

A TRANSCRIÇÃO INTERSEMIÓTICA NA FORMAÇÃO DE *LEGENTES*: UMA POSSÍVEL REATIVAÇÃO DA PRÁTICA DE LEITURA NO ENSINO-APRENDIZAGEM

THE INTERSEMIOTIC TRANSCRIPTION IN THE FORMATION OF READERS-IN-ACT: A POSSIBLE REACTIVATION OF THE READING PRACTICE IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS

Isadora Bellavinha*
dorabellavinha@gmail.com

O presente ensaio realiza uma reflexão sobre a atividade de leitura realizada nas escolas brasileiras, acentuando a perpetuação da desigualdade social pela inferioridade da educação básica na rede pública. Amparado pela noção de *legente*, que emerge da obra de Maria Gabriela Llansol, e a partir das teorias modernas da tradução, este artigo convoca as práticas de tradução/transcrição intersemiótica como uma via possível de reativação da leitura transformadora no ensino da literatura.

Palavras-chave: Transcrição. Tradução Intersemiótica. Ensino da literatura. Educação alternativa. Multimodalidade. *Legente*.

This paper reflects on the reading activity carried out in Brazilian schools, emphasizing the perpetuation of social inequality due to the inferiority of basic education in the public teaching network. Sustained by the notion of reader-in-act, which emerges from the work of Maria Gabriela Llansol, and based on the modern theories of translation, this article convokes the intersemiotic translation/transcreation practices as a possible way of reactivating transformative reading in literature teaching.

Keywords: Transcreation. Intersemiotic Translation. Literature teaching. Alternative education. Multimodality. Legent.

•

1. Introdução

Para pensar uma alternativa para o ensino da literatura e para a ativação da prática de leitura nas escolas brasileiras, este artigo fará um percurso multidirecional. Inicialmente, serão abordadas a cultura de leitura no Brasil e a realidade das escolas públicas e privadas do país, identificando as principais problemáticas para a formação do público leitor. Em

* Departamento de Fotografia, Teatro e Desenho, Escolas de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1548-5616>.

seguida, a noção de *legente*, convocada pela escritora portuguesa Maria Gabriela Llansol, será resgatada para pensar um outro modo de ler, que não aquele tradicionalmente ensinado nas instituições de ensino. A partir disso, realizar-se-á ainda um percurso sobre algumas ideias entorno da tradução interlingual e intersemiótica, considerando sua perspectiva criativa e crítica. Por fim, será observado como essa prática tradutória inventiva e reflexiva pode ser uma ferramenta válida na transformação do ensino da literatura e na formação de uma cultura de leitura nos espaços educacionais.

2. Leitura e ensino no Brasil

2.1. A cultura de leitura no Brasil

Não há uma cultura sólida de leitura no Brasil. A 4ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura do Brasil* (Faila 2016), realizada pelo Instituto Pró-Livro em março de 2016, mesmo mostrando uma mínima evolução dos hábitos de leitura na sociedade brasileira desde sua 3ª edição, ainda reporta que cerca de 44% da população do país não lê. Essa simples constatação à nível cultural é, no entanto, determinante para uma série de desdobramentos sociais, políticos, econômicos que perpetuam relações de extrema desigualdade e injustiça. Há, sem dúvida, uma elite intelectual dedicada às práticas do texto ou dada a hábitos de leitura despreziosos, mas esta pequena percentagem de leitores certamente não sana a problemática que se espalha por todo o território nacional. Outro dado importante apresentado pela pesquisa é a associação do ‘ser leitor’ à escolaridade, à renda e ao contexto socioeconômico no qual os indivíduos estão inseridos. Isto é: quanto maior a escolaridade, a renda e a classe, maiores as probabilidades de se ser leitor. Outra observação relevante feita pela análise é que, ainda que o percentual da população alfabetizada tenha aumentado de 65% para 73% entre 2001 e 2011, apenas um em cada quatro brasileiros domina plenamente às habilidades de leitura e escrita. Não se sai leitor das escolas, especialmente das escolas públicas defasadas às quais as classes mais baixas da população têm acesso (a realidade das instituições privadas é ainda muito distinta). Mas é no ambiente escolar que se pode buscar soluções para esse problema, alternativas possíveis para estimular a relação afetiva, crítica e prazerosa de crianças e jovens com os textos, e expandir a valorização da prática de leitura pela rede pública de educação. Colocar em foco o ensino gratuito não elimina a possibilidade de aplicação do direcionamento pedagógico, que aqui será tratado, em escolas privadas. Todavia, é imprescindível ressaltar as dificuldades específicas da educação pública, para assim compreender também os efeitos mais transformadores de uma política radical de leitura nesses espaços.

2.2. O ensino público e o ensino privado na manutenção da desigualdade brasileira

Segundo a *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)* 2016 divulgada pelo IBGE (2017), 73,5% dos estudantes da educação básica estão matriculados na rede pública de ensino. O dado aponta: a educação gratuita é, portanto,

responsável pela formação da maior parte da população brasileira. Os alunos que frequentam essas escolas, todavia, são majoritariamente provenientes das classes C e D, isto é, de famílias com restrições socioeconômicas. Apenas uma pequena parcela desses alunos são representantes da classe média. É quase unânime que estudantes provenientes das classes A e B estejam inseridos no ensino privado. Os usuários da rede pública de ensino frequentemente assumem o seguinte perfil: seus pais têm, na maioria das vezes, formação incompleta – eles não terminaram o ensino médio ou nem sequer a educação fundamental; suas casas não têm ambientes favoráveis ao estudo; as cenas de leitura ou a presença de livros em suas residências são raras; reiteradamente precisam abandonar a escola para contribuir com a renda familiar; são sistematicamente descrentes na formação educacional como via de mudança de sua realidade socioeconômica. Em relação a isso, é interessante ressaltar mais um dado apontado pela pesquisa do Instituto Pró-Livro (Faila 2016): o hábito de leitura é uma construção bastante influenciada por terceiros, especialmente por mães, pais e professores. Além disso, o potencial de influenciar o hábito de leitura dos filhos está correlacionado à escolaridade dos pais: filhos de pais analfabetos ou sem escolaridade tendem a ser menos leitores que filhos de pais com alguma escolaridade.

Com o ensino de qualidade drasticamente inferior na rede pública de educação básica, a estrutura da desigualdade repousa seus esforços: os alunos ricos frequentam as melhores escolas, obtêm a melhor formação, adentram o ensino superior público (este sim, melhor que o privado) e têm as melhores oportunidades de emprego. No lado oposto, a maior parte da população brasileira é mantida na linha da mediocridade, garantindo assim os luxos da elite. A sociedade aristocrática, ou mesmo feudal, só mudou a pintura da fachada, sob o slogan da universalidade do ensino. Neste ‘belo’ panorama social, a escola pública, com todas as suas limitações orçamentárias e descaso governamental, tem a missão heroica (mas não direi impossível) de reaver as possibilidades de autonomia, pensamento crítico e força criativa das classes sociais que sustentam a engrenagem deste país. Ela deve capacitá-las para a imaginação (isso é muito importante) e efetivação de uma outra pátria, que não se afirme na opressão de alguns sobre tantos. E aí volta-se à questão da leitura.

2.3. Ler é ação

O problema encadeado pela ausência de práticas de leitura efetivas no sistema educacional brasileiro não é uma questão que se imprime apenas nas disciplinas de língua portuguesa. Não saber ler, ou não ser capaz de compreender o que se lê e tornar a leitura uma via de ação, não só reverbera em todas os direcionamentos curriculares – da história à matemática –, mas afeta diretamente a relação do sujeito com o mundo, e sua habilidade de participar ativamente da construção desse mundo. São muitos os estudos que discorrem sobre a importância da leitura para a capacitação geral do indivíduo e para a percepção de sua própria figura na sociedade em que está inserido.

A linguista Angela Kleiman, pesquisadora reconhecida das práticas de leitura aplicadas à sala de aula, dirá que “o hábito da leitura desempenha uma importante força na vida social, política, econômica e cultural, uma nova perspectiva sobre a vida e um

novo olhar para o mundo” (Kleiman 2000, p. 89). A partir de cursos de leitura em língua materna oferecidos ao longo de dois anos a professores de variadas disciplinas, a pensadora desenvolveu a pesquisa apresentada no livro *Oficina de leitura: teoria & prática*, e também em outros artigos e coletâneas, nos quais observa a relação das práticas de leitura em sala de aula com o aproveitamento escolar e a projeção social do indivíduo. A linguista Helena Nagamine Brandão, por sua vez, ao pensar a enunciação, toma a leitura por seu aspecto mais amplo, não reduzido à palavra, mas como capacidade de ler o mundo, sem perder de foco, todavia, as práticas do texto:

A concepção de leitura como um processo de enunciação se inscreve num quadro teórico mais amplo que considera como fundamental o caráter dialógico da linguagem e, conseqüentemente, sua dimensão social e histórica. A leitura como atividade de linguagem é uma prática social de alcance político. Ao promover a interação entre indivíduos, a leitura, compreendida não só como leitura da palavra, mas também como leitura de mundo, deve ser atividade constitutiva de sujeitos capazes de interligar o mundo e nele atuar como cidadãos. (Brandão 1994, p. 89)

Esses estudos não são surpreendentes. Apenas reforçam um saber já subentendido sobre a importância da leitura na formação do indivíduo, na sua projeção social, na sua interação – e ação – com e no mundo. Aprender a ler é urgente, e a formação de leitores – de textos e de mundo – é determinante para uma transformação social. Ainda que muitas outras variáveis comandem essa mudança, a leitura é seu núcleo expansivo, porque se projeta muito além das habilidades com o texto. Movimenta a força ativa do pensamento, a capacidade criativa, a imaginação do improvável e desestabiliza os pilares sociais opressores.

