

A VONTADE DE POTÊNCIA DO PROFESSOR-ARTISTADOR: CURRÍCULO E DIDÁTICA DA TRADUÇÃO

Sandra Mara Corazza¹

Eixo 19 – Educação e Arte

Trabalho Encomendado

Resumo

Este Trabalho realiza uma leitura-escritura da vontade de potência dos professores; desde que, ao exercerem o ofício de educar, muitas coisas funcionam. E porque muitas coisas funcionam, o problema de pesquisa é conhecer as causas e os efeitos desse funcionamento, para que a educação não seja nunca tomada como uma taumaturgia ou crença mágica. Discute, para tal, a especificidade do ato de educar, em seus processos transcriadores, desde a filosofia da diferença, teorias da tradução e formulações didáticas e curriculares. Situa esses processos no duplo domínio, formado pelo Currículo e pela Didática tradutórios, que é onde os professores operam com as matérias originais, advindas da Ciência, da Filosofia e da Arte. Ao povoarem, com as matérias traduzidas, outros territórios – transdisciplinares, translinguísticos, transemióticos, transculturais e transpensamentais –, os professores remetem a educação à tradição e à herança (como obras abertas), diferenciam a cultura e fazem divergir a civilização. Ao mesmo tempo em que estabelecem um tipo autoral de vice-dicção, dotado de lances inventivos; o qual não pacifica os discursos, saberes e imagens, mas os força a um movimento labiríntico, diagramatizador de inéditos problemas e fabulador de cambiantes roteiros.

Palavras-chave: Professor-Artistador; Escrita; Currículo; Didática; Transcrição.

Atividade criadora

Como, na área da Educação, pensar em termos dos processos de criação de cada um de seus domínios? Como definir cada domínio por sua respectiva atividade criadora? Nesse enfoque criacionista, o que o Currículo e a Didática criam? Quais as especificidades dos seus

¹ Professora Titular da Faculdade de Educação, Departamento de Ensino e Currículo e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Líder dos Grupos de Pesquisa (Diretório CNPq): *DIF – artistagens, fabulações, variações* (2002-) e *Escrituras da diferença em filosofia-educação* (2015 -). Porto Alegre, RS, Brasil. sandracorazza@terra.com.br

atos de criação em processo? O que acontece quando temos uma ideia em Currículo, em Didática? O Currículo e a Didática seriam engendrados pela criação pedagógica? Em que consistem os meandros e limites de criação da Didática e do Currículo? O que é criar didáticas e currículos? Como se dão as ações de ver, falar, escrever, interpretar e traduzir de maneira curricular e didática? Como ocorrem a produção de informes didáticos e a irrupção de novidades curriculares? Para criar em Didática e em Currículo, em que medida necessitamos de outros processos, como os literários, cinematográficos, musicais, plásticos, científicos, filosóficos? Quais as diferenças entre esses processos e os didáticos e curriculares?

De onde surgem as formas didáticas e curriculares? Didática e Currículo carregam capitais prévios de formas, tal como sugerido pela ideia de estrutura? Ou a forma didática e curricular é sempre inédita, enquanto fenômeno de auto-organização da matéria (FOCILLON, 2001)? A Didática e o Currículo abalam qualquer estrutura ou forma preestabelecida, segundo a sua mobilidade vai se processando, incluindo, até mesmo, o ponto de vista criador? Os planos, esboços, esquemas, definidos curricular e didaticamente, devem ser esquecidos, em algum momento, para que sucedam rasuras, desastres, silêncios, grau zero? Como a criação didática e curricular atribui valor e sentido a elementos de perceptos e afectos, fabulados pela Arte; das funções, produzidas pela Ciência; e dos conceitos, criados pela Filosofia (DELEUZE; GUATTARI, 1992)? Como operam com esses elementos, para torná-los didáticos e curriculares? De que maneira os criadores contemporâneos de currículos e de didáticas processam esses elementos e os integram ao mundo educacional? Ao educar, cada um de nós cria currículos e didáticas? Quais? Como? Quando? Onde? Por quê?

