

Osman Lins, a leitura subjetiva e o ensino de literatura

Carolina Duarte Damasceno*

Resumo

A Rainha dos Cárceres da Grécia, de Osman Lins (1976), aborda a questão da leitura literária, em suas diversas facetas. Esse livro, em que o narrador escreve, em um diário, comentários sobre um romance nunca publicado, desencadeia um leque de reflexões sobre a interpretação e sobre o importante papel desempenhado por quem lê na construção da obra. O propósito do artigo é mostrar como, ao colocar em movimento uma concepção mais criativa e identitária da leitura, o livro pode repercutir no ensino de literatura, dialogando com a leitura subjetiva, abordagem teórica francesa que se propõe a ressignificar o texto literário na escola.

Palavras-chave: Osman Lins; *A Rainha dos Cárceres da Grécia*; leitura literária; leitura subjetiva.

* Doutora em Teoria e História Literária pela UNICAMP. Professora da Universidade Federal de Uberlândia e do PROFLETRAS. ORCID: 0000-0001-7958-0818.

Osman Lins, subjective reading and literature teaching

Abstract

Osman Lins' *A Rainha dos Cárceres da Grécia* (1976) address different aspects of literary reading. This book, in which the narrator writes, in a diary, comments on a novel never published, reflects on the interpretation and the important role of the reader in the literary work. The purpose of this paper is to show how, by approaching a more creative and identity conception of the act of reading, the book has repercussions on the teaching of literature, dialoguing with subjective reading, a French theoretical approach that proposes to re-signify the literary text at school.

Keywords: Osman Lins; *A Rainha dos Cárceres da Grécia*; literary reading; subjective reading.

Recebido em: 11/02/2022 // Aceito em: 27/12/2022

1 Introdução

Em *A Rainha dos Cárceres da Grécia* (1976), último livro de Osman Lins publicado em vida, um professor de Ciências Naturais, cujo nome não é mencionado, se debruça sobre o romance homônimo de Julia Marquezim Enone, sua falecida namorada, que narra os inglórios esforços da protagonista Maria de França para se aposentar por invalidez. A partir desse texto nunca publicado — de que só conhecemos alguns trechos, sob a ótica do narrador — este descreve, em forma de diário, experiências de diversas ordens associadas ao ato de ler.

Ao criar um personagem anônimo — cuja análise é o único meio de acesso a um romance inédito de uma autora falecida — o escritor pernambucano, nessa obra marcada pela *mise-en-abîme* e por um forte teor de simulacro, convida a refletir sobre os bastidores da leitura literária. Ademais, o destaque dado à imbricação dos gêneros — pois o texto ora assume traços de diário, ora de ensaio, ora de romance — contribui para estreitar as relações entre o ato de ler, a experiência e a criação.

Não surpreende, assim, que *A Rainha dos Cárceres da Grécia* seja amiúde considerada uma “poética da leitura” (CARRIELO, 2007). Wellington de Almeida Santos vai ao encontro desse posicionamento:

No ensaio crítico, o comentário do narrador abrange a maioria das questões cruciais relativas à Literatura, desde a polêmica da autoria (atualíssima!), até problemas de recepção crítica, passando pela discussão da intencionalidade autoral, métodos interpretativos do leitor, considerações teórico-críticas sobre a construção de categorias específicas da narrativa de ficção (personagem, tempo, espaço, linguagem literária, simbologia dos objetos referidos e outros aspectos). (SANTOS, 2001, p. 147).

A proposta deste trabalho é concatenar ponderações presentes nessa obra tanto com as preocupações de Osman Lins com a formação de leitores quanto com a leitura subjetiva — proposta francesa que visa a revitalizar o ensino de literatura a partir de uma abertura dada à subjetividade dos alunos. Esta análise, que dialogará com reflexões teóricas sobre a figura do leitor, pretende lançar luz sobre os alcances da apropriação da obra literária, sinalizando caminhos para a ressignificação do texto literário em sala de aula.

2 Osman Lins, o ensino de literatura e a leitura subjetiva

É notório o interesse que Osman Lins demonstrava pelo ensino de literatura, tanto na educação básica quanto no ensino superior. Essa preocupação, diretamente vinculada à sua percepção da função social do escritor no Brasil, devia-se à consciência de que “muitos dos alunos têm nos livros escolares sua única razão de literatura e o único meio de chegar a conclusões sobre o que são as letras e os escritores”. (LINS, 1977, p. 35). Como atribuía aos materiais didáticos um lugar central na formação de leitores, publicou, em 1966, *Um mundo estagnado* (LINS, 1966), no qual analisa diversos compêndios utilizados nas aulas de Português e critica tanto a qualidade de alguns textos literários citados quanto a ausência de escritores mais contemporâneos. Mais de 10 anos depois, retoma suas análises, preocupando-se especialmente com o uso, nesses livros, de elementos que visam a seduzir o aluno, de modo a transformar o ensino de língua e literatura em uma “Disneylândia pedagógica” (LINS, 1977). Dentre esses aspectos, destaca o uso excessivo de recursos gráficos, que leva o escritor a indagar: “Que se pode esperar, mais tarde, da

capacidade de leitura — e da compreensão de texto — de alunos tão mimados com a imagem? Alunos aos quais se ensina a língua com tão abundantes suportes visuais habituar-se-ão ao severo preto e branco dos textos?” (LINS, 1977, p. 137). A linguagem utilizada nos prefácios direcionados aos estudantes também é objeto de crítica: acha que os autores utilizam um “discurso de animador de auditório” (LINS, 1977, p. 128) e acusa-os de tentar conquistar seus leitores mais pela lisonja do que pela eficiência de seu trabalho.