2.4. Duas problemáticas sobre a leitura e o ensino no Brasil

A primeira problemática: os estudantes brasileiros não gostam de ler. Veja bem: há controvérsias quanto a essa afirmação. Na última pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro (Failla 2016), o ‘gosto pela leitura’ se apresentou como a principal motivação para a prática (30% do total composto por diversas outras motivações), especialmente entre os alunos do Ensino Fundamental I e II. A mesma instituição responsável pelo estudo publicou em seu site (Pró-Livro s.d.) uma análise da edição anterior da pesquisa, de 2011, acerca da temática – o jovem gosta ou não de ler – na qual observa que do diagnóstico *Retratos da Leitura do Brasil III* (Failla 2012) é possível constatar que: “80% dos jovens na faixa de 11 a 17 anos (24,3 milhões) leem para cumprir tarefas escolares. A grande maioria, 13 milhões, afirma que ler é um tédio e que o fazem por obrigação, enquanto 6,5 milhões não leram nenhum livro em um período de três meses” (Pró-Livro s.d.). Na análise, reconhece-se que o gosto de leitura dos jovens gira em torno de *best sellers* e séries, isto é, da “literatura *pop*” e não da “literatura de fato” (Pró-Livro s.d.), como é descrito na postagem. A última expressão se refere aos livros canônicos mais frequentemente cobrados nas instituições. O PISA – *Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes* (OCDE 2016) realizado em 2015 em diversos países do mundo apresenta resultados altamente insatisfatórios quanto à prática de leitura no país. De acordo com o estudo, mais de 50% dos alunos brasileiros estão abaixo de um nivelamento

mínimo do letramento em leitura, sendo incapazes de “integrar e interpretar”, “refletir e analisar” (OCDE 2016, p. 98) os textos lidos.

Se o ‘gosto pela leitura’ aparece como o principal motivo para a prática entre os estudantes segundo a pesquisa publicada em 2016, a motivação ainda assim reflete apenas 30% desses alunos. Vale mencionar ainda alguns dados do estudo do Instituto Pró-livro (2016): no quesito “frequência de leitura por tipo de material” (Faila 2016, p. 197), são expressivos os hábitos escassos, em que se lê apenas uma vez por semana ou menos de uma vez por mês. Quando se trata de livros de literatura indicados pela escola, a porcentagem de não leitores chega a 65%. Em termos gerais, a falta de tempo para ler aparece como o principal impedimento para a ausência da prática, seguido do fato “não gostar” ou “não ter paciência”. Junto a isso, é interessante observar que os entrevistados, quando perguntados quanto ao que gostam de fazer em seu tempo livre, responderam expressivamente que gostam de assistir televisão, ouvir música e usar a *Internet*. A leitura como prática a ser realizada no tempo livre está nas últimas posições de preferência. Isto é: o gosto pode até ser o principal motivador da leitura, mas a leitura está longe de ser uma prioridade no ‘gostar’ dos estudantes.

Para além de todas as dificuldades de aprendizagem da modalidade escrita da língua derivada de um ensino descompassado e das realidades sociais, e que certamente condicionam essa aproximação aos textos, não se cria gosto de fato pela leitura – ainda que o ‘gosto’ seja o principal estimulante ao ato de ler. Mas qual é a prática exigida nas escolas? A leitura é apresentada como uma técnica obrigatória, a ser avaliada conforme padrões preestabelecidos da decodificação textual, onde o aluno deve ser capaz de encontrar a resposta esperada. O pensador Ezequiel Theodoro da Silva (2005), especialista em práticas do texto no ensino e criador do *Portal Leitura Crítica*, reprova a maneira como a literatura é trabalhada nas escolas brasileiras. De acordo com o autor, há uma tendência em colocar o aluno em contato com longas listas de escritores e resumos de obras nos quais devem ser localizadas as características de época, sem nenhum incentivo à reflexão crítica, o que gera uma exclusão do estudante de um papel ativo no processo de leitura. Como coloca Maria Helena Martins, “muitos educadores não conseguiram superar a prática formalista e mecânica, enquanto para a maioria dos educandos aprender a ler se resume à decoreba de signos linguísticos” (2003, p. 23). A leitura está também majoritariamente associada ao objetivo de realização de uma prova, ou atividades de interpretação de texto que já têm definido o limitado leque de contestações adequadas. Essa é, desse modo, englobada na série de imposições desagradáveis e obrigatórias do ensino, restrita a um horizonte de expectativas dadas. Dessa lacuna, deriva uma outra. Sem o prazer da leitura, ou pela repelência gerada frente a essas imposições do ato de ler, escrever se torna outro desafio impossível. Pensar pela escrita, redigir textos de qualquer ordem, discorrer sobre um tema em questões subjetivas, transfigura-se em mais uma penalidade, associada certamente a todas as dificuldades e expectativas que permeiam o ato de ler, já que esse texto também deverá ser submetido às mesmas regras.

É importante marcar que existem pesquisas que buscam alternativas para essa prática extremamente desgastada do ensino da leitura. É válido mencionar aqui, brevemente, uma delas. Rildo Cosson, em seu livro *Letramento literário: teoria e prática*

(2006) apresenta duas metodologias de sequência, uma para o ensino fundamental e outra, mais complexa, para o ensino médio. O método compreende o trabalho sequencial das etapas de Motivação (preparação do aluno para a leitura do texto literário), Introdução (apresentação do autor e da obra); Leitura (acompanhamento da leitura por parte do aluno e do professor); Interpretação (construção coletiva, por parte de alunos e professores, do sentido do texto).

[...] na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. (Cosson 2006, p. 65)

O autor fundamenta esses modelos em três técnicas: da oficina, do andaime e do portfólio. A primeira se volta para o modo e o lugar como os textos serão apresentados; a segunda enfoca a troca de conhecimentos entre professor e aluno; e a terceira aborda o registro das observações e atividades. Todas elas favorecem uma interação entre o aluno, o texto literário e o professor, já que estimulam o diálogo e a troca de experiências entre os envolvidos, levando o processo de leitura também para uma dimensão relacional e afetiva. A proposta parte do olhar da recepção do leitor e o modo como este pode ser estimulado a pensar de maneira crítica e criativa sobre o mundo a sua volta.

Parto, então, para a segunda problemática: a mudança do princípio e ritmo cognitivo gerada pela relação cotidiana com os meios virtuais e os artefatos tecnológicos. Com a fluidez ininterrupta de informações via *Internet* e este ‘estar sempre conectado’ proveniente das novas tecnologias, o ritmo de leitura tornou-se ainda mais ansioso. Rolando as páginas do *Facebook*, clicando em *hiperlinks* que levam rapidamente a novos *hiperlinks*, que encadeiam, imagens, vídeos, *GIFs*, notícias: ler já é uma operação multidisciplinar, especialmente na atividade virtual. A multimodalidade tecnológica não só estabelece novas plataformas de leitura, como demanda outro modo de ler. Se as metodologias de interpretação textual mais banalizadas já são há muito insuficientes para lidar com a experiência de leitura, nesta atual revolução a urgência de transformações é latente.

Como trazer os alunos à leitura? E, conseqüentemente, como trazer os alunos à escrita? Como tornar a leitura atrativa às novas gerações? Como apresentá-la para além de seu caráter obrigatório dentro da instituição, mas como um modo simultâneo de aprender e criar, como uma ferramenta do sujeito frente a História que se escreve pelas mãos de alguns poucos? Como ofertar a leitura como um operador de transformação do mundo? E, assim, descobrir como se colocar nesse mundo, e evoluir e aprender sobre as diferentes formas de participar da experiência do vivo. Essas são algumas questões relativas ao ensino da literatura, da prática de leitura e da produção textual que deve perseguir todo professor, especialmente desta área do conhecimento, mas não apenas. Afinal, a capacidade de leitura produtiva, isto é, uma leitura que se desdobra em um mais-saber imprevisível, é importante para qualquer disciplina.

O que caracteriza o ‘ainda não leitor’, criança ou adulto, é ele ter sido mantido afastado daquilo que necessariamente a escrita traz de violência, daquilo que só o escrito pode

encontrar por trás das aparências – seu poder de fazer surgir uma ordem desconhecida de fatos que me são estranhos, uma ordem que bruscamente propõe um sentido novo à minha experiência e assim me obriga, para defendê-la ou para descobri-la outra, a voltar a ela mais intensamente. (Foucambert 1997, p. 57)

Nessa direção, esse trabalho se coloca como um pensamento para a violência produtiva da escrita e da leitura, a “fazer surgir uma ordem desconhecida de fatos”, propondo novos sentidos à experiência do sujeito. Considero aqui, especialmente, as práticas entorno de textos literários, já que neles, com maior frequência, se resguardam instâncias estéticas, filosóficas e políticas que podem atravessar temporalidades históricas. No entanto, estou certa de que a capacitação para a leitura dos mesmos poderá beneficiar e aprimorar a capacidade de aproximação a qualquer texto, seja ele uma reportagem, um artigo ou um manual.

3. Legência

3.1. *Legente*: leitor + agente

A escritora portuguesa Maria Gabriela Llansol, ao pensar o leitor que se aproxima de seu texto, dirá que não basta que ele seja um leitor: é preciso ser *legente*. A palavra evocada pela escritora para tratar aquele que topa o pacto do seu texto, já anuncia a demanda da escrita. A forma derivada do particípio presente do latim – *leggere* > *legens* > *legente* - indica uma participação ativa de leitura – o leitor agente do texto, lendo como se o prolongasse. “Procuramos ler como quem se torna descendente do autor do texto” (Llansol 1994, p. 65), como quem leva o texto adiante.

