



DOSSIÊ TEMÁTICO

“ESCREVENDO A LEITURA, NO ENSINO E NA FICÇÃO: PRODUZINDO FONTES, APROPRIANDO-SE DE NARRATIVAS”

Carolina Duarte Damasceno
Universidade Federal de Uberlândia
carolinaddf@yahoo.com.br

Júlio de Souza Vale Neto
Universidade Federal de São Paulo
julio.valle@unifesp.br

Ricardo Gaiotto de Moraes
Universidade Federal de Santa Catarina
rgaiotto@gmail.com

Apresentação

“Ler, escrever: de um desejo a outro vai toda a literatura” (BARTHES, 1970, p. 231). A síntese de Barthes dá o tom deste dossiê temático, composto por oito artigos e uma resenha, que se colocou como um convite para pensar os alcances da relação entre leitura e escrita, tanto na esfera escolar quanto no universo ficcional.

Detendo-se sobre a relação entre leitura e criação, Bertrand Gervais (2013, p. 39) comenta: “Escrever é ler ou haver lido, é perseguir uma relação e lhe dar um novo impulso”. Nesse prisma, o ato de ler e escrever são vistos como facetas complementares do processo de apropriação da obra, que permite “fazer seu o que os outros escreveram e fazer reconhecer como seu o que o outro pensa e quer dizer” (GERVAIS, 2013, p. 40).

A ideia da escrita como uma reação do leitor ao texto lido, cujos ecos reverberam naquele que irá escrever, perpassa a representação da leitura literária na ficção, em que o ato de ler figura como testemunho de experiência e formação. Ademais, as apropriações de outras narrativas pelos escritores, cujos rastros, mais ou menos visíveis, podem incluir a alusão, a paródia ou o pastiche, parecem cultivar, como observa Gervais, o pertencimento a determinadas comunidades de leitura, confirmando a premissa de que “escrever é haver lido”. Ou ainda, como lembra Michel Schneider, sugerem que “a literatura é sempre de segundo grau [...] em relação a ela mesma” (1990, p. 63). Desse modo, esses rastros podem ser lidos, em algum nível, como índices de formação do escritor-leitor, configurando-se também como gesto crítico associado ao anseio de inscrever-se numa dada linhagem artística.



Dentre as muitas vozes que apontaram o caráter criativo da leitura e da crítica literária a partir do século XIX, como Oscar Wilde, Henry James e Roland Barthes, a de Marcel Proust merece destaque. Como é sabido, *Contra Sainte-Beuve* – obra na qual, a partir de ressalvas a um renomado crítico francês, expõe suas concepções de literatura – foi fundamental para a escrita de *Em busca do tempo perdido*, em que a forma romanesca é perpassada por passagens de natureza ensaística. O grande escritor via nos pastiches uma forma de crítica literária (GONÇALVES, 2004, p. 60), capaz de fazê-lo encontrar o próprio tom e estilo. Ao propor a escrita suscitada por outras obras como uma espécie de crítica em ato, Proust deixa claro que esses exercícios se prestam a dois movimentos distintos e complementares: entender, a partir do diálogo, a voz do outro e as peculiaridades de sua forma e visão de mundo; encontrar, no ato de reescrita, sua própria voz, a qual ecoa tanto em aspectos literários quanto identitários.

No Brasil, talvez *Macunaíma*, de Mário de Andrade, cujo protagonista foi apropriado do texto do etnólogo alemão Koch-Grümbert, que, por sua vez, se apropriou da narrativa de Akuli Taurepang, tenha sido a produção mais emblemática no que se refere à escrita a partir da reverberação de leituras de outros textos. No romance – chamado pelo próprio autor de rapsódia –, pastiche, paródia e cópia deliberada constituem o tecido narrativo. A apropriação de outros textos, portanto, funciona como argumento para o enredo e como sátira. Em carta aberta a Raimundo Moraes, de 1931, Mário de Andrade afirma:

Confesso que copieie às vezes textualmente. Quer saber? [...] Não só copieie os etnógrafos e os textos ameríndios, mais ainda, na Carta pras Icamíabas, pus frases inteiras de Rui Barbosa, de Mário Barreto, dos cronistas portugueses coloniais, e devasteie a tão preciosa quão solene língua dos colaboradores da *Revista de Língua Portuguesa*. Isso era inevitável pois que o meu... isto é, o herói de Koch-Guenberg [sic], estava com pretensões a escrever um português de lei. [...] Enfim, sou obrigado a confessar duma vez por todas: eu copieie o Brasil, ao menos naquela parte em que me interessava satirizar o Brasil por meio dele mesmo. (ANDRADE, 1976, p. 434).

