desde sempre cindida, relacionando-se à cadeia significante de modo contraditório: é ali representado, mas não recolhido por inteiro; é recortado e esse recorte produz sobras, restos. Assim, o Eu seria justamente aquela representação do sujeito pelo significante que, no entanto, produz o próprio sujeito como falta, como aquilo que escapa da representação.

Esse sujeito do desejo seria o avesso do Eu, ruído que atrapalha a enunciação, retirando, vez ou outra, o “Eu do seu suposto centramento”. É o que faz a linguagem humana ser estruturalmente marcada pela equivocidade. Pelo sujeito do inconsciente, “o isso” que rompe com a estrutura, subvertendo-a como um suposto saber, (TEIXEIRA, 2013, p. 106).

Esta suposição é entendida por Vivès (2016, p. 5-6), como um ato de fé, de confiança de um “sujeito potencial”, “um sujeito suposto saber”. Dessa forma, o sujeito nasce situado no plano do Outro, tido como depositário da suposição de saber. É importante destacar que esta relação sujeito e Outro tem papel fundamental no presente estudo, visto ser este que dá

sentido a todas as ações do sujeito que fala, lê e escreve. Imprimindo encadeamentos de significante.

Neste entrelaçamento dos fios de significantes, esse sujeito, suposto saber, tece sua existência na linguagem, enredado pela fala. Numa conjugação, segundo Hoppe e Folberg (2017, p. 153), “de letras e sílabas, de signos e significantes, operando uma torção com o simbólico, enlaçando o real e o imaginário”.

Para essas autoras é na dimensão simbólica que se situa o desejo, tal como um furo, potencializando a busca pelas infinitas possibilidades da linguagem, visto ser pela fala que a criança promoverá uma ruptura, colocando-se no espaço simbólico da linguagem, dividida entre uma existência anterior e a que assume como falante.

Assim, ao entrar numa instituição de ensino, a criança é posta entre as demandas desse sistema e das expectativas da família, é entre essas demandas, que nos questionamos qual a posição tomada pela personagem Liesel para ascender à leitura e à escrita? Tomando como pressuposto que tal posição transpõe a demanda do outro para a demanda do desejo. Numa atitude “devo ascender” enquanto demanda de amor. É importante reforçar que estamos diante da noção de sujeito da psicanálise, sujeito movido pelo desejo. Assim, a discussão do próximo tópico versará sobre a leitura como experiência de alteridade, na relação com o outro, relação essa que passa pelo desejo.

#### **a) Leitura e desejo**

No tocante à relação leitura e desejo Pastorello (2010, p. 61), afirma que

se a o que sustenta a relação com o outro é uma demanda e o desejo se constitui na diferença que o separa do amor e do saber, então a leitura – a que convoca o outro – movimenta o desejo de encontrar, no texto, o saber perdido, ‘a origem do outro no discurso’.

Para a autora, a leitura se constitui num momento de entrega, em que o leitor espera algo, imaginando poder encontrar aquilo que lhe falta no texto. Essa ideia de completude é frustrada pelo próprio ato de ler, visto que “o texto não é completo sem a intervenção do leitor, portanto impossível que o escrito obture os buracos do leitor”, (PASTORELLO, p. 63).

Tais movimentos nos remetem aos processos de produção da subjetividade, alienação e separação, descritos por Lacan (1998). E nos faz pensar assim como Pastorello (2010), que a leitura mesmo não dando a unidade almejada pelo leitor, põe em cena rearranjos significantes,

produzindo uma escrita que faz emergir um sujeito, circulando inscrições, afetando e promovendo o desejo de ler mais.

Essa leitura que atrai, faz pensar que há no escrito um grito mudo para ser lido, faz pensar, segundo Belintane (2007), numa *lei-dura*, instanciada pela língua, que produz no corpo do leitor, interditos, cortes. Trazidos por Freud (1980), em *Psicopatologia da vida cotidiana*, como lapsos de leitura.

O autor delinea uma breve tipologia dos lapsos de leitura, apontando que em alguns casos, há uma “predisposição do leitor que altera a leitura, introduzindo no texto algo que corresponde as suas expectativas ou que o está ocupando”. Em outros, o lapso de leitura “contém algo que mexe com as defesas do leitor, alguma comunicação ou exigência, e que, por isso mesmo, é corrigida por este, no sentido de um repúdio ou uma realização de desejo”. (FREUD, 1901, p. 77 cap. IV)

Para Pastorello (2010), há na leitura algo que atrai o olhar, como se não pudéssemos evitar a leitura de legendas em um filme dublado, numa camiseta escrita ‘Não leia’, nas placas ao nosso redor. Como se o escrito nos olhasse, como o ponto de vista do olhar do quadro (artístico). No qual o olhar passa a ser entendido, como objeto real, causa da divisão e da repetição, “um olhar imaginado por mim no campo do Outro” (LACAN, 2008, p. 81-84).