Ler/É um ato profundo de estudar./Fazer traços,/É tornar dinâmico o espaço em que escrevo/Deixar espaços entres as palavras é evitar que a última palavra, se agarre à próxima que vou escrever./Quem disse que toda cartografia dos sinais e da pontuação está já estabelecida?/Quem disse que homem/mulher, mulher/homem, será tal qual o vemos agora?/E os animais, e as flores, continuarão sempre servos desses primeiros homens?/Escrever é submeter-se antes à responsabilidade do canto do ser./Nunca integraremos em nós a matéria estelar?/Não quero ler monotonamente, e por isso reescrevo _____ livre tanto quanto posso dizer. (Llansol, Dossiê A15, p. 8)¹

Ler é, pois, “um ato profundo de estudar” e, enquanto *legente*, de indagar o texto e refletir com ele – sobre a cartografia dos sinais e pontuações, sobre as formas de ser homem/ mulher, sobre o destino dos animais e das flores, e além, questões que se dobram de fato sobre uma *realidade neste mundo*. Na posição de Llansol, que é certamente *legente* de uma série de autores e de seus próprios livros, para não ler monotonamente, reescreve a leitura – tão livre quanto pode. “Todos os *legentes*, tinham o pulso aberto para os estímulos interiores. Tudo o que viam e presenciavam se transformava em audição” (Llansol, Dossiê A25, p. 58). O percurso do leitor agente se inicia nessa leitura aberta, atenta, que “passa obrigatoriamente pelo corpo que lê” convocando os sentidos desse

¹ Todos os dossiês da obra de Maria Gabriela Llansol correspondem a textos inéditos, disponíveis para consulta presencial no Espaço Llansol, centro responsável pelo espólio da escritora, localizado em Lisboa.

corpo e “que se inscreve no texto e o inscreve em si” (Santos 2008, p. 158). É preciso, portanto, para ser *legente*, se dispor à mutação que a experiência do texto acarreta, essa inscrição dupla de um no outro.

No entanto, quando Maria Gabriela Llansol convoca o *legente* a seu texto, ela convoca-o a toda a experiência – ler o mundo como *legente*. “Leio por detrás das folhas, do livro, do écran” (Llansol, Dossiê A19, pp. 3–4). Ler, para a escritora portuguesa, é ver, e é vivência que reverbera para todas as camadas do vivo. Aprender a *legência* é “ler em toda a parte” (Llansol 1996, p. 107), e se colocar como leitor ativo do mundo, capaz de transformá-lo: tomar a decisão de ler desse modo e não monotonamente e, é preciso ressaltar, são vários os modos de *legência*.

Ler é reagir ao lido.(...) Sempre que a leitura se rodeou de protocolos, fixando modos de ler, assistiu ao desmoronar da poética que a alimenta, reduzindo drasticamente o seu poder – o acesso ao que está para além da interpretação, das classificações e das categorias do cânone, através da possibilidade de reagir e do gosto pelo inconformismo. (Santos 2008, p. 129)

Ler desdobrando a leitura por caminhos imprevistos, indo contra as formas categorizadas de se aproximar de um texto é um ato de rebeldia necessário. É não apenas não se conformar com os modos com que nos foram ensinados e impostos como as maneiras corretas de ler, mas também se rebelar contra os modos de viver estabelecidos pelas instituições que rotulam, delimitam, e oprimem a evolução de cada ser, frequentemente, pela imposição da vontade de uns (poucos) sobre outros – como mostra o sistema de ensino no Brasil.

[...] o que o texto llansoninano faz é sugerir modos de ler; não pretende apresentar um modelo de leitura para o seu texto, mas ensaiar leituras, caminhar do ver para o mais-ver, para a ‘mais-paisagem’, um ver que faz entrar o leitor num modo de estar no mundo pelo qual ele é responsável, onde pode encontrar fonte de conhecimento e de alegria, um modo operante para viver esteticamente; criar mundos através da visão. (Santos 2008, p. 150)

Nessa chave de ler mais ampla, se dando em toda parte, numa disposição afetiva e interpelativa, e não apenas cognitiva, implicando inúmeros intertextos, além de derivações da experiência vivencial do sujeito, embrenhada também da responsabilidade com o mundo que lhe acompanha - essa leitura é absolutamente transformadora.

3.2. Porque trazer Maria Gabriela Llansol a este estudo?

O ensino da literatura, das práticas de leitura e escrita, na escola, é, como dirá Silvina Rodrigues Lopes (2012), um paradoxo. A educação formal, demandada pelo Estado, pelo seu ministério, e por nós também, sociedade, quando esbarra no campo da arte, estremece todos os protocolos de eficiência. A tentativa de sistematização desse campo do conhecimento, a exemplo das ciências exatas, destina-se à sua falência num manual de técnicas capazes de dizer tudo o que se espera sobre uma obra literária, menos o que

importa: dizer com o texto, dizer mais que ele, excedê-lo e multiplicá-lo, tornando “o amor infinito” (Llansol 2003b, p. 9).²

[...] o ensino da literatura, ao mesmo tempo que contribuiu, através da valorização, e por vezes exaltação, do campo literário, para a consolidação das suas instituições, foi por vezes também um dos modos de resistência à literatura: ao fazer dela um elemento do seu programa de universalismo abstrato não podia senão rasurar o que nela é ‘sempre ainda’, a circunstância, conjunção de sentido e não-sentido, que a retira do circuito da circulação de tábuas de valores. Basta lembrar como esse ensino tendeu a apoiar-se numa concepção de autoridade enquanto poder superior decorrente do acesso privilegiado à Verdade. (...) Este tipo de autoridade, embora não recorra à violência declarada, corresponde à transposição para o espaço público, de modelos de sujeição como os que ligam o mestre ao escravo, ou os que são invocados para descrever a relação entre o pastor e o rebanho. Por isso, quando esse tipo de autoridade se impõe como paradigma da distância entre o autor (ou seus acólitos) e os leitores, o ensino da literatura torna-se um lugar de doutrinação. (Lopes 2012, p. 90)

A escola, que deve ensinar às crianças e adolescentes a ler e a escrever – e essa é uma importante crítica ao ensino público brasileiro: os alunos não aprendem a leitura ou a escrita nessas instituições –, e ainda, a regra única de “viver o desejo de viver” – ensinar-lhes o seu direito de criar esse mundo, de ser vivo no meio do Vivo, em partilha e singularidade, é, todavia, uma instituição com todas as demandas de sistematização, eficiência, garantias, metas.³ Nesta zona tensa é que é preciso pensar e reelaborar sempre metodologias e práticas pedagógicas que possam superar o caráter institucional homogeneizante do ambiente escolar, que reiteradamente retira desse sua potência criativa, sua pulsão de vida, em função da suposta garantia de um futuro. Como dirá Rancière (2004, p. 19), “pela instrução e pela educação, os indivíduos são formatados para um papel social que lhes é destinado, sob a promessa de pertencer, *cada um no seu lugar*, a uma mesma sociedade”. Se nas escolas nacionais privadas, este futuro se molda pelo exemplo de uma classe média bem-sucedida e a reprodução de perspectivas políticas e socioeconômicas (tenha-se um direcionamento de esquerda, ou de direita – há modelos para todos), nas escolas públicas, o mecanismo é a garantia de um ‘futuro sem futuro’, que perpetue os abismos sociais nos quais essa sociedade de privilégios se sustenta, assegurando que as classes mais baixas não tenham nem uma perspectiva de futuro conforme os modelos de sucesso, nem que sejam estimulados ao pensamento libertador e criador. Sempre haverá exceções que conseguem escapar à castração do sistema, mas é esse poder coercitivo que guiará as instituições de ensino, mesmo que muitas vezes sob o slogan das boas intenções.

² No livro *O jogo da liberdade da alma* (2003b), Llansol expressa, sob o signo da figura de Spinoza, o desejo de “textualizar como tornar o amor infinito”. Sem a necessidade de aprofundar no complexo pensamento llansoniano, vale mencionar que a textualidade é o modo como a narratividade evolui no texto da autora, a partir da prática educativa e do contato com uma criança autista. *A legência*, a leitura feita pelo *legente*, será para Llansol também uma maneira de continuar o amor, de torná-lo infinito.

³ Em *Uma nova geografia: as escolas da Bélgica*, Augusto Joaquim (2016), jornalista, educador e marido de Maria Gabriela Llansol, desenvolve um pensamento sobre a metodologia alternativa de ensino cunhada nas escolas criadas por ambos durante os anos de refúgio na Bélgica. Ele dirá: “uma só regra:// Viver o desejo de viver (nós e os putos) tendo em conta a realidade do que nos faz andar e regularmente nos impede de andar (o real é um corpo onde em cada ponto o motor é o obstáculo).” (Joaquim 2016, p. 10)

Maria Gabriela Llansol e Augusto Joaquim fundaram na Bélgica, junto a outros imigrantes, duas escolas alternativas (*Escola da Rua de Namur* e *La Maison*, ou *Quinta da Jacob*, como se refere a escritora) com o intuito de receber filhos de refugiados falantes de línguas distintas, e tinham como princípio fazer deste espaço “não lugar de transmissão, de moldagem e de repetição mas – o assumir coletivo dos sonhos, do pensamento e da ação” (Joaquim 2016, p. 7). Para isso, acrescentaram-se ainda seis critérios:

[...] – sentir-se bem, consoante com o seu corpo;/ – saber falar com o seu interlocutor;/ – saber escutar e saber fazer silêncio (...)/ – ser sensível ao humor;/ – acreditar no seu sonho, na realidade motora do seu sonho, e no sonho que alimenta o grupo;/ – saber ver, discutir, agir em conjunto. (Joaquim 2016, p. 5)

As escolas colocaram em questão o “monopólio da comunicação pelo mestre” (Joaquim 2016, p. 15) e propuseram experiências pedagógicas abertas ao real, a práticas socioeconômicas diretas e não às suas representações, desenvolvendo um intercâmbio horizontal. A escritora portuguesa era responsável pelas atividades relativas à aquisição da língua francesa e aos textos, orientando exercícios diversos de leitura, contação e elaboração de histórias. O trabalho, certamente, se desdobrava em mais que a mera relação técnica com o texto: tinha a ver com própria descoberta de seus corpos, desses sujeitos críticos por eles mesmos, estimulados por fragmentos textuais e livros que muitas vezes nem sequer seriam indicados à idade dos alunos (ler Nietzsche, Freud, Andreas-Salomé no primeiro ciclo fundamental).