Ofuscado pela intenção modernista de sintetizar várias leituras numa entidade nacional, o processo de dar visibilidade na escrita à co-aparição de mundos diversos, materializados no texto por meio de vários níveis de intertextualidade, será o centro pulsante da leitura de Bia Lessa, Verônica Stigger e a companhia Barca dos Corações Partidos em *Macunaíma – uma rapsódia musical*. Nesta peça, de 2019, o diálogo entre várias vozes não só é encenado, mas também se concretiza na narração em várias línguas – do alemão ao ianomâmi, passando pelo português inventado do livro de Mário de Andrade – do nascimento da personagem Macunaíma. Em um tempo de violências fundamentalistas, como o nosso, reconhecer a potência crítica dos



processos de intertextualidade como forma de materializar a presença de várias vozes parece salutar.

Em contexto muito diverso, Yukio Mishima oferece-nos, em *Confissões de uma Máscara*, uma outra forma de manifestação do imbricamento entre leitura e escrita no texto ficcional. Trata-se da reconstituição de cenas de leitura nas quais a personagem, movida pelo desejo de criar - ou de recriar, talvez mesmo reparar – descobre-se, praticamente, reescrevendo o livro que lê. No caso, o narrador do clássico romance japonês relembra a fixação que sentira, em dado momento da infância, por “visões de ‘príncipes assassinados’”, que então o “perseguiam com obstinação: Quem poderia explicar o prazer que sentia em fantasiar, associando aqueles corpos delineados por calças justas e as mortes cruéis?” (MISHIMA, 2020, n.p.). É justamente por frustrar esse prazer que o pequenino leitor se revolta contra certo conto húngaro, no qual um príncipe, “graças ao poder mágico de um diamante que levava na boca”, ressuscita sete vezes consecutivas, “alcançando a felicidade da vitória”. A decepção é ainda maior pelo fato da “cena em que foi devorado pelo dragão”, justamente a primeira de suas numerosas e insequentemente mortes, ter sido “descrita em minúcias”, parecendo-lhe quase perfeita, a não ser por um incômodo e fundamental detalhe: a frase ‘não se via um só arranhão em seu corpo’, obra do mágico amuleto. O fato o leva, “mais tarde”, a uma “descoberta”: “Se lesse aquela passagem tampando com a mão o trecho desde ‘recompôs-se’ até ‘o dragão’, então o conto revelaria sua face ideal”, com o monstro, enfim, triunfante, tendo mastigado “o corpo do príncipe com avidez, fazendo picadinho dele”. O artifício, contudo, deixa o menino com a pulga atrás da orelha: “Será que os adultos veriam algum absurdo naquela forma de ler, omitindo partes?” (MISHIMA, 2020, n.p.)

O exemplo de Mishima, além de constituir uma forma pela qual a ficção fricciona os limites entre leitura e criação, permite indagar, também, sobre uma dada ética da leitura: a pergunta que o menino se faz, ao final do relato, aponta precisamente para esse ponto. Nesse âmbito, convém indagar sobre os modos pelos quais a escola tem trabalhado esses limites, especialmente considerando-se aquela escrita criativa que se faz abertamente “em segundo grau”, como diria Schneider, isto é, tomando como base a leitura de um dado texto que dispara, em relação a ele, uma criação secundária.

Nas diretrizes curriculares brasileiras, a intertextualidade é uma das habilidades do campo artístico-literário da BNCC. Segundo o documento, o aluno, nos últimos anos do Ensino Fundamental, deve ser capaz de



Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, *trailer* honesto, vídeos-minuto, *vidding*, dentre outros. (BRASIL, 2018, p. 187)

O trabalho com elementos intertextuais na escola, porém, tende a assumir um caráter protocolar, não explorando a gama de possibilidades da relação entre leitura e criação. É premente, portanto, pensar em outras formas de trabalhar com o diálogo entre textos em sala de aula. Nesse sentido, as reflexões da leitura subjetiva, vertente teórica que surge na França após as grandes mudanças curriculares da Educação Básica de 2000, delineiam caminhos promissores.

Ao se debruçar sobre o modelo de ensino francês, Violaine Houdart-Mérot (2013) defende que ali predominou, ao longo do século XX, uma “pedagogia da admiração” (HOUDART-MÉROT, 2013, p.103), marcada pela sacralização do texto literário e por uma postura passiva dos alunos, a quem cabia basicamente entender por que determinadas obras e autores deveriam ser admirados. Após a ideia de “morte do autor” atingir, embora em termos parciais, a prática escolar, a obra literária passa a ser objeto de comentários e reflexões, mas não se configura como convite para os estudantes se lançarem ao processo de escrita. Essa restrição, vestígio de uma crítica de admiração petrificante, ecoa em um comentário de Cyana Leahy-Dios: “Permitimos que eles escrevam sobre os textos, mas não seus próprios textos e, muitos menos, que eles sejam vistos como autores” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 24).