No âmbito do ensino superior, o incômodo de Osman se atrelava especialmente aos impactos desenfreados do estruturalismo nos cursos de Letras, em que categorias e classificações muitas vezes preponderavam sobre a leitura do texto literário — crítica cujos ecos, como bem lembra Sandra Nitrini (2014, p. 124), assumirão uma forma literária em *A Rainha dos Cárceres da Grécia* (LINS, 2005). Vale destacar uma proposta didática relatada pelo escritor pernambucano, na qual desponta o desejo de mudar alguns moldes tradicionais do trabalho com o texto literário em sala de aula. Em seu relato, após reforçar a importância de familiarizar os alunos com autores mais antigos, indaga:

Como, porém, efetuar essa aproximação? Ministrando, simplesmente, aulas expositivas sobre os primeiros cronistas ou, por exemplo, a obra pedagógica de um Anchieta? Induzir os alunos a efetuarem pesquisas, lendo os artigos e apresentando, em classe, seminários quase sempre tediosos — realizados muitas vezes sem o contato direto com os textos — e que os ouvintes seguem com escasso interesse, pouco retendo do que ouvem? (LINS, 1977, p. 69).

Diante das limitações de procedimentos didáticos mais comuns e por considerar que a turma, além de se sentir muito

distante dos escritores com os quais pretendia trabalhar, ansiava por “algo mais vivo e mais divertido” (LINS, 1977, p. 70), optou por recorrer a recursos nos quais a cooperação e a criatividade dos alunos assumiam um lugar central. Assim, propôs que eles apresentassem, em grupos, alguns autores, “de um modo que fosse, ao mesmo tempo, imaginoso e didático”. (LINS, 1977, p. 70). Dentre as possibilidades pensadas pelos estudantes, houve uma entrevista com Padre Anchieta, a transformação do *Tratado descritivo do Brasil*, de Gabriel Soares de Souza, em um programa de televisão e a leitura pausada de um sermão de Vieira em uma igreja, intercalada com um jogo de perguntas e respostas sobre a obra do grande orador barroco.

Ao relativizar possíveis críticas sobre a falta de ortodoxia de sua proposta, Osman Lins ressalta que “o aproveitamento foi muito melhor que nos anos anteriores, quando usados métodos mais rotineiros e sérios” (LINS, 1977, p. 74), e destaca o anseio de seus alunos empregarem estratégias semelhantes na educação básica, pois percebeu o quanto elas contribuíram para os textos se tornarem mais vivos e presentes.

Nesse relato, intitulado “Uma experiência didática”, o contraponto instaurado entre alguns métodos tradicionais de ensino de literatura e o emprego de alternativas inovadoras dialoga com os propósitos da leitura subjetiva, vertente teórica francesa cujas características principais serão expostas em momento oportuno. Por ora, basta pontuar um comentário de Annie Rouxel, para quem algumas formas de trabalhar o texto literário instauram uma “rotina sem alma” (ROUXEL, 2012, p. 14) em sala de aula, transformando o ato de ler, como propõe Catherine Tauveron (2004) a respeito das fichas de leitura, em um eletrocardiograma com linhas retas. É justamente a essas

imagens de morte ou incompletude da leitura literária que o escritor pernambucano se opõe, ao refletir a respeito da prática docente e buscar um leque de alternativas possíveis.

O propósito de incentivar uma relação mais intensa com as obras literárias também perpassa *Guerra sem testemunhas* (LINS, 1974), importante livro de natureza ensaística, no qual Osman Lins se debruça sobre o papel do escritor, do leitor e sobre outros elementos envolvidos na escrita e recepção da literatura. Em um dos ensaios, evidencia o quanto prefere uma leitura imperfeita à leitura crítica e expressa o desejo de ter acesso às reações pessoais do leitor, tidas como “o testemunho de alguém que se entregou à leitura de seu livro sem qualquer empenho crítico, mantendo porém com o texto uma relação viva”. (LINS, 1974, p. 195). A ideia de uma leitura viva, identitária, vista como um retrato da experiência, é um dos principais pilares tanto da leitura subjetiva quanto da última obra de Osman Lins publicada em vida, *A Rainha dos Cárceres da Grécia* (LINS, 2005).

Um dos elementos que chamam a atenção nesse livro é que o narrador, a despeito de sua estreita relação com o universo literário, não escolheu se tornar professor de literatura, mas sim lecionar Ciências Naturais. Eis como justifica por que, diferentemente de seu amigo A.B., descartou essa área de atuação:

O magistério, para ser devidamente exercido — e ele [A.B.] está nesse caso —, implica o estabelecimento de sistemas, condena o vago e o intuitivo, reclama estudos metódicos, leva enfim a um tipo de conhecimento útil, ordenado, sólido, funcional, respeitável — e falto de alegria. Ora, há na frequentação aos textos algo de errante, e não me arrependo de haver preservado em mim essa vagabundagem afortunada. (LINS, 2005, p. 79-80).

O cerne de sua escolha seria a possibilidade de usufruir dos textos literários sem inseri-los em sistemas ou transformá-los em objeto de estudos metódicos e racionais. Trabalhando como professor de Ciências Naturais, acredita-se protegido desse risco, resguardando sua liberdade e seu direito de uma relação mais intensa com as obras. Sem entrar na discussão sobre a justaposição de gêneros do livro de Osman Lins, que mescla, como dito anteriormente, elementos do diário, do ensaio e da escrita ficcional, o trecho citado desencadeia algumas questões: diante das limitações do ensino de literatura que fizeram o narrador, apesar de seu grande apreço pelos livros, escolher outra profissão, não seria possível pensar em uma outra forma de lidar com o texto literário na escola, que não descartasse a experiência e o prazer dos alunos? Será que o caráter íntimo, intuitivo inerente à leitura não pode ser conciliado de algum modo com a ideia de reflexão, legitimando assim seu lugar no universo escolar? A leitura subjetiva debruça-se sobre possíveis saídas para esse impasse.