Llansol dedicava-se com regularidade a ler e inventar histórias com as crianças, a jogar e imaginar com elas, e essas experiências abriam linhas de fuga, resistiam e persistiam para além das forças de institucionalização que tantas vezes a inquietavam – aprender a escutar e a partilhar a própria voz é inventar um caminho singular, e é portanto um modo de afastar-se das instituições, mesmo que isso aconteça dentro delas. (Fenati 2015, p. 184)

É dessa relação fecunda com as crianças, e a percepção do imprevisível que há nelas – esse futuro aberto, e não forma, e não o mundo como se sabe e se espera – que a escrita llansoniana começa a caminhar para a textualidade. Não que se possa localizar uma origem definitiva, mas é certo que dessa vivência pedagógica e da troca específica com uma menina considerada autista – Isabelinha Fernandes – que tinha grande dificuldade de se relacionar com os outros e com a língua, que Llansol também aprende a se libertar gradativamente do paradigma da narratividade e entrar no campo de fulgor que é o Vivo. A partir daí, entre estímulos e obstáculos, a escrita caminhará ainda por vários anos junto ao ensino, dando um ao outro o risco necessário para descobrir novas paisagens. “Tal como quem ensina, quem escreve responsabiliza-se não pela perpetuação de um estado do mundo, mas pela continuação da vida enquanto metamorfose” (Fenati 2015, p. 228).

É fato também que, ao longo desses anos, as escolas passam a ser um grande desgaste para Llansol. Os períodos dedicados ao ensino tomavam muito o tempo da escrita, que ocupava cada vez mais a sua frente de desejo e vocação. Além disso, debruçava-se o peso da instituição escolar, com suas burocracias, inviabilidades, relações com autoridades e até mesmo entre o grupo de pais e professores. Aflorava-se de maneira

negativa o paradoxo da proposta educacional sonhada pelo coletivo e seus modos de subsistência e de regulamentação junto ao Estado. Todas as questões que se iam impondo para dar continuidade à escola sucumbiam pouco a pouco a pulsão de vida que animava o espaço e as práticas. Mas é também Llansol quem marca que, mesmo nessas condições, as crianças ainda guardavam aquilo que é começo e novo, sua vibração imprevisível, que será ainda matéria inalienável de sua escrita. Assim, escrita e ensino continuam a se aproximar pelo imprevisto, pela pujança metamórfica que caminha com o *legente*.

Talvez a experiência de escrita de Llansol continue sempre a relacionar-se com o ensino – todavia, partilhar textos, tal como educar crianças, não se confunde com uma proposta de formar, formatar ou preparar ninguém, e na sua escrita o ensino tem sempre uma forma mais intensa, ou menos pretensiosa, do que nas pedagogias que sustentam as hierarquias das instituições. Se a leitura produz efeitos (talvez por isto o seu exercício seja fascinante) é porque estes são sempre incalculáveis e sem garantias (imprevisibilidade que a releitura torna evidente). Um livro, uma frase, um fragmento (ou qualquer outra oferta de palavras que, desprendidas de uma origem ou de um destino específicos, venham a destinar-se a todos e qualquer um) abrem intervalos nos quais o indecível convida à decisão, e quem lê pode lançar-se no movimento de resposta, que é sempre diferença, deslocamento que acontece na exposição/disposição ao encontro. Quem escreve não sente senão uma responsabilidade paradoxal, e talvez próxima daquela do ensino: por um lado, é preciso prescindir do cálculo dos efeitos das palavras, da sedução pela eficácia do discurso, bem como da autoridade sobre o que é dito; por outro, escrever é voltar sempre a afirmar uma espécie de vínculo – com as palavras e com aqueles para os quais elas se destinam. (Fenati 2015, p. 225)

As práticas educativas tradicionais entorno da literatura, suas atividades de leitura, interpretação de texto e escrita, se diferenciam do que esta é – ainda que não se possa dizer exatamente o que é. Não é, certamente, o caminhar para as respostas esperadas, a conformação aos protocolos de interpretação, uma série de leis de coerência e coesão. Há ferramentas na formalização da língua que podem auxiliar à escrita compreensível de um texto, à aprovação no vestibular, e isso continuará tendo grande importância social e cultural (enquanto se reduzir, nas instituições de ensino, a literatura e a língua ao seu uso funcional e objetivo). Nesse caminho, a leitura continuará a ser o fardo que é, e a escrita sua derivação assim tão penosa, e os alunos continuarão a dizer que não gostam de literatura e de português, a salvaguardar uns poucos que tiveram a sorte grande, talvez por acaso, de se achar a um livro por curiosidade e prazer, ou sem embarrar sua leitura nas demandas escolares. Mas como preservar a rebeldia do texto, da leitura e da escrita como potência de criação do novo e, assim, como preservar a criança ou a infância como recomeço e imprevisível, nas pedagogias de ensino dentro da Instituição? Como lidar com o currículo escolar, com os programas e matérias sem que a literatura se torne também um programa? Como lidar com a demanda dos resultados, e também com a responsabilidade implicada naquilo que se ensina, e na capacitação desses alunos para poderem existir neste mundo, que é o único que temos, sem lançá-los simplesmente à solidão profunda do não pertencimento, mas alimentando sua potência amorosa e criativa para a transformação incessante, urgente e indeterminada de tudo que há?

Trazer Maria Gabriela Llansol a esta pesquisa, e talvez como o principal núcleo de fulgor da mesma, ainda que ela não tenha escrito mais de trinta páginas direcionadas a

refletir sobre sua experiência de ensino, dá-se exatamente pelo desejo de se deixar tocar por um olhar distinto da visada objetivamente pedagógica ou linguística. Acolher uma experiência educacional que se torna experiência de leitura e de escrita – tanto para ela quanto para seus alunos. Há aqui um intuito de estremecer um pouco os parâmetros da pedagogia, mesmo que se queira anunciar uma possibilidade de abordagem metodológica. Não me parece possível desfazer a tensão paradoxal existente entre a literatura e seu ensino, mas me parece essencial debruçar-se sobre esse paradoxo, e sonhar alternativas. E o modo como Llansol se relaciona com o texto surge como referencial teórico e afetivo.

3. A tradução: um caminho para a *legência*

3.1. Sobre o traduzir

Deste *outro modo de ler – legência* – que nos sugere a escritora portuguesa, parto, então pra algumas noções entorno da tradução que, me parece, é o modo mais profundo de se tornar *legente*, de caminhar com a leitura para a diante. Para isso, cabe ainda um breve percurso sobre a trajetória das práticas de tradução. Esta esteve por muito tempo

[...] ligada aos pressupostos ideológicos de restituição da verdade (fidelidade) e literalidade (subserviência da tradução a um presumido ‘significado transcendental’ do original), – ideia que subjaz a definições usuais, mais neutras (tradução ‘literal’), ou mais pejorativas (tradução ‘servil’), da operação tradutora. (Campos 2011, p. 10)

A tradução servil foi um paradigma das traduções literárias até a modernidade, e indicava a necessidade de apagamento do tradutor frente ao texto. Traduzir como quem copia, ignorando o tremor da palavra, que nunca achará seu correspondente ideal na língua de destino. Toma-se aqui a palavra literária, isto é, poética, como raiz do problema da tradução, a saber que em textos meramente informativos a trajetória é, sem dúvida, mais simples.

O estado da palavra poética é o tremor. Intraduzível. Uma forma-sentido que gera possibilidades-outras para a língua, que capta a palavra pela sua vibração, de modo que não há texto, em sua função poética, que possa ser paralisado pela mimese. O tradutor, portanto, frente a palavra em sua função material – forma-sentido – não tem apenas o sentido da frase a traduzir, mas palavra por palavra, universos em expansão em cada núcleo significante. “A tradução que visa a transmitir (*vermitteln*) nada mais poderá mediar senão a comunicação (*die Mitteilung*), portanto o inessencial. E é esta, com efeito, a marca distintiva da má tradução” (Benjamin *apud* Campos 2011, p. 117). A tradução feita sob o paradigma da fidelidade, ao nível poético, é impossível, pois exclui dessa o que é essencial no texto literário: sua potência de atestar a existência de uma “língua pura” (Benjamin 2008, p. 32) ou “intracódigo semiótico virtual” (Campos 2011, p. 118) anterior a todas as línguas, e que só pode ser tangenciada pelas diferenças intransponíveis entre essas. Ela será o lugar semiótico da transposição criativa – também nomeada por Haroldo de Campos como *transcrição* –, e se manifestará diferencialmente em cada poema. Nesse sentido, Benjamin afirma que “a língua não é jamais apenas comunicação do

comunicável (*Mitteilung des Mitteilbaren*), mas também símbolo do não comunicável“ (*apud* Campos 2011, p. 116).

O escritor francês Paul Valéry (*apud* Campos 2011), pensando também a atividade tradutória, numa outra visada, desfaz qualquer fronteira categorial entre a escrita e a tradução. Esse dirá que a literatura já é, por si mesma, uma operação tradutória permanente – escrever é traduzir. Reconhecendo o inacabamento de toda obra literária, afirmará a operação traduzente como uma “discussão por analogia” (Valéry *apud* Campos 2011, p. 88): nem cópia, nem imitação, mas uma aproximação crítica que escolhe, rejeita, rasura, salienta, aprova, desconfia, e que desemboca em uma “poética da leitura”. Também para Maria Gabriela Llansol não há uma separação entre a escrita e a tradução, o que afirma seu texto como uma *escrita da tradução*, a ativação de uma prática profunda de *legência* que sempre se desdobra em reescrita crítica e criativa. Traduzir, junto à escritora portuguesa, não será apenas o trajeto de uma língua à outra, a interpretação de signos verbais por meio de uma outra língua. Na escrita llansoniana, a noção de tradução toma inúmeros outros contornos que extrapolam qualquer exigência de fidelidade ao sentido, à forma, ao dito.