Neste sentido, o texto escrito se dá a ler com todo seu corpo visível, se mostrando, se insinuando. Pensando nesse emaranhado de fios que atam o leitor, ilustraremos a cena que descreve a menina que roubava livros, atacando pela primeira vez, e segundo a narradora desse romance, era o começo de uma carreira ilustre.

*Era um livro preto de letras prateadas, que tinha por teto as roupas de Liesel. [...] Ela não falava muito bem, nem tão pouco lia, porque raras vezes frequentava a escola. [...] Tinha nove anos e logo faria dez. [...] 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 à sua frente. Para Liesel a cidade não tinha nome e foi lá que seu irmão Werner foi enterrado. (ZUSAK, 2013, p. 24-30)*

A partir desta cena, a personagem passou a roubar livros, ganhou outros, num total de catorze. Mas para a narradora, sua história era composta particularmente por dez, desses,

*seis foram roubados, um apareceu na mesa da cozinha, dois foram feitos para ela por um judeu escondido e um foi entregue por uma tarde suave, vestida de amarelo. 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. (ZUSAK, 2013, p. 31)*

Esse “tudo” ou “nada” poderia ser pensado como restos e traços de significantes não visíveis, visto que consoante Pastorello (2010), ao depormos o olhar sobre o texto não são apenas as letras que vemos, mas marcas que orientam/desorientam a leitura. O que Freud chamou de escrita psíquica.

Para a autora o lapso de leitura se apresenta como “um instante fugaz” em que essas “marcas visíveis do escrito olham o leitor”, (PASTORELLO, 2010, p. 53). Nesse jogo de sedução, jogo cativante, nossa personagem tornou-se “*A Sacudidora de Palavras*”, compreendendo o verdadeiro poder destas e sabendo o quanto uma pessoa poderia ficar impotente sem elas, passou a “*desejava as palavras*”, (p. 384-386). Mas o que fez um laço para que a menina que roubava livro se movimentasse na leitura para nós é difícil afirmar, a própria narradora levanta algumas questões, como:

*Teria sido ao por os olhos pela primeira vez na sala com estantes e mais estantes de livros? Ou quando Max Vandenburg chegará à rua Himmel, carregando as mãos cheias de sofrimento e o Mein Kampf de Hitler? Teria sido durante as leituras nos abrigos? Teria sido a Sacudidora de Palavras? Talvez nunca houvesse uma resposta exata sobre onde e quando isso havia ocorrido. (ZUSAK, 2013, p. 31)*

Podemos pensar que esse movimento de Liesel esteja atrelado à dinâmica do desejo na relação com outro e o Outro, por acreditar, assim como Pastorello (2010), que a leitura pode funcionar subjetivamente se o leitor engata na produção do sentido. Caso contrário, o texto não enlaça, não faz circular o desejo, sem o qual não há investimento, nem mudança de posição, nem torção. Há algumas passagens no romance em que outras personagens não liam a história com seus olhos, apenas ouviam Liesel lendo. E essa escuta nos abriu mais uma questão, teria a leitura de Liesel à mesma força mobilizadora se não fosse lida em voz alta?

Para Pastorello (2010), a leitura em voz alta implica duas dimensões uma evocativa, em relação ao texto, e outra invocação, em relação ao outro. Ainda segundo a autora,

*aquele que lê em voz alta está evidentemente na relação com o texto, mas também, endereça sua leitura ao outro, que o escuta. O leitor empenha seu corpo na produção do sentido do texto e na oferta ao outro. Quem escuta está também em posição de leitura, na relação com o texto, mas também na relação com o leitor. (p. 69)*

Neste sentido, a leitura evocativa implica não apenas a recriação do texto a partir da relação daquele que escuta com o material linguístico, como também há um envolvimento com as materialidades corporais – melódicas e rítmicas – implicadas nesse ato e que significam um sujeito.