Violaine Houdart-Mérot (2013) propõe que seja enfatizada outra faceta da admiração, “desrespeitosa e criativa, que se transforma em escrita” (HOUDART- MÉROT, 2013, p. 112), de certo modo próxima à retórica e aos moldes de criação clássicos, nos quais os escritores utilizavam as obras de seus predecessores como trampolins para a escrita de seus próprios textos. Baseando-se na distinção proposta por Barthes entre leitura legível e leitura scriptível, ela reflete sobre os efeitos da incorporação da “escrita de invenção” nas grades curriculares francesas para o Ensino Médio desde 2001. Nesse gênero, que consiste principalmente em exercícios de reescrita de uma obra literária, o texto é “admirável na medida em que é digno de ser reescrito, mas não sacralizado, pois nos sentimos autorizados a transformá-lo, a fazê-lo nosso, a parodiá-lo, “corrigi-lo” ou dele nos desviar” (HOUDART-MÉROT, 2013, p.114).

O impulso de “corrigir” ou se “desviar” do texto, como vimos, está presente na passagem do romance de Mishima, cujo personagem, pela omissão de trechos determinados, opera uma reescrita que se caracteriza, desse modo, mais pela subtração do que pela adição.



Impulso semelhante, ainda que não leve o hesitante leitor à reescrita propriamente dita, estará presente no relato autobiográfico de Graciliano Ramos, em que o espaço escolar já comparece de modo claro. Na oportunidade, o narrador de *Infância* relembra a sua experiência com os manuais didáticos do Barão de Macaúbas. Ali, liam-se historinhas edificantes, como a do pássaro que dava bons conselhos ao menino a caminho da escola ou, ainda, a da “moscazinha” que, surda “às ordens maternas”, insiste em voar “à toa”, prática que a conduz a um triste fim: morrer queimada na chaminé que lhe servia de abrigo. Os dois contos indispõem o garoto com o autor, cujo retrato, “carrancudo, cabeludo”, inspira-lhe desde logo “presságios funestos”: “Que levava a personagem barbuda a ingerir-se em negócios de pássaros, de insetos e de crianças? Nada tinha com esses viventes. O que ele intentava era elevar as crianças, os insetos e os pássaros ao nível dos professores.” (RAMOS, 2013, n.p.)

Em ambos os casos, o impulso dos jovens leitores é o de “corrigir” o texto, ou de “transformá-lo”. Também em ambos os casos, o impulso parece ter algo de sacrílego, como sugere a pergunta final do narrador, no caso de Mishima - “Será que os adultos veriam algum absurdo naquela forma de ler, omitindo partes?” - e a pergunta feita por Graciliano - “De quem seria o defeito, do barão de Macaúbas ou meu? Devia ser meu”. (RAMOS, 2013, n.p.) Essa impressão de sacrilégio, de certo modo, tem a ver com a cultura da admiração, de que fala Houdart-Mérot, muito atuante na escola e que tende a instaurar, na relação com o texto, uma atitude passiva e reverente.

Para a estudiosa francesa, a adoção dos exercícios de reescrita, nas aulas de literatura, tem interessantes repercussões:

Não reduzir a leitura literária ao comentário apenas, mas associar a ele formas de apropriação mais livres, pela reescrita, em suas formas mais variadas, é talvez uma maneira entre outras de deixar espaço a uma forma de admiração fecunda, aquela que se transforma em incitação para escrever e pensar por si mesmo. (HOUDART-MÉROT, 2013, p.114).

Assim, a reescrita traria às aulas de literatura um espaço de liberdade, em que o aluno, leitor real com repertório, expectativas e gostos específicos, poderia dar vazão à sua percepção do texto lido, inclusive quando a admiração propriamente dita, como no caso de Graciliano, francamente não existe, fato que pode tornar a reescrita, pelo menos do ponto de vista do leitor contrariado, ainda mais urgente. Através da criação, os contornos de sua leitura, muitas vezes atrelados a facetas de sua identidade, tornam-se mais visíveis, evidenciando a apropriação pessoal da obra. Esse posicionamento é compartilhado por Benedito Antunes (2015, p. 226), para quem “o sujeito leitor, ao se apossar do texto lido, torna-se efetivamente um autor, isto é,



ao atribuir sentido àquilo que lê, faz o texto reviver por meio da leitura e falar para si e para outros leitores que venham a tomar conhecimento dessa leitura”.