Tomando tais questões como desafios, este texto localiza a Didática como resultante dos atos de criação pedagógica; e, ao mesmo tempo, como o meio em que a própria Pedagogia funciona, ao atualizar-se em Currículo: “a Didática, o que se cria em Pedagogia, é um modo, um processo de atualização de uma ideia de natureza pedagógica que se expressa em currículos” (OLIVEIRA, 2012, p.27).

Pensa o Currículo e a Didática como inseparáveis de variadas traduções e definições comunicáveis, embora provisórias e sujeitas a contínuas reformulações. Considera os percursos, realizados na história do Currículo e da Didática (CANDAUI, 1984; 2012; LIBÂNEO, 2012; PIMENTA, 1997; 2011), como índices de processos singularmente criadores de conhecimento, registro, memória, tratamento metodológico, relacional e dialógico. Encontra alegria no babelismo didático de diferença e abertura, passagens e

transposições, pluralidade e multiplicidade de influências, textos e autores. Configura a Didática e o Currículo como territórios transdisciplinares, translinguísticos, transemióticos, transliterários, transartísticos, transculturais e transpensamentais; que nascem e vivem em diversas obras de diferentes línguas (AQUINO, 2011; 2007; 2009; AQUINO; CORAZZA, 2009; BARTHES, 2006).

Concebe, ainda, esses territórios indissociáveis de uma ética, de uma política e de uma prática tradutórias, que realiza artistagens (CORAZZA, 2006; 2011; 2012a), desde os seguintes apoios teóricos: a) filosofia da diferença, atinente à criação e ao pensar (DELEUZE, 2003; DELEUZE; GUATTARI, 1992); b) teorias da tradução literária no Brasil, que a tratam como processo criador, ao lado de Haroldo de Campos (1972; 1976) e Augusto de Campos (1978; 1986); c) obra de Paul Valéry (1997; 1998; 2003), relativa a exercícios do informe e método de criação; d) formulações didáticas e curriculares contemporâneas (ANPED, 2012; ENDIPE, 2012).

Pesquisa da poética

A pesquisa do processo criador em Educação nos leva à conceitualização distintiva da Didática e do Currículo, por meio da tradução diferencial do pensamento artístico, científico e filosófico (CORAZZA, 2014). Tradução, que compreende a tradição, como obra aberta, a qual recebe este nome por resultar de escolhas e mediação, lembrança e escreitura de signos, imagens e espaços. Desse modo, o Currículo e a Didática são considerados movimentos da prática do pensamento educacional, na direção tradutória de atos transcriadores, que implicam menos transportar os sentidos de uma língua para outra e mais recriar discursos e culturas; dotando-os da consistência de romper com o estabelecido, ao empreenderem novos recomeços; e da capacidade de se apropriarem do antigo ou estrangeiro, ao entrecruzá-los com a língua educacional e fazerem ressoar suas próprias vozes.

Para essa concepção e ação tradutórias, tanto o Currículo como a Didática funcionam como discursos afirmativos, desde que conduzem determinadas interpretações e avaliações, não mais sendo conduzidos pelas existentes. Primeiramente, o currículo realiza traduções das matérias originais, advindas da Arte, da Ciência e da Filosofia; para então ser dramatizado, didaticamente, na cena atual da aula e tudo novamente recomeçar. Esse Currículo – nômade, vagamundo, do acontecimento – e essa Didática – dramática, artista, do informe – não expressam qualquer teoria da cópia, mas produção da diferença no mesmo; por meio de operações que transferem algo do original para as línguas de chegada, expandindo a própria linguagem.