No início dos anos 2000, a França passou por substanciais mudanças nas diretrizes curriculares da educação básica, cujas repercussões extrapolaram os muros da academia a ponto levar à troca de ministro da Educação. (REZENDE, 2013, p. 17). Essas alterações, diferentemente do que costuma acontecer no Brasil, deram-se a partir de uma efetiva colaboração de pesquisadores, movidos pelo propósito de repensar as práticas de ensino de língua materna e de literatura. Surge então a leitura subjetiva, uma vertente teórica reticente a uma concepção autotélica de literatura, cuja base é o questionamento do modelo de leitura vigente no universo escolar e o resgate da subjetividade do aluno nas aulas dedicadas aos textos literários.

Annie Rouxel e Gérard Langlade, dois nomes emblemáticos dessa nova abordagem, argumentam que colocar a individualidade do aluno, até então completamente escamoteada, em um lugar de destaque configura-se como um meio de reestruturar o ensino de literatura: “A implicação do sujeito dá sentido à prática da leitura, pois ela é, ao mesmo tempo, o signo da apropriação do texto pelo leitor e a condição necessária de um diálogo com o outro, graças à diversidade das recepções de uma mesma obra.” (LANGLADE, ROUXEL, 2013, p. 21). A fim de melhor perceber os alcances das propostas dessa vertente teórica, é pertinente mostrar, de forma muito breve, como ela se insere em uma linhagem de reflexão que coloca em evidência a figura do leitor.

3 O papel do leitor: breves considerações teóricas

Gumbrecht (2002), ao refletir sobre as contribuições da Estética da Recepção, relativiza a ideia bastante difundida de que essa vertente teórica tenha sido a primeira a colocar o leitor como objeto de reflexão crítica. Ao defender seu posicionamento, lembra que o *New Criticism*, embora de forma mais indireta, trabalha com essa figura, ao lidar com a noção de interpretação correta e de leitor ideal. Seguindo as trilhas sugeridas pelo autor, não é difícil se convencer de que a suposta primazia do movimento originário da Escola de Constança é questionável: a preocupação com o destinatário da obra de arte remonta à Antiguidade.

No âmbito da Nova Crítica americana, com efeito, a questão da leitura também tem certa relevância, embora em outro viés. Mesmo reconhecendo que a imagem de um leitor

ideal, um dos pressupostos do movimento, é uma idealização, esses críticos valem-se dela na esperança de descartarem reações particulares e se centrarem mais no texto. Segundo eles, sem essa categoria, seria preciso abrir mão de uma leitura comum e, por tabela — é possível acrescentar — dos critérios de valor a ela associados. Ademais, os críticos americanos, especialmente Beardsley e Winsatt (2002), contestaram a autoridade do escritor diante da interpretação de sua obra, através de um forte questionamento à primazia da intencionalidade nas análises literárias. Essa posição parece, à primeira vista, ir ao encontro de Barthes, quando este se queixa que de “[...] a explicação da obra é sempre buscada do lado de quem a produziu, como se, através da alegoria mais ou menos transparente da ficção, fosse sempre a voz de uma só e mesma pessoa, o autor, a entregar a sua ‘confidência’.” (BARTHES, 2004, p. 66). A impressão de coincidência de propósitos, entretanto, rapidamente se desfaz: logo após o trecho citado, o teórico francês faz ressalvas ao *New Criticism*. O comentário de Gumbrecht ajuda a elucidar a aparente contradição:

Por esta razão, a verdadeira inovação da estética da recepção consistiu em ter ela abandonado a classificação da quantidade de exegeses possíveis e historicamente realizadas sobre um texto, em muitas interpretações ‘falsas’ e uma ‘correta’. Seu interesse cognitivo se desloca da tentativa de constituir uma significação procedente para o esforço de compreender a diferença de exegeses de um texto. (GUMBRECHT, 2002, p. 175).

Para o autor, a Estética da Recepção não se diferencia por lidar com a figura do leitor, mas sim por legitimar a pluralidade de interpretações, propondo uma abertura que, decididamente, não está em questão no movimento americano. Nele, a despeito

das críticas à intencionalidade, subsiste a ideia de que o texto ficcional contém um restrito leque de sentidos a ser desvendado. Essa concepção, além de tolher expressivamente o grau de participação de quem lê, transfere, de certa forma, a autoridade outrora tida pelo escritor ao crítico, cujo papel seria deliberar sobre os significados de fato presentes em determinada obra.

Feitas essas considerações, é momento de se deter sobre o aporte de Wolfgang Iser, primordial para entender a relação entre leitura, atribuição de sentido e experiência. Já nas primeiras páginas de *O ato da leitura* (ISER, 1999), o autor ressalta que a Estética da Recepção não é um movimento homogêneo como a classificação parece sugerir. Destacam-se, dentro dele, duas vertentes: a teoria da recepção, voltada aos juízos históricos dos leitores, e a teoria do efeito, ancorada principalmente no texto. Ambas se caracterizam pela preocupação com a figura do leitor, a qual, todavia, assume em cada uma delas uma forma distinta, como se constata ao comparar seu estudo ao de Jauss (1978), por exemplo.