Traduzir nunca é pra Llansol um gesto unidirecional ou mero ofício de palavras. Traduzir – lemos em *Os Cantores de Leitura* – é trans-dizer. Traduzir o outro arrasta consigo mundos (...), é um ato heterofágico (e também homofágico) com ressonâncias físicas e anímicas, uma cor-respondência com esse outro – “cor-respondência” significa à letra “resposta do coração”, mas aqui é mais do que isso: é igualmente um abalo do corpo e um estremecer da alma. (Barrento 2014, p. 24)

Trata-se de um processo digestivo, hetero-homo-antropofágico, que engole o outro e a si mesmo, que combina e altera as substâncias incorporadas e produz mudanças que não se dão somente na ordem da grafia. O gesto tradutório retorna ao mundo: a leitura que arrastou consigo as diversas realidades existentes do vivo para o texto, desdobra então o texto para o corpo do mundo – implica mudanças de vida, um afeto do corpo físico, político e filosófico, modifica o sujeito tradutor, o sujeito da escrita, responde com o coração.

Valéry retorna para dizer com Llansol: escrever é traduzir; ler é traduzir; perceber o mundo, buscar modos de ressignificá-lo, de recriá-lo, é traduzir. Nesse sentido, a tradução requisita ser lida para além de suas condições linguísticas, formais. Jauss, segundo Campos (2011, p. 15), tratará da constituição da tradição “como um processo de tradução” que opera “sobre o passado a partir de uma ótica do presente”, de modo que a operação tradutora está intimamente relacionada com a concepção de uma tradição, de uma história. Cada gesto que traduz instaura um novo começo, uma nova gênese, um passado, e desdobra inúmeras possibilidades de presente e futuro.

4.2. A tradução/tradição em Llansol: *Trama da Existência X Espírito da Restante Vida*

Maria Gabriela Llansol escolhe traduzir em seus textos os loucos, vencidos, excluídos. Desenha sua *Geografia de Rebeldes*⁴ junto a Hölderlin, Thomas Müntzer, Mestre Eckhart, São João da Cruz, Friedrich Nietzsche⁵ – diversas figuras que de fato existiram e foram negadas na história das sociedades. “Todos são rebeldes a querer dobrar o tempo histórico dos homens” (Llansol 1994, p. 129). Nesta decisão, a voz da tradição que se imprime não é a que se afirma no currículo escolar, nos volumes enciclopédicos, na linhagem dos vencedores, dos que escrevem uma História de heróis, furor e sangue. Essa nova tradição, essa *outra tradução do mundo*, soa com a voz dos silenciados, e assim estremece com pequenos abalos sísmicos os pilares do Poder, as estruturas opressivas que sustentam sistemas políticos e econômicos (e educacionais) autoritários, inclusive aqueles disfarçados nas formas da democracia ou do liberalismo. Resiste à conformação de *uma* resposta para os *infinitos* problemas de uma tradução-tradição, e dobra a língua até que ela não possa mais ser instrumento de nenhuma doutrina.

Em *O livro das comunidades* (Llansol 1977), a escritora portuguesa elenca “três coisas que metem medo”, denominadas “vazio provocado”, “vazio continuado” e “vazio vislumbrado”. O vazio continuado é a Tradição:

A segunda é a Tradição, segundo o espírito que muda onde sopra.

Todos cremos saber o que é o Tempo, mas suspeitamos, com razão, que só o Poder sabe o que é o tempo: a Tradição segundo a *Trama da Existência*. Este livro é a história da Tradição, segundo o *Espírito da Restante Vida*. (Llansol 1977, pp. 9–10)

A Tradição é, a princípio, associada ao Poder como a *Trama da Existência*, da História com maiúscula. Aquilo que tem existência, em Llansol, não necessariamente é o que tem realidade.⁶ Os reais-não-existentes são as Figuras do texto, sem uma necessária correspondência empírica, mas que são dotadas de realidade.⁷ Na *Trama da Existência* só são dados como existentes aqueles que a História valida em sua linearidade temporal, em seus enlaces de causa e consequência. Ela sabe o que é o tempo dentro dessa perspectiva cronológica irreversível – e não pela anacronia essencial pela qual o texto se desenrola – : A Tradição enquanto História. “É ali que é dito que a fórmula do progresso contínuo é a versão da história feita pelos Príncipes, e é aquela que só a eles beneficia” (Fenati 2009, p. 63). Llansol dirá ainda que, sob o signo da tradição, o que se esconde é que:

⁴ *Geografia de rebeldes* é o nome da primeira trilogia da obra llansoniana, composta pelos livros *O livro das comunidades* (1977), *A restante vida* (2014a) e *Na casa de Julho e Agosto* (2003a).

⁵ Todas as figuras mencionadas permeiam inúmeros livros da obra de Maria Gabriela Llansol. As referências bibliográficas se restringirão às obras citadas neste artigo.

⁶ Sobre isso, João Barrento observa que, em momentos distintos de sua obra, Llansol utiliza-se da expressão existentes-não-reais e reais-não-existentes como pares opositivos que vão, no entanto, se confundir no livro *Finita* (2014b) e em seu discurso *O encontro inesperado do diverso* presente no livro *Lisboaleipzig 1: O encontro inesperado do diverso* (1994).

⁷ A *Figura*, no texto de Maria Gabriela Llansol, é um desdobramento muito singular da noção de Personagem, próprio das narrativas. No entanto, é atribuída e dá-se na escrita de modo extremamente distinto. Sem o intuito de aprofundar na complexa noção de Figura do texto llansoniano, resalto apenas que esta é marcada por uma pujança de mutação e que pode assumir formas imprevistas para a estética realista – seja uma pessoa, um animal, uma planta, um objeto, ou até mesmo uma frase.

[...] todas as guerras foram uma só batalha, de reis querendo guardar e expandir o seu real, de burgueses desejando cidades livres, de camponeses lançando-se furiosos para onde isto acabe e o seu comece, de clérigos e de soldadesca distribuindo palavras e armas à fama, ao dinheiro, ao reino de Deus próximo. (Llansol 2014a, p. 95)

No entanto, é a Tradição segundo o *Espírito da Restante Vida* – “que muda onde sopra” – que será tratada em seus livros. Tradição, portanto, segundo o espírito das Figuras em mutação, sob o signo da mudança e não da permanência dos fatos numa linha histórica opressora que só diz dos vencedores. Não resguardar o passado numa imobilidade alienante é dobrar a história e possibilitar que os tempos confluem para além de qualquer linearidade outorgada pela versão dos Reis. Há, nesse gesto, uma decisão operativa (ainda que o texto tenha vida própria) em relação à história, que não só determinará o texto que se inscreve, mas também o sujeito que se inscreve no mundo a partir dessa ação, e a projeção dessa escrita-pensamento na historiografia literária. Uma dimensão radical da escolha que será determinante na formação do indivíduo que se manifesta enquanto leitor-tradutor-escritor.

4.3. O que pode a tradução como criação e como crítica

Quando Haroldo de Campos (2011) trata a tradução como criação e como crítica, ainda que seu olhar se debruce mais especificamente sobre a operação interlingual, ele está considerando também este modo muito particular e atento de ler a história – “traduzir é a forma mais atenta de ler” (Subirat *apud* Campos 2011, p. 42.) –, de recortá-la, reinventá-la e inseri-la no presente da escrita. Um entendimento consciente da operação tradutória que se realiza incessantemente no repertório histórico à nossa disposição, enquanto significamos o mundo, oportuniza a articulação de novas realidades, outras vias de existência: arrasta consigo mundos. A tradução como criação e como crítica perpassa uma escolha afetiva “do que traduzir”, de quem se escolhe ler em atenção. Trata-se de uma “vivência interior do mundo e da técnica do traduzido” (Campos 2011, p. 42), dando acesso ao universo que esse manifesta. É uma reelaboração da história pelo recorte e ressignificação do repertório estético e filosófico implicado nas formas literárias.

A operação tradutora, portanto, é capaz de revelar no tradutor o que se arma como suas escolhas políticas, filosóficas, ideológicas. A percepção das afinidades que se estabelecem entre o tradutor e a configuração de origem, os elementos do texto eleitos como aqueles a serem traduzidos, como a constituição essencial de um produto de arte, aponta para a construção simbólica do próprio sujeito criador/tradutor. Trata-se, desse modo, de uma prática que é, simultaneamente, uma reflexão sobre a história, sobre o passado e o presente, sobre a obra-fonte e a relação entre as línguas, como também uma autorreflexão, um processo de autoconhecimento, e de avaliação crítica do sujeito sobre seu estar no mundo.

4.4. A tradução intersemiótica

A tradução, ainda que interlingual, implica caminhos que não se resumem ao código verbal. E quando se pensa a tradução intersemiótica, essa diversidade de pontes e diferenças fica ainda mais latente, sublinha a multiplicidade dos meios, suportes, códigos e formas que compõem o humano, o histórico, a literatura, a cultura, o texto.

Aquí, o tradutor se situa diante de uma história de preferências e diferenças de variados tipos de eleição entre determinadas alternativas de suportes, de códigos, de formas e convenções. O processo tradutor intersemiótico sofre a influência não somente dos procedimentos de linguagem, mas também dos suportes e meios empregados, pois que neles estão embutidos tanto a história quanto seus procedimentos. (Plaza 2003, p. 10)

A *experiência como tradução* já embrenha o humano numa rede de interações intersemióticas.⁸ Na contemporaneidade, a organização da vida em estruturas lineares e categorizantes, através de operações mecânicas sucessivas, são gradativamente substituídas pela simultaneidade da experiência, pelo sistema rizomático das redes virtuais que se faz sentir, tecnologicamente, pela *Internet*, mas que também poderia ser visualizado organicamente nas raízes que compõem o solo florestal. Como coloca Plaza,

[...] no arco-íris sincrônico da história, desde Altamira aos meios eletrônicos, segundo a óptica da sensibilidade, podemos ver aparecerem os aspectos de inter-relação sinestésica para os quais, infelizmente, a especialização dos sentidos em categorias artísticas bem demarcadas, de certo modo, nos cegou. (2003, p. 11).