Didática e Currículo que estão articulados a uma teoria criadora; e que, por isso, não podem ser guiados por uma tradutologia ou ciência da tradução, mas por uma poética do traduzir. Poética experimental, que produz efeitos pedagógicos e epistêmicos, contrários ao cientificismo positivista; e que se operacionaliza, criticamente, como estratégia contra os aparatos de Estado, a manutenção das vidas fascistas e as formações de poder, saber e modos de subjetivação. Enredados em problemas filológicos, interculturais, literários e poéticos, didáticas e currículos tradutórios levantam questões éticas e políticas acerca das relações logocêntricas entre identidade e alteridade dos tradutores e dos educadores.

Transcursos e circuitos

Em transcursos e circuitos de tradução, a Didática e o Currículo da Tradução movimentam os seus processos de pesquisa, criação e inovação. Acolhem e honram os elementos científicos, filosóficos e artísticos – extraídos de obras já realizadas, que diversos autores criaram, em outros planos, tempos, espaços –, como as suas efetivas condições de possibilidade, necessárias para a própria execução; e, ao mesmo tempo, como o seu privilegiado campo de experimentação, necessário para as próprias criações. Com esses elementos, constituem campos artístadores de variações múltiplas e disjunções inclusivas; que compõem linhas de vida e devires reais, desterritorializações e pontos de vista ativos.

Quando, em detrimento das normas formais, potencializam fluxos informes, que se insinuam entre os blocos sensíveis e epistêmicos da Filosofia, da Arte e da Ciência, esse Currículo e Didática fissuram as certezas e verdades herdadas. Eminentemente heterogêneos, maquinam as suas composições contra a homogênesse. Embora suscetíveis a sistemas de ações estáveis, consideram-se territórios em processo, distantes do equilíbrio e do apaziguamento; e, mesmo quando estabilizam as suas ações, encontram maneiras de bifurcar-se, para ingressar em novos regimes de instabilidade. Executam, assim, uma *autopoiese*, através de novas codificações, em campos de comutabilidade e diferencialidades, que circunscrevem as suas demarcações e o seu funcionamento.

A sua principal matéria (considerada amorfa) é a vida mesma, promovida por encontros com formas de conteúdo e de expressão do mundo histórico, filosófico, geográfico, científico, artístico e linguístico. Ao mesmo tempo em que se apropriam dessas formas, desafiam as línguas que as produziram, liberando-as dos meios que as articularam. Conservam, no entanto, traços dos elementos originais, transformando-os e agenciando-os de maneiras inusitadas. O seu realismo não se reduz, assim, à mimese do real; desde que buscam, aí, o outro misterioso da realidade, que possibilita a existência curricular e didática criadoras.

Contrários ao idealismo e ao racionalismo, suscetíveis a imagens de pensamento e a problemáticas culturais, a Didática e o Currículo da Tradução agitam-se num misto de empirismo transcendental (DELEUZE, 1988), que promove o múltiplo. Funcionando como resistência às repetições do mesmo e luta contra a mediocridade da opinião, mesclam e cruzam o que passou, o que nos afeta e os mundos possíveis por construir.

O seu método de criação possui orientação cartográfica (DELEUZE; GUATTARI, 1997; CORAZZA, 2010; KASTRUP; PASSOS; ESCÓSSIA, 2010), composto por velocidades e lentidões, que transversalizam e cortam em diagonal functivos, conceitos, perceptos e afectos. Para extrair acontecimentos desses elementos, que persistem em seus corpos, estados de coisas e seres, executam traduções das línguas originais de partida para a língua de chegada (língua-meta, língua-alvo), que cria uma língua didática ou curricular.

Rejeitando modelizações confinantes, que requerem regularidades, médias e métricas, elegem o processual e a reversibilidade. Construindo dobras didáticas e curriculares – no plano de imanência (da Filosofia), de composição (da Arte) e de referência (da Ciência) –, capturam e liberam as forças vitais, que agem sob as formas. Trabalhando as potências que essas formas carregam, substituem a relação forma-matéria pela relação força-material. Associando obras, autores e tradutores, em devires de mutação das culturas, favorecem culturas do dissenso. Reinventando significações, posições de indivíduos, comunidades e grupos, criam novas linhas de saberes, sentires, fazeres. Realizando atos minoritários de ruptura e consonâncias, instalam-se em regiões desconhecidas de problemas. Revelando aspectos ocultos dos seres e circuitos inéditos de pensamento, transformam momentos, lugares, incidentes e circunstâncias em móveis fecundos de experimentações.