Segundo Iser (1999), a leitura ocorre de forma plena quando são tecidas pontes entre o texto e situações vividas, em um movimento fenomenológico que impossibilita a separação entre sujeito (leitor/leitora) e objeto (texto). Nesse caso, “o sentido não é mais algo a ser explicado, mas sim um efeito a ser experimentado.” (ISER, 1999, p. 34). Com essa perspectiva em mente, sugere que a pergunta “o que significa esse texto?” deveria ser trocada por “o que sucede com o leitor quando com sua leitura dá vida aos textos ficcionais?” (ISER, 1999, p. 53).

Ao se deter sobre a interpretação, destaca que fatores subjetivos como disposições individuais e concepções histórico-sociais determinam as articulações estabelecidas entre as

perspectivas delineadas pelo texto. Partindo do pressuposto de que a rede de relações possíveis de uma obra não será jamais completamente preenchida, destaca a presença da subjetividade no processo interpretativo: “A multiplicidade das interpretações de um texto indica que estas seleções subjetivas não são idênticas, mas passíveis de compreensão intersubjetiva, uma vez que representam tentativas de otimizar a mesma rede relacional.” (ISER, 1999, p. 27). Assim, a leitura, vista por ele como um jogo, implica um apanhado de regras postuladas pelos elementos textuais, mas a forma como cada um as maneja vincula-se, ao menos parcialmente, à identidade de cada jogador.

Apesar de estabelecer fortes laços entre leitura e experiência, o teórico alemão não se interessa pelos leitores empíricos. Os pesquisadores da leitura subjetiva, por sua vez, ressignificam essa relação ao voltarem-se aos leitores reais e às repercussões identitárias suscitadas pelo ato de ler. Ao instaurarem uma estreita aproximação entre leitura, experiência e escritas de si, sugerem a adoção, em sala de aula, da autobiografia de leitor e do diário de leitura como gêneros propícios para registrar os impactos de um texto sobre o sujeito. A proposta, como bem assinala Annie Rouxel (2013, p. 183), não é abandonar análises formais das obras literárias, mas sim torná-las menos hegemônicas.

Sem entrar no mérito do modo como esses autores lidam com os limites interpretativos, ou com a tensão entre os direitos do leitor X direitos do texto (TAUVERON, 2013), é momento de mostrar como essas ponderações ecoam em *A Rainha dos Cárceres da Grécia*. As representações da leitura presentes no livro são uma boa porta de entrada para essa discussão.

4 Figurações da leitura em *A Rainha dos Cárceres da Grécia* e o diálogo com a leitura subjetiva

Rolland Barthes (2004), ao questionar a primazia dada à questão da autoria nos estudos literários, propõe que o foco se desloque da figura do autor para a do leitor, entendido como “um homem sem história, sem biografia, sem psicologia; ele é apenas *esse alguém* que mantém reunidos em um único campo todos os traços de que é constituído o escrito.” (BARTHES, 2004, p. 70). Essa imagem de leitor-modelo está muito distante da forma como o professor de Ciências Naturais lê a obra de Julia Marquezin Enone, o que se evidencia inclusive em sua peculiar opção de escrever seus registros em forma de diário — meio de deixar sua escrita mais permeável à passagem do tempo e à sua existência.

Se os ecos entre leitura e identidade perpassam *A Rainha dos Cárceres da Grécia* como um todo, em algumas passagens, essa relação ganha mais evidência. Isso ocorre, por exemplo, quando, depois de construir uma longa interpretação sobre a importância da quiromancia no romance, o narrador a descarta após conhecer Heleno, o ex-marido da autora, que não tem uma mão. Ou, principalmente, nos momentos em que o professor é acometido por crises de cegueira, quando sente de forma muito mais intensa o universo romanesco, percebendo o texto como um mundo, no qual se movia, em um estado que classifica como “entre carnal e verbal”. (LINS, 2005, p. 34).¹ Essa profunda imersão na ficção caracteriza o trecho a seguir:

¹ Para uma análise mais detida sobre a relação entre leitura e identidade em *A Rainha dos Cárceres da Grécia*, cf. Damasceno (2013).

Penetrando, em criança, num quarto mal iluminado e que devia estar vazio, tive a sensação de uma presença, uma respiração inaudível e mesmo assim real. Ocorre-me, em *A Rainha dos Cárceres*, ante o gigantismo dos pássaros, algo idêntico, como se algum ouvido ou olho meu, secreto, aí intuísse um ser invisível, abaixo da certeza mas nos limites da convicção. (LINS, 2005, p. 152).

Maria de França, protagonista do romance de Julia Marquezin Enone, tem muito medo de pássaros gigantes, os quais assumem, para ela, proporções gigantescas. Esse medo da personagem desencadeia nele uma lembrança de infância. A cena lembrada, por conta da escuridão do quarto, também envolve problemas de visão. Ao mencionar um olho e um ouvido secretos, capazes de perceberem tanto “uma respiração inaudível e mesmo assim real” quanto um “ser invisível”, cria um duplo desses órgãos sensoriais, sugerindo uma possível imagem da realidade ficcional — cuja existência também se daria “abaixo da certeza, mas nos limites da convicção”. Nessa passagem, ao aproximar um episódio de sua infância a aspectos suscitados pelo romance, como se ambos constituíssem uma matéria comum, fica claro o jogo de ressonância entre o texto lido e sua vida. O professor está muito implicado em sua leitura, sendo um leitor **com** história, **com** biografia, bastante distinto da imagem distanciada de um leitor-modelo.