Se, por muito tempo, o esforço racionalizante do homem buscou separar cada partícula do universo em caixas e rótulos com limites específicos, o movimento que se dá por esse novo avanço tecnológico e essa nova ciência é o de uma interação absoluta, uma simultaneidade incontornável que bate de frente com as estruturas fixadas com a qual o homem tentou controlar o mundo. A arte contemporânea, ainda que já se repetindo a si mesma, é tradução da impossibilidade de se dar conta de qualquer parcela da experiência através das zonas disciplinares demarcadas. Os objetos perdem a especificidade do seu código, hibridizam-se no não-lugar que as formas pré-definidas da arte foram incapazes de agenciar. Naturalmente que, até mesmo nessas zonas fronteiriças indecidíveis, a máquina de *rostidade* promove novos agenciamentos tribalizando e alocando as diferenças em outras delimitações categoriais.⁹ Mas é essencial insistir nessa rebeldia. No projeto tradutor de Julio Plaza, a forma mais apropriada de voltar-se para a tradição é “a recuperação da história como ‘afinidade eletiva’, como história da sensibilidade que

⁸ Jaques Derrida, ao tratar, em seu livro *Torres de Babel* (2002), o texto sagrado e o poético a partir de sua relação de tradução com a língua pura, observará: “Digamos que a tradução é a experiência; o que se traduz ou se experimenta, também: a experiência é tradução” (Derrida 2002, pp. 68–69). Das múltiplas significações do ensaio do filósofo francês, é possível inferir a ideia de que a tradução de torna uma experiência sentida, vivida: um acontecimento. Ou ainda: é possível pensar que toda a experiência humana já se dá como uma tradução na apreensão pela linguagem. Todo acontecimento, ocorrido, se traduz em uma experiência linguística. Traduzir, portanto, está no embrião de toda experiência de significação humana, mesmo quando não compreende o traduzido.

⁹ *Vd.* Deleuze, G. & Guatarri, F. (1996).

se insere dentro de um projeto não somente poético, mas também político.”(Plaza 2003, p. 7).

Julio Plaza coloca, via João Alexandre Barbosa (*apud* Plaza, 2003, p. 14), que a *Tradução Intersemiótica* é a “via de acesso mais interior ao próprio miolo da tradição”. Assim como o pensamento desenvolvido por Campos e Benjamin entorno da tradução poética, referente ao que está implicado na tradução interlingual como atualização da língua, do poema, das formas literárias e da história, a operação tradutória entre os diferentes códigos e linguagens também se volta para uma compreensão, releitura e transformação da tradição. Além disso, evidencia na sua prática como essa historicidade está contida e condiciona os meios, códigos e formas produtivas. Ademais, também os sentidos e as possibilidades perceptivas do humano são alteradas nesse trânsito. “Tradução como prática crítico-criativa na historicidade dos meios de produção e reprodução, como leitura, como metacriação, como ação sobre estruturas e eventos, como diálogo de signos, como síntese e reescritura da história.” (Plaza 2003, p. 14).

Há, sem dúvida, no processo intencional de tradução intersemiótica, um movimento que resta pela ótica da similaridade – e não da identidade. Se a obra traduzente jamais poderá se identificar – selar o contrato identitário – com o original, se aproxima desse por um princípio de similaridade, talvez a única responsabilidade que o conecta à obra de origem. O princípio de similaridade, como já foi dito, nada tem a ver com a fidelidade, e está imbuído de uma qualidade diferenciadora. “A cadeia signo-de-signo, mesmo a nível icônico, comporta tempo, mudança e transformação, onde a identidade está excluída de antemão, comportando incompletude e diferença, intervalos que são preenchidos pelo signo tradutor” (Plaza 2003, p. 32). Assim como, na obra de Maria Gabriela Llansol, a inscrição do traço (_____) ou dos espaços vazios abre vez ao leitor, que especialmente aí se torna *legente* – leitor agente do texto¹⁰ –, as lacunas, ‘intervalos’ insublimáveis que persistem no jogo da tradução intersemiótica são zonas proliferantes que permitem que uma obra tradutora em um distinto sistema semiótico se faça também como original, como leitura ativa e criação autônoma, ainda que recíproca. Afinal, mesmo quando a nova configuração é dotada de uma intenção mimética, “caracterizando-se pelo fato de algo tentar fazer-se igual a outro” (Plaza 2003, p. 33), o que fica latente é a impossibilidade da identidade e o tom diferenciador contido na similaridade.

Na tradução intersemiótica, a relação entre os sentidos, meios e códigos são essencialmente relevantes na composição de uma obra traduzente. A sinestesia se dá de fato, para além de qualquer departamentalização dos sentidos. Através deles, e da memória produzida pelas formas significativas e simbólicas que caracterizam a comunicação humana – inclusive daquilo que não se conhece, mas do qual se tem o saber da existência, como a História e a Tradição –, é que o ser humano apreende o real, e pode assim interferir nas formas que esse real manifesta. A tradução intersemiótica acentua as

¹⁰ A inscrição do traço físico (_____) na obra llansoniana é uma marca expressiva com múltiplas significações. Dentre as várias leituras possíveis, que não serão aqui aprofundadas, resalto apenas que o traço pode ser visto como o espaço essencial do *legente*, onde esse pode penetrar a escrita e escrever junto. Uma ideia que não se completa na escritura mas que poderá ser desdobrada em inúmeros complementos de *legência*. Assim também os espaços em branco deixados entre as palavras.

relações sensoriais e, projetando um meio sobre o outro, ativa memórias resguardadas na experiência sensorial, as quais, por sua vez, são lidas pela memória simbólica.

Para pensar a tradução intersemiótica e a relação de transposição e transformação entre diferentes mídias, é preciso considerar que as diferenças já vistas na tradução interlingual se exponenciam. Além da relação de proximidade e distância com o original, o intercurso entre os sentidos e seu vínculo com os diferentes códigos ativados na operação tradutória são intrínsecos às configurações traduzentes, e apontam questões mais profundas sobre os meios de produção. Nessas manifestações artísticas estão implicadas diversas mutações que se dão nas estruturas cognitivas com a evolução do diálogo intermediático. Anuncia-se também como as figurações do poder dos sistemas produtivos se inserem nessas práticas. Traz-se ainda como toda uma tradição situada nos suportes das linguagens determina as formas expressivas que dessas derivam e, conseqüentemente, o modo como esses códigos entram em contato com o receptor e demarcam uma formação social, política, estética, ideológica.

Nesse sentido, a tradução intersemiótica, como ação crítica e criativa, é capaz de ressignificar os agenciamentos das formas midiáticas e disciplinares, desestruturar categorias, reescrever a história dos suportes, meios e procedimentos, reinventar relações simbólicas com o mundo e entre seres humanos e desestabilizar a ordem vigente imposta através dessas estruturas produtivas.

O caráter especializado e seccionado que caracteriza tradicionalmente a cultura oficial ocidental certamente não deu conta de “toda uma cultura intersensorial e não categorizada” (Plaza 2003, p. 12) que excede às margens disciplinares, à separação dos sentidos, das habilidades. Essa ‘rebeldia’ em relação às fronteiras preestabelecidas pela Cultura é intensificada pelos meios eletrônicos e pelas mudanças implicadas por esses no sistema de produção global. “O caráter tátil-sensorial, inclusivo e abrangente, das formas eletrônicas permite dialogar em ritmo ‘intervisual’, ‘intertextual’ e ‘intersensorial’ com vários códigos da informação” (Plaza 2003, p. 13). Uma porosidade se estabelece na ordem segregante que singulariza os códigos e linguagens. Esse hibridismo que passa a constituir todo meio de informação, comunicação e produção não é ignorado pelas práticas artísticas e literárias que, independente de um objetivo direto de atuar sob a sensibilidade desta fluidez, é certamente influenciada por ela.

[...] a tradução intersemiótica induz, já pela própria constituição sintática dos signos, à descoberta de novas realidades, visto que “na criação de uma nova linguagem não se visa simplesmente uma outra representação de realidade ou conteúdos já pré-existentes em outras linguagens, mas a criação de novas realidades, de novas formas conteúdo”. (Plaza 2003, p. 30)¹¹

A tradução intersemiótica, portanto, para além de todo o conhecimento que pode gerar entorno das formas produtivas, dos meios e suportes, da obra original disposta para ser traduzida, é, sem dúvida, uma possibilidade para criação de novas realidades que

¹¹ O trecho entre aspas corresponde a uma citação que Plaza faz de Décio Pignatari.

ultrapassam as determinações categoriais que nos são impostas pela cultura, pelas formas socialmente aceitas.

5. A arte intermediária e a desestruturação disciplinar

A arte, assim como a literatura, exerceu, ao longo de sua trajetória, um papel singular no que diz respeito à modificação das estruturas sociais e culturais das sociedades. Ainda que, repetidas vezes, também tenha sido uma via de fixação e sedimentação de práticas categóricas opressoras, foi ela, junto à escrita literária, que primeiro pressentiu a necessidade de imaginar outras realidades e torná-las possíveis. Dick Higgins, importante artista e teórico da arte intermediária, dirá:

Muitos dos melhores trabalhos produzidos hoje parecem estar entre mídias. Isto não é por acaso. O conceito de separação entre mídias surge no Renascimento. A ideia de que a pintura é feita de tinta sobre tela ou que a escultura não deve ser pintada parece característica do tipo de pensamento social – categorizado e dividindo a sociedade em nobreza com suas várias subdivisões, gentios, artesãos, servos, e trabalhadores sem-terra - ao que nós chamamos de conceito feudal da Grande Cadeia do Ser. Essa abordagem essencialmente mecanicista continua a ser relevante através das duas primeiras revoluções industriais, apenas terminadas, e na presente era da automação, que constitui, de fato, uma terceira revolução. (2012, p. 41)

Convocar alguma discussão sobre a arte intermediária, neste artigo, que já faz um percurso bastante múltiplo, é, todavia, essencial para a raiz do problema que se quer tocar. O encaminhamento educacional amplamente mais experimentado no Brasil (excetuando-se algumas poucas experiências alternativas) se baseia nesta divisão categorial e disciplinar que desarticula o conhecimento em fronteiras extremamente específicas. Como coloca Higgins, esse tipo de separação data da era do Renascimento e certamente não condiz com o processo cognitivo que se estabelece na atualidade. Além disso, reproduz por paralelismo, exatamente no ambiente do ensino-aprendizagem, que deveria ter um caráter libertador e estimulante, uma estrutura socioeconômica que encarcera seres humanos em cadeias de senhores e servos. Outro direcionamento já vastamente explorado, no campo teórico, é a necessidade de se desenvolver, de fato, uma educação interdisciplinar que dialogue com as demandas contemporâneas e que rompa, finalmente, com a estrutura arcaica a que os alunos são submetidos. É nesse sentido que este trabalho recorre à tradução intersemiótica como uma via possível para ativar os processos de leitura, sob uma ótica distinta da prática disseminada nas instituições públicas de ensino.