Tal criacionismo movimentam-se através de procedimentos crítico-genealógicos e exploratório-experimentais (FEIL, 2011; CORAZZA, 2012b), que partem de clichês – formas, sentidos, interpretações, indivíduos, identidades, conhecimentos. Identificam, então, a imagem dogmática de pensamento, que lhes corresponde, em seus pressupostos explícitos e implícitos de *doxa* e senso-comum (HEUSER, 2010). Borram e raspam os clichês, através de diagramas, ou conjuntos operatórios de traços pré-individuais, involuntários, contingentes, não-representativos, não-ilustrativos, não-figurativos, não-narrativos.

Nessas zonas de indiscernibilidade e indeterminação, a Didática e o Currículo tradutórios seguem devires, ao produzirem formas deformadas, figuras desfiguradas, paradoxos e não-sensos. Ao arrancar e isolar o material, o figural e o jogo de forças (DELEUZE, 2007), dos elementos científicos, artísticos e filosóficos, desfazem os efeitos

sobrecodificados e redistribuem suas potências informais. Ao propor e desenvolver novas vivências relacionais de alunos e professores com os elementos originais, injetam-lhes interesse e fazem circular sua vitalidade. Ao traduzi-los, curricular e didaticamente, em cenários e dramas contemporâneos, tornam notáveis ideias já criadas e vivificam a Educação; liberam forças indomesticadas dos participantes, onde quer que estejam represadas; desestratificam camadas sedimentadas de saber, poder e subjetividade, trabalhando para que reencontrem a sua virtualidade.

Processo de criação

Considerando que “a vida deve ser traduzida, como processo de criação” (VILLANI, 1999, p.71), a tradução percorre a Didática e o Currículo, como um dispositivo teórico-técnico, que os desencadeia e uma prática que os desdobra. Funcionando, preferencialmente, sobre o plano empírico-transcendental de uma tradução-invenção, que liga o tempo ordinário e a produção de novos elementos artísticos, científicos e filosóficos, não seguem “linha reta, nem nas coisas, nem na linguagem”; mas assumem “desvios femininos, animais, moleculares” (DELEUZE, 1997, p.12; DELEUZE; GUATTARI, 1977).

A tradução é, assim, uma espécie de “des-tradução”; que não age como “teoria da cópia ou do reflexo salivar”; e sim como “produção da di-ferença no mesmo” (CAMPOS, 2008, p.208); ou uma “operação contra a corrente” que, mais do que transferir elementos para a língua curricular e didática, toma os originais distantes “como ponto de chegada”; em direção ao qual expande a própria língua (MANDELBAUM, 2005, p.198).

Nas relações com os mundos da Arte, da Filosofia e da Ciência, esse tipo de tradução gera outros modelos, ideias, gostos, vocabulários, sintaxes, estilos. Sendo mimética e não-mimética, a um só tempo, funciona com a força motriz das mudanças, assegurando uma sobrevida dos elementos originais, como um estágio do seu sobreviver, para que durem mais tempo, de modo diverso. Capaz de anamorfozes, quando reescreve e repensa os originais, torna-se capaz “de ser ela mesma e um outro” (PAZ, 1981, p.11).

Considerando que todas as línguas são diferenciais, pela via do trânsito entre o original e sua tradução, requer diálogos entre as línguas, sob a condição que cada uma torne-se dupla de si mesma. A tradução é, dessa maneira, um ato político, que desfuncionaliza a instrumentalidade das línguas e aproxima distâncias, num processo de transformação cultural. Em seus atos de traduzir, revela-se como dissidente das línguas legitimadas, transtornando as palavras originais, para lhes devolver o poder de conceber as outras, numa reconfiguração de si própria. Vertendo, refratando, mesclando e reescrevendo saberes, desejos, sujeitos, valores,

planos de pensamento e culturas, enceta ações recíprocas entre as línguas traduzidas; desapropria pertencimentos, liberando “referências a sangue, solo ou história coletiva”; e alimenta-se de diferentes línguas, sem sofrer “de otite” (MATOS, 2005, p. 144; p.139; p.132).