Essa reformulação da figura do leitor é uma das mudanças de paradigma vistas por Annie Rouxel (2012) como um caminho para revitalizar o ensino de literatura na França, que parece ter também alcances para ressignificar o lugar dado ao texto literário no contexto escolar brasileiro. De acordo com a pesquisadora, a chegada da ideia de comunicação literária à sala de aula se deu de forma muito abstrata, pois pressupunha um leitor ideal,

a quem caberia atualizar todas as potencialidades textuais. Por mais que reconheça a importância da entrada de uma concepção mais ativa de leitura literária no âmbito escolar, sugere que, ao invés de recorrer a imagens idealizadas, seja valorizada a relação única que cada aluno estabelece com a obra:

A reflexão sobre o sujeito leitor conduz a uma importante mudança de paradigma. Passamos de uma concepção de leitura literária organizada em torno de um *Leitor Modelo* a uma concepção de leitura literária mais liberal que se interessa pela reconfiguração do texto pelo leitor real e apresenta modos de realização plurais. Trata-se de uma ruptura epistemológica ainda mais profunda que a precedente, uma vez que ela se dedica, de forma efetiva, a uma mudança de foco, da interpretação do texto à atividade do leitor e à relação desse último com o objeto. Essa mudança apoia-se principalmente nos trabalhos de Pierre Bayard, Bruno Clément, Jean Bellemin-Noël e Gérard Laglande e também nos ensaios sempre “atuais” de Michel de Certeau e Italo Calvino. (ROUXEL, 2012, p. 16).

São essas singulares experiências de leitura que o diário do professor de Ciências Naturais ajuda a exemplificar. Outra faceta do caráter pessoal do ato de ler em *A Rainha dos Cárceres da Grécia* é explorada no modo como Maria de França lida com os jornais. A personagem, que tem problemas psiquiátricos e luta, ao longo do relato, para obter um benefício do INSS, lê, na maior parte das vezes, de modo fragmentado e anacrônico, as notícias que encontra. Nelas, costuma prestar atenção apenas nos fatos insignificantes — pois “só alcança como verdadeiros os que se inscrevem na sua órbita de vida” (LINS, 2015, p. 214) —, até deparar-se com a notícia dedicada à história de Ana, a “Rainha dos Cárceres da Grécia”.

Essa astuta ladra percorre diversos pontos da Grécia, praticando todo tipo de roubo e estelionato. Muitas vezes, é capturada, mas ora consegue ser absolvida nos tribunais, ora foge pelos muros da prisão. O fato de ela conhecer, “no tramado da força e da administração, todas as saídas — estejam escritas nas leis ou erigidas em pedra” (LINS, 2015, p. 215), explica tanto sua alcunha quanto a intensa admiração exercida sobre a protagonista.

O narrador, ao mencionar uma declaração de Ana diante do tribunal, propõe uma hipótese para explicar suas sucessivas fugas: ela percorreria todo seu país para não perceber as mudanças nas coisas, movida pelo medo de saber que o tempo passa. Sua trajetória, cujo propósito se mostra bastante vão, seria uma espécie de retomada de *A odisseia*:

Sempre a mudar de sobrenome, mas conservando o nome de batismo, para honrar o que ela considera sua marca, sobe, em uma embarcação pintada de vermelho, como as naus alígeras de Ulisses, de Creta ao continente, age na antiga Citera e a seguir em Esparta, cruza o Peloponeso, é presa e condenada em Maratona, Atenas [...] traçando, sobre todos esses nomes, magnificados por acontecimentos históricos e míticos (onde vos bateis agora, preclaro Aquiles e tu, que submeteste a Pérsia?), traçando nova gesta, individual e sem fulgor. (LINS, 2015, p. 214).

Essa peculiar versão do poema épico de Homero, na qual Ulisses assume a forma de uma ladra fugitiva, não tem, certamente, o brilho de seu modelo. Alguns dos elementos perdidos em relação à *Odisseia* provavelmente correspondem à mudança de contexto: os tempos são outros e a saga de Ana não representa a história de um povo, restringindo-se aos limites do individual.

A intertextualidade, porém, não atinge diretamente a forma como Maria de França lida com a história em questão, pois a referência à cultura clássica não faz obviamente parte de seu repertório. A protagonista, ao invés de interpretar o relato como uma versão da epopeia clássica esvaziada de grande parte de seus componentes essenciais, o traduz segundo sua própria experiência:

Às voltas com papéis que não entende, com instruções que não entende, com deferimentos e indeferimentos esotéricos, com prorrogações misteriosas, Maria de França reconhece desolada que tudo lhe escapa e sonha com ardor a metamorfose suprema: transformar-se em Ana, a Rainha dos Cárceres, compreender o impossível, decifrar. Iriam ver, então. (LINS, 2015, p. 218).

Embora não atente contra a propriedade privada, compartilhando com a grega apenas a ruptura com o mercado de trabalho, Maria a vê como uma grande heroína, capaz de compreender o universo que lhe soa completamente enigmático. Aos seus olhos, Ana assume a forma de um duplo inacessível, categoria reforçada por sua representação da Grécia, país que, para ela, “flutua como ilha sobre imensa nuvem arenosa”. (LINS, 2015, p. 214). Nesse seu filtro de leitura, o medo de Ana de perceber a passagem do tempo não lhe chama a atenção (até porque confunde as referências temporais, não sabendo localizar a noção de “amanhã”, por exemplo), mas somente sua capacidade de mover-se entre as instituições e vencer todo tipo de obstáculo. A notória ladra, diferentemente de Maria, presa no emaranhado da burocracia, não está condenada a permanecer dentro de um labirinto, sem perspectivas de encontrar uma saída.