6. A tradução intersemiótica no ensino da literatura

Esta via possível, a tradução intersemiótica, que pode-se chamar também de *transcrição intermediária*, sugere que os professores trabalhem entorno de textos literários (mas nada impede que se atue também sobre outros gêneros textuais) a partir de atividades que proponham a recriação desses textos em outras linguagens. As mídias digitais, o teatro, a dança, o vídeo, as artes plásticas, a ciência – diferentes modos de aproximação de um texto e de desdobramento da leitura. Ler não para responder à prova e encontrar as

respostas previstas, mas ler para criar, acessando e manipulando diferentes sistemas sígnicos. Trazer uma multiplicidade de sentidos para o ato de *legência* e acordar o corpo dos alunos amortecido pelas práticas amorfas da sala de aula. Recorrendo assim, também, a outras habilidades que esses possam ter e desenvolver, muitas vezes, com até mesmo maior capacidade que os próprios professores. Isso corrobora ainda com uma desierarquização da sala de aula, através da qual o estudante não é apenas depositário do conhecimento do professor, mas pode, de fato, trocar conhecimento e perceber seus dons. A tradução intersemiótica também colabora para o entendimento dos suportes e meios que abarcam o texto, a arte, a informação, e como esses condicionam as relações de leitura e aproximação com uma obra. Isso pode encaminhar uma reflexão ainda mais profunda sobre como essa alteração transforma também as condições de leitura desses conteúdos, modificando as competências requisitadas ao leitor. Além disso, a prática de escrita que deriva do processo transcriativo será muito mais cativante. O estudante deverá, então, refletir sobre o seu próprio trabalho na relação com a obra original: como ele estabeleceu pontes; se parodia ou confirma um pensamento sugerido por ela; se elabora uma tradução que busca a mimese ou a reelaboração explícita; o que na obra lhe chamou mais atenção; quais as ferramentas que optou por utilizar.

Para ilustrar o que seria este trabalho de leitura apoiado em ferramentas de tradução intersemiótica, ou de *transcrição intermediática*, observo algumas possibilidades. É importante ressaltar que este estudo não foi sistematicamente aplicado e analisado no âmbito educacional, apesar de já ter sido experimentado em alguns projetos isolados com resultados positivos. A pesquisa se dá como um pressentimento, ainda no campo teórico, a partir dos meus estudos, já avançados, no campo da tradução e das interartes. Além disso, as ferramentas de tradução entre linguagens utilizadas ao longo dos sete anos da minha pesquisa prática no universo da criação artística têm se mostrado extremamente prolíferas.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, quando se espera um trabalho de leitura entorno de fábulas e contos de fadas, é possível pedir aos alunos que criem, em grupos, algum tipo de encenação da história trabalhada em sala de aula. No início da leitura, que pode se dar de maneira coletiva entre a turma, o professor pode informar que eles deverão criar alguma apresentação teatral sobre a narrativa. Este pode ser um trabalho desenvolvido ao longo de um mês, como um pequeno projeto, e os alunos deverão se responsabilizar por todos os elementos cênicos que queiram implicar na sua apresentação. Assim, eles poderão se organizar, conforme suas habilidades e desejos, na criação do cenário, do roteiro, da música, da atuação. O professor poderá tirar partes das aulas para orientar os alunos conforme a necessidade dos grupos. Ele deverá propor discussões sobre a história e ajudar os estudantes a traçarem associações com o trabalho a ser criado. Com crianças mais novas, este trabalho poderia se dar como uma ação envolvendo toda a turma, em que diferentes grupos têm a função de lidar com uma das etapas do processo. Os alunos poderão optar por fazer uma apresentação mimética, buscando aspectos similares aos da história lida. Poderão ainda transformar a história na sua versão contemporânea ou em uma paródia. A discussão de como isso será trabalhado, sempre conduzida pelo instrutor, poderá apresentar diferentes noções do campo literário –

explicar, por exemplo, o que é paródia ou versão contemporânea, mas aliada ao objetivo de criação dos próprios alunos.

Outra ideia é trabalhar com a criação de uma animação, com desenhos e bonecos de massinha, a partir de alguma narrativa. Para isso, os alunos precisarão pensar em como adaptar o texto escrito para ideia de um vídeo animado, e nisso deverão voltar frequentemente ao texto para criar soluções. Deverão ainda manipular os materiais necessários para criar os bonecos, desenvolvendo suas habilidades artísticas e estimulando a criatividade. Além disso, precisarão aprender sobre como se cria uma animação em *stopmotion*, e poderão operar câmeras, mesmo que de celular, com esse objetivo. Esse, por exemplo, foi um trabalho que já desenvolvi com alunos do quinto ano do ensino fundamental, a partir do projeto PIBID, de prática de iniciação à docência, e que obteve resultados surpreendentes, tanto em relação ao envolvimento dos alunos, quanto da criação elaborada pelos discentes.

Uma possibilidade para os anos finais do ensino fundamental, em que os alunos já têm mais contato com o universo digital, é pedir que eles criem um ambiente virtual relacionado à história lida. Eles podem trabalhar usando jogos conhecidos como *Minecraft* e *The Sims*. Outra alternativa é orientar que os alunos da turma criem perfis em redes sociais de acordo com os personagens da história trabalhada, e que interajam virtualmente conforme as características das figuras incorporadas. Os trabalhos deverão ser analisados pelos próprios alunos através de redações em que explicam os percursos do seu projeto em relação à obra original. Apresentações presenciais para a turma também podem ser um bom meio de praticar a habilidade argumentativa pela oralidade.

O professor poderá também deixar o aluno livre para criar alguma obra de tradução através de outras linguagens, sem orientar quais os suportes a serem utilizados por ele. Isso demandará uma maturidade maior da turma, mas a articulação de projetos em grupo também poderá auxiliar esses processos.

Essas são apenas algumas breves ideias de percurso, mas que já podem servir de estímulo aos docentes que queiram experimentar atividades criativas de leitura e escrita/criação. É válido ressaltar a importância de se fazer com que o aluno reflita sobre o seu trabalho, seja através de uma redação ou de uma apresentação, para que entenda os seus trajetos criativos e o modo como se relacionou com a obra. A demanda dessas análises deverá, naturalmente, estar de acordo com a faixa etária e com o perfil da turma. O essencial é que os alunos tenham a oportunidade de criar junto à prática de leitura, e que gerem pensamentos críticos sobre suas escolhas de criação.

7. Conclusão

Se, de acordo com a pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro, o motivo que mais leva os estudantes e a população como um todo à leitura é o gosto, é preciso tornar a sua prática na escola, de fato, algo que ‘dá gosto’. Isto é: aquilo que dá vontade de fazer, que dá prazer, mas também aquilo que se faz sentir, que tem sabor, que ativa os sentidos do corpo. É preciso que o ‘gostar de ler’ seja o dispositivo principal para mais do que 30% dos alunos leitores, e que alcance ainda os que não são leitores. Na era digital, quando o intercurso dos sentidos e a experiência sinestésica se exponenciam, faz-se necessário

estimular uma prática com o texto que também convoque essa multiplicidade da experiência, que faça da leitura uma vivência de *hiperlinks*. Isso será um incentivo ao ‘gosto’. A hiperconectividade da experiência tradutória intermediática parece tocar nas duas problemáticas identificadas neste artigo como núcleos centrais do problema de leitura no Brasil.

Para além disso, o aluno precisa poder visualizar possibilidades de escolha, precisa saber que há espaços onde ele pode praticar a sua autonomia. É a partir desse horizonte de possibilidades frente o qual ele deve tomar decisões para além das expectativas e das predeterminações do conhecimento instituído que ele poderá conhecer-se a si mesmo, aprender sobre suas singularidades. É esta a dimensão radical da escolha, abordada na experiência tradutória de Maria Gabriela Llansol, que é aqui convocada para a prática de ensino-aprendizagem. Essa dimensão, por sua vez, requisita o *legente*, aquele que lê de um outro modo, que lê com o corpo e em toda parte, que lê criando e agindo no texto, que vincula as experiências do leitor, do tradutor e do escritor em uma só pulsão criativa.

A leitura pensada a partir da perspectiva da transcrição ganha outros contornos: torna-se um fazer no mundo, uma abertura para a criação e para a atuação e constituição da própria história do sujeito. Trata-se de uma possibilidade para a tradução artística em que o tradutor é também criador, e atua na diferença intransponível entre o original e a obra tradutória. Isto é: exatamente porque não é possível ser fiel, porque traduzir uma obra de arte é sempre diferir dela, que o gesto de traduzir torna-se gesto de criar, de reler, de reinventar. E retomamos as implicações do gesto de traduzir: efetivar uma reelaboração da história pelo recorte e ressignificação do repertório estético e filosófico implicado nas formas literárias; trata-se também de uma escolha afetiva do que traduzir em uma obra, quais são aqueles elementos que devem ser ressaltados e conectados com o contexto presente da tradução; o que, por sua vez, tem o poder de revelar no tradutor o que se arma como suas próprias escolhas políticas, estéticas e ideológicas.