A autora prossegue afirmando “que ao ler em voz alta, o leitor toca o outro, mas toca a si mesmo. Escutar-se é também reconstruir sentido”. É o que pode ser percebido na cena a seguir:

*Liesel abriu um de seus livros e começou a ler, falou em voz alta, para ajudar sua própria concentração. O parágrafo inicial entorpeceu-se em seus ouvidos. Hans Hubermann aproximou-se e convocou a todos, e em pouco tempo uma quietude começou a escoar pelo porão apinhado. Na página três, todos estavam calados, menos Liesel. A menina não se atreveu a levantar os olhos, mas sentiu os olhares assustados prenderem-se a ela, enquanto ia puxando as palavras e exalando-as. Uma voz tocava as notas dentro dela. [...] Durante pelo menos vinte minutos foi entregando a história. As crianças pequenas se acalmaram com a sua voz. (ZUSAK, 2013, p. 332)*

No fragmento acima podemos imaginar que o ato de ler/escutar envolve marcadamente um laço identificatório. No qual o engate com o outro abre espaço para a fruição significativa, sensações gozosas, prazer indizível, que impulsiona muitas vezes o desejo e a procura do sujeito na direção do objeto imaginariamente associado à satisfação, (PASTORELLO, 2010).

A sujeição de Liesel ao escrito a colocava como aquela que sabe e “os *olhares que prenderam-se a ela*”, a admiravam, ela tem o que me falta. Tal passagem nos põe diante de uma alienação do sujeito que se sabe falante, na dimensão da identificação. Dessa forma, vemos que na leitura em voz alta há mobilização do corpo sonoro, que convoca a singularidade daquele que lê e invoca a presença do outro e do Outro.

Aquele que escuta a leitura é capturado por pulsionalidades muito próximas aos primeiros traços de enlace com o outro, visto que aquilo que a voz do leitor carrega está mais próxima, segundo Pastorello (2010, p. 110), “a uma escrita em voz alta. Uma escrita que embora não possa ser lida, é objeto de desejo”. O que nos remete à discussão do tópico seguinte.

## **b) Escrita e desejo**

Para Teixeira (2013), na aquisição da escrita, o professor, ao assumi-se como representante de um legado cultural e porta voz da sujeição, oferece abertura para que a criança perceba nesta posição a raiz do desejo do Outro que terá de desvendar. A autora segue ainda afirmando que as nuances de como a pulsão sexual intervêm na aquisição do conhecimento nos escapa, embora “algo da nossa postura, daquilo que se esgueira da nossa



fala, de como enfrentamos esses impasses – como aposta ou como desistência – queiramos ou não, é captado pela criança”, (TEIXEIRA, 2013, p. 200).

É pensando nessa relação imaginária que liga professor e aluno e nesta (potência imaginária) como uma maneira do professor servir-se, mobilizando, de forma produtiva, o aprendizado do aluno, visto que o leitor e o escritor apresentados aqui são entendidos a partir da psicanálise, sendo leitor e escritor da linguagem que nasce sob a égide de suas normas.

Neste sentido, Hopper e Folberg (2017, p. 156), afirmam que “a aquisição da leitura e da escrita é resposta à demanda do meio, pela criança, na medida em que responde a questão que surge para ela e que exige sua resposta: “Que queres?”. As autoras seguem afirmando ainda que o ingresso na aquisição da leitura e da escrita requer:

a proteção do manto do amor e, também, o reconhecimento de uma necessidade com o registro da falta – o que necessito não está de todo disponível, o movimento de substituição dessa falta por uma presença que permita um novo sentido – a presença na ausência de um significante da falta. Com a possibilidade de novas significações para sua condição de existência, a criança seguirá na busca do conhecimento, arrastando consigo seu suposto saber, que será colocado à disposição de seu desejo, apto ao conhecimento.

Para Borges (2006, p. 159), esse reconhecimento demanda uma interpretação, partindo da escrita inicial da criança, a autora afirma que esta engendra um processo de significação, segundo o qual as unidades não convencionais surgidas, ganham estatutos de unidades diferenciadas, partindo das semelhanças e diferenças emergidas na relação com outros textos. Assumindo assim, uma posição estrutural, mesmo não sendo posições estabilizadas por estarem distantes do discurso social. É o que a autora chama de “virtuais”.

Ainda para Borges (2006), essas escritas com predominância do imaginário, funcionam como uma antecipação das possibilidades do sujeito de representar no escrito e de antecipar um sentido para suas produções. Sustentamos assim como a autora que essa escrita inicial da criança seria o resultado dos movimentos linguísticos que fundam o próprio sujeito enquanto um ser de linguagem.