A atualização do relato da criminosa grega feita pela protagonista remete às proposições de Jouve (2013, p. 53),

para quem a “leitura de um texto também é sempre leitura do sujeito por ele mesmo, constatação que, longe de problematizar o interesse do ensino literário, ressalta-o”. O autor destaca a presença da subjetividade na interpretação, a qual se inscreve muitas vezes em lugares imprevistos. Esse caráter pessoal seria forte a ponto de uma abordagem interpretativa informar mais sobre a perspectiva de quem lê do que sobre o texto em si — proposta que potencializa os alcances do comentário de Culler, para quem “interpretar uma obra é contar uma história de leitura” (CULLER, 1999, p. 77). A ideia de que cada leitor, como Maria de França, constrói nas obras o seu texto, graças a circunstâncias próprias e aspectos identitários, ganha força em uma bela imagem de *A Rainha dos Cárceres da Grécia*:

Teu livro, Julia, começa lentamente a fechar-se para mim. Sei e tu sabias tão ilimitadas serem as obras quanto limitado o nosso alcance. Por isto buscam as obras encarnações mais perduráveis que os homens e, num certo sentido, indestrutíveis: para que muitos espíritos, sucessivamente, aguilhoados pelos segredos infundáveis da obra, possam acumular decifrações. (LINS, 2005, p. 225).

Na passagem, despontam os limites tanto do escritor quanto do leitor, considerado individualmente, diante da obra ficcional. Ao recorrer à metáfora de “encarnação”, o narrador instaura um paralelo entre literatura e morte: a obra transcende os indivíduos por sobreviver a eles, assumindo novas formas ao decorrer do tempo:

Eis me aos dezoito anos: cai a noite, e eu leio, indiferente ao decréscimo de claridade da sala, um romance de Stendhal.

Anos passaram-se. Meditei sobre os processos romanescos, estudei-os em autores ilustres e estou lendo, de Stendhal, um romance. O livro é o mesmo, *O vermelho e o negro*, mas as leituras divergem, e isto modifica-o. (LINS, 2005, p. 70).

A proposta de, a cada leitura, os livros ganharem novos traços tem interessantes desdobramentos. Para Langlade (2013), a importância do leitor na criação de textos singulares é tão substancial que o faz questionar a noção de texto literário. A fim de explicar esse questionamento, distingue duas formas de interpretar o caráter incompleto da obra antes de ser lida. A primeira abordagem, associada a Eco e Iser, entendem-na como um espaço objetivável na qual os leitores atuam, respeitando as regras postuladas pelo texto. A segunda, por sua vez, pautada em Bayard, vê a obra como algo “por essência, móvel, estimando que cada leitor produz um texto um texto singular”. (LANGLADE, 2013, p. 34). Nessa perspectiva, a qual merece uma explanação mais detida, o “texto geral não existe fora da multiplicidade dos textos singulares que engendra”. (LANGLADE, 2013, p. 34-35).

Para Bayard (2007), autor do conceito de “texto do leitor”, os livros sobre os quais falamos não têm necessariamente muita relação com os livros reais, pois quem lê constrói, ao longo da leitura, uma obra imaginária, reconstituída por elementos identitários e circunstanciais. Nesse prisma, não haveria a obra em si, singular, mas obras plurais geradas a partir do texto de base.

O pesquisador francês tem consciência do quanto reconhecer a mobilidade dos livros é “uma posição desestabilizante, uma vez que nos põe em confronto, por intermédio de seus espelhamentos, como nossa própria incerteza, ou seja, nossa loucura”. (BAYARD, 2007, p. 170). Mesmo sem se deter de

forma mais aprofundada sobre os alcances e limites da proposta de Bayard, fica claro o quanto o jogo de espelhos entre o livro “original” e seus reflexos possíveis, bem como o teor de simulacro por ele suscitado perpassam *A Rainha dos Cárceres da Grécia*:

Neste ponto, penso em algo inviável: uma obra que se apresentasse desdobrada, construída em camadas e que fingisse ser a sua própria análise. Por exemplo: como se não houvesse Julia Marquezin Enone e *A Rainha dos Cárceres da Grécia*, como se o presente escrito é que fosse o romance desse nome e eu próprio tivesse existência fictícia.

Tal obra, se possível, qual o seu destino? Condenariam ou absolveriam o criador que ousara aventurar-se, nu, em domínio alheio? (LINS, 2005, p. 55).

Nesse trecho, o narrador coloca em dúvida a natureza de seu livro e do romance de Julia, instaurando, em suas notas, certo tom de logro. Essa indagação levanta a possibilidade de não haver duas obras distintas, mas apenas uma, formada por diversas camadas. Até que ponto esse texto um tanto utópico, cuja viabilidade é posta em dúvida (“...tal obra, se possível.”/“... penso em algo inviável”), não se aproxima do próprio livro que escreve, seu exercício de leitura e escrita?

Além de explicitar os estreitos vínculos entre leitura e criação, as esparsas passagens nas quais questiona a natureza de seu relato, sugerindo até mesmo a possibilidade de o romance de Julia sequer existir, são sempre marcadas pela imagem de um livro desdobrado, duplicado. É o que ocorre, por exemplo, no trecho seguinte: “[talvez] eu apenas construa, sobre o romance de minha amiga, outro romance, outra amiga, à imagem de modelos que ignoro e, mesmo assim, governam-me”. (LINS, 2005, p. 197). A metáfora de uma obra escrita sobre a outra cria

um forte jogo especular. Esse vertiginoso espelho, entretanto, não permite mapear claramente as fronteiras entre ambas: é como se, por serem de tal modo sobrepostas, não seja viável discernir o que é reflexo, o que é refletido. Compartilha-se, aqui, a perplexidade do professor diante da figura do espantalho, uma das personagens mais enigmática do livro de Julia Marquezin Enone: “Curvo-me sobre o discurso do espantalho e cada vez me sinto mais perdido nesse verdadeiro salão de espelhos, onde se mesclam, confusos, objetos e reflexos.” (LINS, 2005, p. 161).