O ato de ler pode representar não apenas uma condição intelectual, mas também uma condição de libertação: a de poder ser um leitor mais autônomo e crítico de qualquer texto, em várias linguagens, do mundo que o rodeia, ou de mundos diferentes do seu. Ler o mundo é assumir-se como sujeito da própria história. É ter consciência dos processos que interferem na sua existência como ser social e político. (Rauen 2010, p. 8)

A tradução pode ser apresentada como esse ato de ler mais amplo, que é o da percepção do mundo e da sua ressignificação, pois, neste mundo que nos foi dado a viver, há inúmeros outros a serem encontrados e inventados. Nesse sentido, o presente trabalho aposta na prática tradutória intermediática como uma alternativa para a ativação do ato de ler e para o ensino da literatura. Essa ideia – que ao mesmo tempo que anseia se propor como método, reluta em se tornar uma metodologia a alisar diferenças – pode-se fazer especialmente benéfica na escola pública brasileira, em que os sujeitos precisam, simultaneamente, reconhecer a História que atravessa a sua realidade social e saber que podem imaginar e criar outras realidades. Para desfazer o abismo da desigualdade neste país, às crianças que tiveram seus sonhos reduzidos ao real é preciso dar as ferramentas que devolvam sua capacidade de inventar e criar. Como coloca o consultor educacional Sir Ken Robinson no *TED Talk* intitulado *Será que as escolas matam a criatividade?*

(2006), as escolas deveriam ser o espaço onde as crianças e adolescentes podem experimentar a plenitude de sua criatividade, e não serem educadas para abandoná-la. Toda criança nasce artista e é quase sempre doutrinação a não sê-lo.

Eu sigo acreditando, especialmente neste país, com todos os seus conflitos de exploração, domínio e desigualdade social, que só a educação pública de qualidade poderá encaminhar uma coexistência minimamente respeitosa entre brasileiros. Mas o que é uma educação de qualidade? A que ela responde? À possibilidade de aprovação massiva de estudantes da rede pública e das classes mais baixas nas melhores faculdades? Isso seria já, sem dúvida, uma vitória e o início de alguma transformação social. Mas transformaria, a longo prazo, problemas mais intrínsecos das relações de afeto e troca entre seres humanos, e entre os seres todos, na relação com esta terra, e na relação dos sujeitos com os seus impossíveis, com os seus sonhos indetermináveis? Ou neste princípio formativo, que então passaria a incluir as classes sociais mais baixas, não se perpetuaria ainda um modo adequado de estar neste mundo, prolongando a uma rede maior de indivíduos o mesmo futuro garantido, agora, por uma ‘educação de qualidade’ a destinar os mesmos sonhos de adulto? É este o mundo melhor que a educação pode nos dar?

Ken Robinson (2006) nos lembra que não podemos prever como o mundo será em cinco anos, muito menos em vinte ou em cinquenta. No ritmo exponencial da mudança na era digital, as previsibilidades de futuro são ainda mais ilusórias. Todavia, as instituições escolares seguem no intuito de garantir um futuro determinado às crianças, através de um horizonte também determinado de expectativas, mesmo que venham a ser esses jovens, de fato, os atores desse futuro (e não nós, adultos). As questões aqui exploradas se dedicam a pensar a formação na infância e na adolescência, mas antes, é o humano que se está a pensar. Antes ainda: se está a pensar em cada ser, na sua singularidade, irreduzível a uma perspectiva nacional. “Uma criança não está em qualquer criança; mas está no homem de qualquer idade em que houver lugar para ela” (Llansol 2010, p. 213). Porque esta criança segue na duração do vivo, enquanto homem e mulher, e pode seguir assolada pelo peso da cultura que lhe foi imposta, e que determina os seus passos, ou pode seguir recomeçando sempre, implicando a infância inesgotável para onde evolui Zarathustra. “Se para Llansol a paixão pelas crianças era alimentada pelo convívio, talvez isso seja também inseparável da confiança de que a infância não é apenas um estágio temporal, mas a força de um devir que pode sempre acontecer, diferido, em corpos onde houver lugar para ela” (Fenati 2015, pp. 193–194). Como, então, fazer do período escolar não o assassinato da infância no futuro previsto por nós, adultos, mas sim a capacitação desses pequenos sujeitos para manterem em si a criança criativa e indomável, mesmo que velhos, e mesmo que toda uma correnteza social a tente arrastar para o seu domínio lógico?

A leitura deve ser encantada pelos possíveis que ela convoca, e pode fazer existir. A tradução intersemiótica é pensada como uma possibilidade de tornar essa atividade uma prática ativa na atualidade, um modo de agir fisicamente no mundo, uma parte do processo de construção desse e do sujeito. É uma aposta, não uma certeza ou uma determinação. Mas é certo que enquanto a leitura estiver filiada às imposições do ensino,

às provas com seus horizontes de respostas determinados, ela nunca poderá penetrar o aluno pelo prazer do conhecimento e por sua potência de ação direta na sociedade.

Referências

- Aguiar, V. T. & Bordini, M. G. (1993). *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. (2ª ed.). Porto Alegre: Mercado Aberto.
- Barrento, J. (2008). *Na dobra do mundo*. (1ª ed.) Lisboa: Mariposa Azul.
- Barrento, J. (2014). Les petits dessins font du plaisir aux letters: texto e desenho nos papéis de Llansol. In J. Barrento & M. E. Santos (Eds.), *Trans-dizer: Llansol tradutora/traduzida/transcrita* (pp. 167–206). Lisboa: Mariposa Azul.
- Benjamin, W. (2008). A tarefa do tradutor. (Trad. Fernando Camancho). In L. C. Branco (Ed.), *A tarefa do tradutor, de Walter Benjamin: quatro traduções para o português* (pp. 25–49). Belo Horizonte: FALE/UFMG.
- Brandão, H. N. (1994). O leitor: co-enunciador do texto. *Polifonia*, 1, 85–90.
- Campos, H. (2011). *Da transcrição: poética e semiótica da operação tradutora* (1ª ed.). Belo Horizonte: FALE/UFMG.
- Cosson, R. (2006). *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto.
- Deleuze, G. & Guatarri, F. (1996). Ano zero – rostidade. In *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*, 3 (Trad. Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão & Suely Rolnik) (pp. 28–57). Rio de Janeiro: Editora 34.
- Derrida, J. (2002). *Torres de Babel*. (Trad. Junia Barreto). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Failla, Z. (2012). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Instituto Pró-Livro.
- Failla, Z. (2016). *Retratos da leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante.
- Fenati, M. C. (2009). *Três vazios: leitura de “Geografia de rebeldes” de M. G. Llansol*. (1ª ed.) Lisboa: Vendaval.
- Fenati, M. C. (2015). *Escrever, escrever: diários, exílio e escrita em Maria Gabriela Llansol* (Tese de doutoramento, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal).
- Foucambert, J. (1997). *A criança, o professor e a leitura*. (1ª ed.) (Trad. Marleine Cohen & Carlos Mendes Rosa). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Higgins, D. (2012). Intermídia. In T. F. N. Diniz & A. S. Vieira (Eds.), *Intermedialidade e estudos interartes: desafios da arte contemporânea II* (pp. 41–50). Belo Horizonte: FALE/UFMG.
- IBGE (2017). *Pesquisa nacional por amostra de domicílio (PNAD) Contínua 2016*. Agência de notícias do IBGE. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/95090dddfb63a3412f04fedafd6d65469.pdf>. Consultado em: 14 de nov. 2018.
- Jauss, H. R. (1994). *A história da literatura como provocação à teoria literária*. (Trad. Sérgio Tellaroli). São Paulo: Ática.
- Joaquim, A. (2016). *Uma nova geografia: as escolas da Bélgica*. Sintra: Cadernos da Letra E/ Espaço Llansol.
- Kleiman, A. (2000). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes.
- Llansol, M. G. (1977). *O livro das comunidades*. (1ª ed.) Porto: Afrontamento.
- Llansol, M. G. (1994). *Lisboalipzig I: o encontro inesperado do diverso*. (1ª ed.) Lisboa: Edições Rolim.
- Llansol, M. G. (1996). *Inquérito às quatro confidências: diário III*. (1ª ed.) Lisboa: Relógio D'água.
- Llansol, M. G. (2003a). *Na casa de Julho e Agosto*. (1ª ed.) Lisboa: Relógio D'Água.
- Llansol, M. G. (2003b). *O jogo da liberdade da alma*. (1ª ed.) Lisboa: Relógio d'Água.
- Llansol, M. G. (2010). *Um arco singular – livro de horas II*. (1ª ed.) Lisboa: Assírio e Alvim.
- Llansol, M. G. (2014a). *A restante vida*. (1ª ed.) Rio de Janeiro: 7Letras.
- Llansol, M. G. (2014b). *Finita: diário II*. (1ª ed.) Belo Horizonte: Autêntica.
- Martins, M. H. (2003). *O que é leitura*. (1ª ed.) São Paulo: Brasiliense.

- OCDE (2015). *Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros*. São Paulo: Fundação Santillana.
- Plaza, J. (2003). *Tradução intersemiótica*. (1ª ed.) São Paulo: Perspectiva.
- Pró-Livro (s.d.). *O jovem não gosta de ler ou não foi seduzido pela leitura?*. <<http://prolivro.org.br/home/newsletter/noticias/7863-o-jovem-nao-gosta-de-ler-ou-nao-foi-seduzido-para-a-leitura>>. Consultado em: 14 jul. 2019.
- Rauen, A. R. F. (2010). Práticas pedagógicas que estimulam a leitura. *Dia a dia educação*. <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/390-4.pdf>>. Consultado em: 9 jul. 2019.
- Rancière, J. (2004). *O mestre ignorante – cinco ensaios sobre a emancipação intelectual* (Trad. de Lílian do Valle). Belo Horizonte: Autêntica.
- Robinson, S. K. (2006). *Será que as escolas matam a criatividade?*. <https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=pt-br>. Consultado em: 7 jul. 2019.
- Santos, M. E. (2008). *Como uma pedra-pássaro que voa: Llansol e o improvável da leitura*. (1ª ed.) Lisboa: Mariposa Azul.
- Silva, E. T. (2005). *A produção da leitura na escola (pesquisas x propostas)*. (2ª ed.) São Paulo: Ática.
- Lopes, S. R. (2012). *Literatura, defesa do atrito*. Lisboa: Chão da Feira.

[recebido em 23 de janeiro de 2019 e aceite para publicação em 28 de novembro de 2019]