Essa linguagem vista como espaço do simbólico, lugar da inscrição dos sons da fala, dos traços e signos que constituem a escrita e lugar onde se situa o desejo. Desejo esse que move o sujeito na busca pelo conhecimento, pela leitura e pela escrita. Mas para haver leitura e escrita é necessário que se estabeleça um jogo, que conforme Hopper e Folberg (2017, p. 154),

em que um significante seguirá o outro em cadeia, como um anel após o outro ( ). A cada volta ocorre um retorno: um movimento de avanço e outro de retroação. A metonímia vai operar como transporte da significação por meio de deslizamentos e deslocamentos em direção ao significado, que é o ser do sujeito. Entretanto, a revelação da significação surge com a superposição de significantes que formam o campo da metáfora.

Esse jogo de significantes, também trazido por Bosco (2002), ao tratar do entrecruzamento do desenho e a escrita infantil, faz surgir também como determinante o papel do outro como agente da antecipação virtual da escrita infantil. A autora acredita que é essa atividade interpretativa da professora, na busca em dar sentido às produções gráficas infantis, produz efeito e mobiliza o processo.

Para Bosco

ao pedir que a criança nomeie sua produção gráfica, a professora põe em causa, semelhanças e diferenças, constitutiva do efeito da relação da criança com o outro, entendido como os textos orais e escritos com os quais a criança interagiu. (2002, p. 81)

Bosco (2002) acredita que o questionamento da professora provoca um efeito sobre a criança. Efeito esse denominado por Anacleto (2013, p. 64), de “demanda imaginária”, que “teria influência sobre as produções gráficas das crianças e o outro teria aí a função de interpretar determinados traços das produções das crianças como escritos e não desenhos, operando esse deslizamento da significação”.

A autora prossegue afirmando que

o outro, nessa perspectiva, passa a ser aquele que opera sobre o processo de aquisição da escrita de um modo nem intencional, nem racional. Pelo contrário, ele interpreta a escrita porque ocupa uma posição de quem já está capturado pela linguagem escrita. (ANACLETO, p. 64)

É importante destacar que o outro como interprete não detém o controle sobre o seu papel e os efeitos de sua intervenção, visto que não se trataria de um adulto que como detentor do conhecimento tem as chaves para decifrar os enigmas, mas como capturado na linguagem escrita, fica impossibilitado interpretá-la dessa maneira por ser um sujeito faltante. É pensando nessa interpretação do adulto que põe a criança no funcionamento da língua que analisaremos a torção realizada pela personagem Liesel, transpondo a demanda do outro para a demanda do desejo de ascender à leitura e à escrita.

### **Mudança de posição de Liesel**

O contato de Liesel com a escola como podemos imaginar foi um verdadeiro fracasso, é o que pode ser visto no fragmento abaixo.

Depois que descobriram que a menina não sabia ler nem escrever. De um modo humilhante foi jogada com as crianças menores, que mal começavam a aprender o alfabeto. Apesar de ser 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)

É importante destacarmos que a escola que nossa personagem frequentava, tinha como proposta didático-pedagógica de alfabetização baseada na transferência da cadeia sonora da fala para a forma gráfica da escrita de modo eficiente. “Eficiência” essa que pela postura da escola descrita no fragmento acima, Liesel não dispunha. A escola desconsiderava que a criança enquanto sujeito de fala, antecede ao período de alfabetização e que ao ingressar nesta, carrega consigo um sujeito já constituído na e pela linguagem, que traz, de modo singular, textos matriciados pela voz parental.

Nesse sentido, Belintane (2013) observa que no percurso do bebê à criança em idade escolar, há uma operação que abre o traçado de uma subjetividade de entre-textos entretecida a partir da relação da criança com os pais, com outras crianças e outros adultos. Algo totalmente ignorado pela escola de Liesel.

Desta forma, podemos pensar assim como Hopper e Folberg (2017, p. 157), que a aquisição da leitura e escrita seja “o resultado de uma complexidade de experiências na vida da criança e não um efeito de uma habilidade motora, de uma memória sobre as letras e palavras”. As autoras afirmam ainda que “é nesta rede de significações proporcionada pela linguagem que irá circular, de modo singular, o desejo de aprender”, (HOPPER E FOLBERG, 2017, p. 157). Algo que pode ser percebido, nos trechos abaixo, na forma como nossa protagonista se predispõe a entrar no jogo da demanda com seu pai.