Essa sensação de vertigem pode ser melhor compreendida com o aporte de Leyla Perrone-Moisés (2005) no horizonte. Segundo a autora, quando predominava a atitude idealista diante da literatura, a obra era considerada uma cópia do real, e a crítica, uma cópia da cópia. Com o declínio dessa postura no século XX, essa hierarquia se desfaz e, ao invés de se pensar o processo literário a partir da imagem de reflexos mais ou menos afastados da origem, ganha força a ideia de simulacro:

A deposição do platonismo na modernidade consiste em legitimar o simulacro, não como aparência igualmente legítima da essência, mas justamente como elemento perturbador da distinção essência-aparência, característica do mundo da representação. O simulacro nega o original e a cópia, o modelo prévio e sua reprodução, subvertendo todas as hierarquias e inaugurando a vertigem do descentramento. (PERRONE-MOISÉS, 2005, p. 7).

Essas considerações são bastante apropriadas para entender o paralelo entre leitura e criação em *A Rainha dos Cárceres da Grécia*, em que as duas atividades estão ligadas de tal forma que não é pertinente nem demarcar limites nem estabelecer uma hierarquia entre elas. A negação da noção de original e cópia assinalada por Leyla Perro-Moisés dialoga com a análise de

Adriana Esther Suarez (2008). Ao comparar o livro do escritor pernambucano com “Pierre Ménard, autor de Quixote”, de Jorge Luis Borges, observa que, em ambos os relatos, caracterizados por certa incompletude, há uma “constante alusão a textos originais que nos são vedados”. (SUAREZ, 2008, p. 302). Como entender essa ideia de um manuscrito original ocultado, inacessível, na obra estudada?

A primeira tentativa de resposta remete à proposta de que o livro comentado pelo professor de Ciências Naturais sequer existe. Nesse viés, o romance de Julia, dentro do sistema ficcional construído por Osman Lins, seria um mero pretexto para o narrador se lançar a uma aventura de escrita. A segunda forma de entender a questão, que preserva a complexidade instaurada pela *mise-em-abîme* no livro, vai de encontro à ideia de que uma obra única, original, prévia ao ato de leitura, não existe, embora deflagre um leque de obras possíveis. É assim que, nesta análise, são entendidos os momentos nos quais o narrador questiona a existência do relato protagonizado por Maria de França: mais do que pressupor um texto imaginário, ele parece lidar com uma obra potencial, a qual, além de não existir plenamente antes de ser lida (ISER, 1999), possui inevitavelmente um caráter plural. É o que está em jogo nesta reflexão de Butor:

Automaticamente, vou adaptar essa história, traduzi-la; ao longo de minha leitura, vai se criar, no vazio que se coloca entre o mundo que a literatura me apresenta e aquele que meus olhos me mostram, outro romance (uma outra peça, ensaio...) em que serão neutralizados todos os detalhes que me impedem de nele me reconhecer. [...] A obra se desdobra. Todo leitor não cria apenas uma representação a partir dos signos propostos, mas empreende a reescrita daquilo que ele lê. (BUTOR, 1968, p. 9).²

² “Automatiquement, je vais adapter cette histoire, la traduire; tout au long de ma lecture va s’inventer, dans le vide qui se creuse

Quem lê, portanto, não deve somente decodificar signos linguísticos, mas sim reescrever a obra, de acordo com seu horizonte histórico e pessoal. Essas apropriações podem ser vistas nas formas distintas como as narrativas presentes em *A Rainha dos Cárceres da Grécia* retratam a temática da busca. Como foi visto anteriormente, a trajetória de Ana estabelece um curioso paralelo com *A Odisseia*, no qual os obstáculos enfrentados por Ulisses em seu regresso a Ítaca tornam-se uma representação de sua fuga das prisões e da passagem do tempo. Já Maria de França se apropria da história de Ana lida nos jornais, idealizando a astuta ladra por ter, ao longo de sua passagem por diversos lugares e tribunais, a capacidade de compreensão, vista pela antiga tecelã como uma chave para sair do labirinto burocrático do qual não consegue se livrar. O narrador, por fim, ao lançar-se à sua intensa experiência de leitura e escrita, insere tintas subjetivas no tema em questão, pois empreende uma viagem dentro do texto, que se torna também uma viagem dentro de si. Ecoam aqui as palavras de Otto Maria Carpeaux, em um ensaio dedicado à obra do autor de *Angústia*:

Vou construir uma teoria para apanhar a minha vítima, vou construí-la de pedaços de outras criações, alheias, com as quais Graciliano Ramos não tem nada que ver, vou colher esses pedaços, entregando-me ao jogo livre das associações. “Gastei meses construindo esta Marina que vive dentro de mim, que é diferente da outra, mas que se confunde com ela”. Vou construir o meu Graciliano Ramos. (CARPEAUX, 1996, p. 233).

Se cada leitor cria, a partir da obra escrita, o **seu** texto, fica claro por que o professor de Ciências Naturais escolhe, para

entre le monde que me presente la littérature et celui que me montrent mēs yeux, um autre roman (ou um autre drame, essai...) dans le quel seront neutralisés tous les détails qui m'empêchaient de m'y reconnaître. [...] L'oeuvre se dédouble. Tout lecteur non seulement constitue à partir des signes proposés une représentation, mais entreprend de récrire ce qu'il lit". (BUTOR, 1968, p.9). Tradução minha.

intitular suas notas, o mesmo título do romance de Julia: ao ler, ele constrói a sua *A Rainha dos Cárceres da Grécia*. Nesse sentido, é elucidativo o comentário de Marc-Mathieu Münch, pautado na metáfora de labirinto, que tão bem representa a trajetória de Maria de França: “O leitor é sempre guiado, como previsto nesse gênero de construção, mas os itinerários são bastante numerosos para convirem a leitores diferentes. Ele não encontra, como Teseu, o fio, mas o fio que ele encontra é o *seu* fio. (MÜNCH, 2004, p. 108).