Em estado de heterofilia e de anacronismo explícito, essa tradução compartilha a heterogeneidade, desfazendo e modificando as identidades sedentárias dos elementos originais. Sob o fascínio das interinfluências trazidas pelas linguagens contemporâneas, implica a invenção de um *corpus* crítico-seletivo, que liga “tradução poética, operação metalinguística, paródia, carnavalização, intertextualidade, literatura comparada e relações entre diversos sistemas de signos” (SANTAELLA, 2005, p.222).

A novidade imprevisível das suas invenções exige que os professores não traduzam tudo; mas privilegiem aqueles elementos que mudam, afetam ou revolucionam cada uma das matérias que põem em circulação. Seguem, assim, Augusto de Campos (1978, p.7), que afirma: “nunca me propus traduzir tudo. Só aquilo que sinto. Só aquilo que minto. Ou que minto que sinto, como diria, ainda uma vez, Pessoa em sua própria *persona*”. Por isso, inflexionam aquilo que, dotado de “obscuridade ou dificuldade intencional”, apresenta maiores desafios, pois mais recriáveis se mostram, “enquanto possibilidade aberta à recriação”; ou mesmo aquilo que releva de um projeto “de militância cultural” (CAMPOS, 1992, p.35; MILTON, 1998, p.206).

A tradução didática e curricular é, pois, “transcrição e transculturação”; desde que textos e séries culturais “se transtextualizam no imbricar-se subitâneo de tempos e espaços” diversos: “Transcodagem. Tropismo. Tradução” (CAMPOS, 1976, p.10-11). Consiste numa questão de forma, mas também de alma, na ressonância do poema de Augusto de Campos (1986, 2ª orelha):

*re-criar é a meta/ de um tipo especial/de tradução:/ a tradução-arte//
mas para chegar à/re-criação/ é preciso identificar-se/
profundamente/ com o texto original/ e ao mesmo tempo/ não barateá-
lo/ enfrentar todas as suas/ dificuldades/ tentar reconstituir/ a
criação/ a partir de cada palavra/ som por som/ tom por tom// é uma
questão de forma/ mas também/ é uma questão de alma*

Procedimentos do presente

Nas ações de traduzir, cada elemento original é concebido e tratado como algo já criado, mas “visto por alguém que só pode enfocá-lo pela ótica do tempo presente” (CAMPOS, 1972, p.112). Logo, os procedimentos tradutórios não compreendem ou referem-

se a sistemas prontos de interpretação; mas desenvolvem experiências, que têm relação com modos de desterritorialização do mundo vivível e do vivido.

Por pretender que os elementos artísticos, científicos e filosóficos, emersos dos originais, valham em lugar dos mesmos, O professor-tradutor é um agente de fluxos da invenção, reproduzindo “o original com sua marca distintiva” (MILTON, 1998, p.221). Suas traduções transgridem as circunscrições signícas; rompem a relação aparente entre forma e conteúdo; recusam-se a ficar atreladas à “tirania de um logos pré-ordenado”. Subversoras, propõem-se, no limite, a ser operações radicais de transcriação, visando converter, “por um átimo que seja, o original na tradução de sua tradução” (SANTAELLA, 2005, p.228).

Descobrimo, assim, em si próprio, um autor, que, traduzindo, talvez, encontre uma solução possível para os seus próprios problemas de criação (VALÉRY, 1984; 1991; 1996; 2009), o professor-artistador envolve-se no arriscado ato de retraduzir, ao sabor das mutações do original e de transpô-lo para o seu tempo e contra ele.