*Liesel sentia um orgulho evidente do papel de Hans Hubermam em sua educação. Talvez você não imagine, escreveu, mas não foi tanto a escola que a ajudou a ler. Foi seu pai. [...] 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. Era bom ver a mão do pai escrevendo as palavras e construindo devagar os esboços primitivos. (ZUSAK, 2013, p. 59-61)*

*[...] Terminado o estudo do alfabeto umas dez vezes, papai se inclinou e disse: - Já chega por hoje? - Mas umas palavras? Ele foi categórico: - chega. [...] - Boa noite, papai. Ele apagou a luz, voltou e se sentou na cadeira. Na escuridão, Liesel manteve os olhos abertos. Estava vendo as palavras. (p. 62)*

Nas cenas descritas acima, é possível perceber que Liesel foi se engatando no jogo da demanda do meio, na medida em que responde “que queres?”, se lançando em direção à

leitura. É possível perceber também que o papel do outro, como agente do Outro, neste momento, ganha destaque, visto que os fragmentos que vêm da fala do pai retornam como significante, recheado de uma outra coisa, de outro contexto, que vai além de seu significado. Como mostram as passagens abaixo.

*Em casa, Liesel havia avançado bastante na leitura do Manual do Coveiro com o pai. Os dois circundavam as palavras que ela não conseguia compreender e as levavam para que Liesel as grafassem em seu dicionário nas paredes do porão. (p. 68)*

*Liesel gostava do ato de que, apesar do fracasso na sala de aula, sua leitura e sua escrita vinham tendo uma melhora decisiva e logo estaria à beira de alguma coisa respeitável. (p. 77)*

Nos fragmentos acima, poderíamos talvez pensar que a leitura compartilhada com o pai, do *Manual do Coveiro*, já representa um engate importante na ascensão de Liesel à leitura e escrita, visto que segundo Pastorello (2010, p. 117), testemunha o leitor em seu *voyeurismo* com o texto, avançando na direção de “buscar entender de onde vêm as palavras, as histórias o desejo da leitura”.

Nesse sentido, o ato de ler para o outro põe em evidência duas dimensões uma evocativa e outra invocação, porque quem lê toca o outro e toca a si próprio, (PASTORELLO, 2010). O trecho abaixo descreve esse enlaçamento subjetivante da leitura que Liesel realiza para Max, seu amigo judeu, em uma situação particular, em que este se encontrava entre a vida e a morte, em um porão na Alemanha Nazista.

*[...] Liesel pôs O carregador de Sonho embaixo do casaco e começou a lê-lo no minuto em que voltou para casa. Na cadeira de madeira junto à cama abriu o livro e murmurou: - este é novo, Max. Só para você. - e começou a ler. [...] Ela oferecia “O carregador de Sonhos” a Max como se as simples palavras pudessem alimentá-lo. (ZUSAK, 2013, p. 289-290)*

O testemunho da criação literária de Suzak evidencia que o ato de ler para outro é, conforme Pastorello (2010, p. 121), “determinante e sustenta seu valor singular na aquisição da escrita pela criança”. Enfatizamos aqui, mais uma vez, o papel do outro como o de intérprete, visto que lendo, interrogando e escrevendo para a criança, como fez o pai de Liesel. O outro, pai, se ofereceu ao mesmo tempo como “semelhante e diferente”, inserindo esta “no movimento linguístico-discursivo da escrita”, (LE MOS, 1998, p, 29).

Assim, vimos que o ingresso na aquisição da leitura e da escrita, requer da criança um enlaçamento com o tecido da linguagem, numa incessante busca de realização, numa mostra de sua falta. Vejamos a cena abaixo.



Durante a primeira hora só fez olhar para o papel e o lápis. Obrigou-se a lembrar e, como era de hábito não desviou os olhos. – Instruiu a si mesma. Escreva. Passadas mais de duas horas. Começou a escrever, sem saber como conseguiria isso direito. Como poderia saber que alguém apanharia sua história e a carregaria consigo por toda parte? Ninguém esperava essas coisas. Ninguém as planeja. (ZUSAK, 2013, p. 455)

Liesel escreveu em resposta à demanda do outro, pai, Max, Ilsa Hermann, a mulher do prefeito e os textos ofertados pelos diversos livros que circundaram sua vida, serviram como apoio para que ela escrevesse, provendo, ao mesmo tempo, uma mudança de posição e sinalizando um efeito do sujeito. A resposta à demanda do outro levou *a menina que roubava livros*, a encontrar sob o comando dos livros, uma possibilidade de ultrapassar, estabelecendo um antes e um depois.