Ainda no campo da leitura subjetiva, Annie Rouxel propõe que, para se criar uma “didática da implicação” (ROUXEL, 2013, p. 187), capaz de promover um engajamento literário pessoal dos estudantes, vale lançar mão de paráfrases, cópias de trechos, escritas criativas e desenhos. Essas formas de registro e criação feitas a partir dos livros lidos favoreceriam a elaboração do “texto do leitor” proposto por Bayard, estreitando o vínculo entre leitura e experiência:

A reação do leitor pode ser uma escrita poética em eco com o texto, uma resposta que incorpora o ritmo – que significa por seu ritmo – e torna-se ocasião de uma exploração da linguagem, modo de apropriação e de expressão singular da cultura literária. Quando se afirma a necessidade de transpor e de simbolizar em uma escrita pessoal a experiência da leitura, essa necessidade, essa escolha de uma via original de elaboração de seu pensamento – não seria o caso de encorajá-la? (ROUXEL, 2013, p. 189).

Rouxel defende, assim, a importância de criar, no âmbito da Educação Básica, espaços marcados pelo “direito de cidadania” (ROUXEL, 2013, p.189) da linguagem indireta, nos quais diversas formas de escrita criativa dos alunos possam conviver com exercícios mais tradicionais. Ou, ainda, com práticas como o diário de leitura e a autobiografia do leitor, que comportam igualmente, ainda que em outro nível, registros escritos de um percurso de leitura menos delimitado pelos protocolos escolares convencionais, de que são exemplos as fichas de leitura, os questionários dos livros didáticos ou, muito recorrentemente, as avaliações ao final de cada termo letivo.

Nos artigos deste dossiê, a figuração da leitura em prosa e verso como formação de leitoras será tema do ensaio “O exílio na poesia: leituras de Guta (As três Marias) e Edna (Riacho Doce)”, em que se discute o texto literário como metáfora de resistência a certo tipo de sociedade. Na fronteira entre literatura e memória, de um lado, “Dito e feito: escrita como leitura (e vice-versa) nas Memórias de Pedro Nava” propõe as articulações no texto do autor entre escrita e leitura; de outro, o artigo “Antiterapias, de Jacques Fux: a leitura posta em metaficção” flagra a impossibilidade de conciliar essa articulação a partir de um processo intertextual à beira do abismo.

A escrita da leitura na escola é pensada a partir de seus aspectos materiais tanto na observação do exercício de caligrafia dos estudantes na aprendizagem da escrita, em ““Que letra bonita! Continue assim!”: registros de professoras alfabetizadoras em cadernos de alunos sobre o ensino e o uso dos tipos de letras”, quanto nas práticas e nos espaços de aprendizado da



experiência com a literatura infantil, em “*La literatura infantil y su importancia en el aprendizaje de niños y niñas: de la teoría a la práctica*”. Interseccionam esses artigos dois estudos sobre o papel do professor como mediador no processo de formação do leitor: “Narrativas da experiência na formação de leitores na adolescência” analisa o “movimento sinuoso entre a leitura subjetiva e a leitura interpretativa” a partir da produção de diários de leitura; “Letramento e sensibilidade: experiências e laboratório de leitura e identidade no ambiente escolar” reflete sobre a formação de leitores literários a partir de oficinas de tradução intersemiótica. Fechando o dossiê, a resenha apresenta o livro *Paradigmas do ensino de literatura*, de Rildo Cosson, cujo objetivo é traçar a história das principais ideias e conceitos que perpassaram a educação literária brasileira.

Uma tal recolha de autores e questões, acreditamos, contribui para que continuemos escrevendo a leitura, no ensino e na ficção, atentando para as suas possibilidades críticas e pedagógicas mais sugestivas. Aproveitamos para agradecer às autoras e aos autores que participaram deste dossiê.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Mário de. A Raimundo de Moraes (1931). **Taxi e crônicas no Diário Nacional**. São Paulo: Duas Cidades; Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia, 1976. p. 433-435.
- ANTUNES, Benedito. O que significa ensinar literatura no mundo contemporâneo. **Miscelânea**, Assis, v. 18, p. 217-230, jul./dez. 2015.
- BARTHES, Roland. **Crítica e verdade**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 1970.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- GERVAIS, Bertrand. Três personagens em busca de leitores: uma fábula. Tradução de Arlete Cipolin. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de. (Orgs). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013.
- GONÇALVES, Aguinaldo José. **Museu Movente: o signo da arte em Marcel Proust**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. 2a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- MISHIMA, Yukio. **Confissões de uma Máscara**. Tradução de Jaqueline Nabeta. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. *E-book*.
- RAMOS, Graciliano. **Infância**. Rio de Janeiro: Record, 2013. *E-book*.



ROUXEL, Annie. Apropriação singular das obras e cultura literária. Tradução de Amaury C. Moraes. *In*: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de. (Orgs). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013.

SCHNEIDER, M. **Ladrões de palavras**: ensaio sobre o plágio, a psicanálise e o pensamento. Tradução de Luiz Fernando P. N. Franco. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.