O diálogo entre as reflexões suscitadas pela obra de Osman Lins e a proposta dos pesquisadores que apostam na leitura subjetiva como forma de revitalizar o ensino de literatura parece evidente. Se a obra somente existe através das diversas atualizações que ela engendra, todo texto singular elaborado por quem lê, a despeito de suas limitações, “constitui um estado do texto digno de ser apreciado enquanto produção de leitura literária”. (LANGLADE, 2013, p. 35). O reconhecimento da importância das apropriações da literatura empreendidas pelos alunos suscita, segundo Bayard (2002, p. 54), uma “adesão viva” a ela — imagem muito próxima das utilizadas por Osman em seus ensaios para expressar como desejava que a leitura literária ocorresse. Se um de seus principais anseios era “romper a cortina posta entre eles [os escritores] e as novas gerações” (LINS, 1977, p. 35), *A Rainha dos Cárceres da Grécia*, vista sob o prisma da vertente teórica francesa tomada como base para esta reflexão, acena para caminhos possíveis. Assim, décadas após suas análises de livros didáticos de português, a obra do escritor pernambucano continua contribuindo para a formação de leitores — questão que lhe era tão cara.

Referências

- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BAYARD, Pierre. *Como falar dos livros que não lemos?* Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.
- BEARDSLEY, Monroe; WINSATT, Willian. A falácia intencional. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *A teoria da literatura em suas fontes*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2002. p.639-656.
- BUTOR, Michel. La critique et l'invention. In: BUTOR, Michel. *Répertoire III*. Paris: Éd Minituit, 1968. p.111-113.
- CARRIELO, Graciela. *Jorge Luis Borges y Osman Lins: poética de la lectura*. Rosario: Laborde editor, 2007.
- CARPEAUX, Otto Maria. Visão de Graciliano Ramos. In: RAMOS, Graciliano. *Angústia*. Rio de Janeiro: Record, 1996. p.231-239.
- CULLER, Jonathan. *Teoria literária: uma introdução*. São Paulo: Beca, 1999.
- DAMASCENO, Carolina Duarte. A estreita relação entre leitura e identidade em *A Rainha dos Cárceres da Grécia*, de Osman Lins. *Outra Travessia*, Florianópolis, v. 14, p. 117-130, 2013.
- HOMERO. *A odisseia*. São Paulo: Editora 34, 2014.
- GUMBRECHT, Hans. Sobre os interesses cognitivos, terminologia básica e métodos de uma Ciência da Literatura fundada na Teoria da Ação. In: LIMA, Luiz Costa. *A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p.189-212.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Editora 34, 1999. v. 2.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia; ROUXEL, Annie (org.). *Leitura subjetiva e o ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p.25-38.

LANGLADE, Gérard; ROUXEL, Annie. Apresentação dos organizadores franceses. In: LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia; ROUXEL, Annie (org.). *Leitura subjetiva e o ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p.19-24.

LINS, Osman. *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros*. São Paulo: Summus Editorial, 1977.

LINS, Osman. *Guerra sem testemunhas: o escritor, sua condição e a realidade social*. São Paulo: Ática, 1974.

LINS, Osman. *A Rainha dos Cárceres da Grécia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

LINS, Osman. *Um mundo estagnado*. Recife: Imprensa Universitária, 1966.

JAUSS, Hans Robert. *Pour une esthétique de la réception*. Paris: Gallimard, 1978.

JOUBE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico da leitura subjetiva. In: LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia; ROUXEL, Annie (org.). *Leitura subjetiva e o ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p.53-66.

MÜNCH, Marc-Mathieu. *L'effet de vie ou le singulier de l'art littéraire*. Paris: Honoré Champion. 2004.

NITRINI, Sandra. Leitura da obra de Osman Lins: anos a fio. *Cerrados*, Brasília, v. 23, n. 37, p. 121-129, jan./jun. 2014.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Texto, crítica, escritura*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

REZENDE, Neide Luzia. Apresentação ao leitor brasileiro. In: LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia; ROUXEL,

Annie (org.). *Leitura subjetiva e o ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p.7-18.

ROUXEL, Annie; ROUXEL, Annie. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia; ROUXEL, Annie (org.). *Leitura subjetiva e o ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p.67-88.

ROUXEL, Annie. Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor. *Revista Criação & Crítica*, São Paulo, n. 9, p. 13-26, nov. 2012.

SANTOS, Wellington de Almeida. Memórias da Rainha. In: SANTOS, Wellington de Almeida. *Outros e outras na Literatura Brasileira*. Rio de Janeiro: Ed. Caetés, 2001. p.141-146.

SUAREZ, Adriana Esther. Borges, Lins e a liberdade do leitor em *A Rainha dos Cárceres da Grécia* de Osman Lins. *Revista Eutomia*, Recife, ano I, n. 2, p. 294-306, 2008.

TAUVERON, Catherine. Direitos do texto e direitos dos jovens leitores: um equilíbrio instável. In: LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia; ROUXEL, Annie (org.). *Leitura subjetiva e o ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p.117-132.

TAUVERON, Catherine. La lecture comme jeu, à l'école aussi. La Lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements. Anais. Versailles, CRDP de l'Académie de Versailles, 2004.