### **Considerações finais**

Ao discutirmos a questão do desejo que mobiliza nossa personagem na ascensão à leitura e escrita, enfatizamos que este desejo não é questão de capricho, mas aquilo que enlaça o sujeito a toda herança simbólica que o precedeu. A partir das análises pudemos entender que Liesel, *a menina que roubava livros*, pode sair de uma posição de desaparecimento e aceitar se envolver com o adulto pai, o amigo Max, Ilsa Hermann, a mulher do prefeito e com o que estes propunham. Enfatizamos também que uma parceria produtiva na aquisição da leitura e escrita se dá, quando aquele que ocupa o lugar de intérprete alterna o lugar que ocupa em relação à alteridade e lança mão de redes que tecem movimentos na criança.

Destacamos também que a noção de posição subjetiva discutida neste estudo, implica que o sujeito possa ocupar diversos lugares, conforme se ponha sob um ou outro significante. Implicando, segundo Teixeira (2010, p. 212), “no lugar que o sujeito do inconsciente ocupa em relação ao desejo do outro”, podendo ser mais colado ou mais autônomo.

Por fim, pensamos que a posição tomada por Liesel para ascender à leitura e à escrita, transpõe a demanda do outro para a demanda do desejo, visto que a rede de significações proporcionada pela linguagem na qual *a menina que roubava livros* estava enlaçada, mobilizou, de modo singular, o desejo pelas palavras. Mesmo em situações desesperadoras como a morte do irmão, a doença de Max e perda da família e amigos em meio ao bombardeio, Liesel “*continuava apertando o livro. Continuava desesperadamente agarrada às palavras que lhe tinham salvado a vida*”, (ZUSAK, 2013, p. 433).

## Referências

- ANACLETO, Julia Maria Borges. **O papel do Outro na aquisição da escrita pela criança: o construtivismo na alfabetização e a psicanálise**. Dissertação de Mestrado. USP, 2013. Disponível em, < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22012014-131822/pt-br.php>
- BELINTANE, Claudemir. **Advinha, leitura e desejo**. IN. CALIL, E. **Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino**. São Paulo. Cortez, 2007.
- BELINTANE, Claudemir. **Oralidade e alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento**. Cortez. São Paulo, 2013.
- BORGES, Sonia. **O quebra-cabeça da escrita: a alfabetização depois de Lacan**. Goiana. Ed. Da UCG, 2006.
- BOSCO, Zelma Regina. **No jogo dos significantes: a infância da letra**. Campinas. Pontes, 2002.
- BOSCO, Zelma Regina. **A errância da letra: o nome próprio na escrita da criança**. Campinas. Pontes, 2009.
- FREUD, S. **Psicopatologia da vida cotidiana** (1901). Edição eletrônica das Obras de Freud. Imago, 1980.
- HOPE, Martha Marlene Wankler, e FOLBERG, Maria Nestrovsky. **O desejo e aprendizagem da leitura e da escrita**. *Ágora* (Rio de Janeiro) v. XX n. 1 jan/abr 2017 147-158. Disponível em, < <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-14982017001008>
- LACAN, J. **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.
- LACAN. **Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais em psicanálise**. Trad. De M. D. Magno. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- LEMO, Cláudia T. G. **Sobre aquisição da escrita: algumas questões**. IN. ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. São Paulo. Mercado das Letras, 1998.
- PASTORELLO, Lucila Maria. **Leitura em voz alta e a apropriação da linguagem escrita pela criança**. Tese de Doutorado. USP. 2010. Disponível em < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-154846/pt-br.php>
- SILVA, Joelma de Oliveira Santos. **Aquisição da escrita: implicações do outro**. Dissertação de Mestrado. UFG, 2016. Disponível em, < <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5732>
- TEIXEIRA, Marisa Assunção. **Aquisição da escrita: desejo que faz fronteira ao gozo: um estudo a partir da perspectiva psicanalítica**. Tese de Doutorado. USP, 2013. Disponível em, < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27052013-121138/pt-br.php>



VIVÈS, Michael. **A improvisação materna**, 2016. Disponível em, <  
[http://www.voxinstituto.com.br/wp-content/uploads/bsk-pdf-manager/j-m-vives-a-improvisacao-materna\\_10.pdf](http://www.voxinstituto.com.br/wp-content/uploads/bsk-pdf-manager/j-m-vives-a-improvisacao-materna_10.pdf)

ZUSAK, Markus. **A menina que roubava livros** (1975). Trad. Vera Ribeiro. 3. Ed. Intrínseca. Rio de Janeiro, 2013.