Esse gesto luciferino, mefistofélico, rompe o dogma da unidade entre línguas de partida e línguas de destino; pois a tradução, em si mesma, manifesta que todas as matérias são plurais. Ao liberar “a forma semiótica oculta no original, no mesmo gesto em que se dessolidariza, aparentemente, de sua superfície comunicativa” (CAMPOS, 2008, p.208; BENJAMIN, 2011), o professor conversa com a matéria que movimenta, promove a catarse de formas desconhecidas e lhe conjura outros sentidos.

Alargando as fronteiras da linguagem educacional, “subverte-lhe os dogmas ao influxo do texto estrangeiro” (CAMPOS, 1976, p.35), por meio de: bricolagens de saberes e intuições; agenciamentos de acontecimentos; processos de singularização e forças de experimentação; fabulação de finitos abertos ao infinito; crivos no caos circundante (de-Fora) e extrações de Ideias; evocação e deslocamentos do estranho linguístico; transformação de elementos familiares e forças distantes em “mundos possíveis” (DELEUZE, 1991; 1998). Desse modo, cada discurso, texto e autor originais, de que o tradutor-professor se ocupa, passa por tantas transmutações, que acaba não sendo mais matéria nem língua de ninguém.

Mais visceral

O professor domina a tradução quando coloca o “seu próprio ser dentro dela”. Para tal, permite que a tradução seja mais subjetiva “do que imitação e mais visceral do que paráfrase”, escolhendo reproduzir o significado do original e ficar abaixo do nível estético do restante; ou, então, garantir um equivalente próximo. Uma das normas básicas da tradução fica sendo “verter não inverter” (CAMPOS, 1986, p.17).

Além disso, importa-lhe também não se entregar a traduções facilitadas (pseudotraduções), feitas com termos preestabelecidos, que não possibilitam contato com outros modos de pensamento e estilos de escrever-e-ler. Ainda, interessa-lhe não fingir que os elementos de partida são escritos na mesma língua de chegada; pois essa condição transmite uma “ilusão do natural” e a impressão que as línguas são transparentes (MILTON, 1998, p.167).

O seu trabalho prévio às traduções é, primeiramente, crítico, no sentido poundiano da palavra, isto é: “uma penetração intensa da mente do autor”; em seguida, o trabalho torna-se técnico, ou seja: “projeção exata do conteúdo psíquico de alguém e, pois, das coisas em que a mente desse alguém se nutriu”. Ao desmontar e remontar “a máquina da criação” (CAMPOS, 1992, p.37; p.43), em face do processo inventivo dos elementos existentes – numa atitude de “crítica genética” (GRÉSSILON, 2007; SALLES, 2008; WILLEMART 2009; ZULAR, 2002) –, indicando os procedimentos tradutórios que utiliza, o professor-artistador homenageia a habilidade criadora que os autores tinham sobre os elementos com os quais operaram.

A partir daí, aquilo que ensina, escreve, lê, fala, faz, sente – curricularizando e didatizando tradutoriamente – compõe um elemento próprio, que segue tons e contornos daquele (pretenso) original, que tinha diante de si. Para isso, o professor precisa manter, em sua tarefa, uma relação de isomorfia ou de “paramorfia” – “do sufixo grego *pará*, ‘ao lado de’, como em paródia, ‘canto paralelo’” – entre os elementos originais e as traduções. Para que, operatoricamente, as traduções didáticas e curriculares consistam em “criação paralela, autônoma, porém recíproca” (CAMPOS, 1992, p.35), que evitam “o problema das equivalências sem cair na ideia de tradução-cópia do original” (OSEKI-DÉPRÉ, 2005, p.214).

Sendo críticas e técnicas, as traduções didáticas e curriculares consistem em um tipo especial de leitura-escritura, que compreende não a simples descodificação e transmissão dos elementos originais, mas o mapeamento das condições, em que foi efetivada a sua criação; o espaço-tempo que cada qual ocupa na língua e na cultura de origem, na literatura da área, no conjunto da obra daquele autor específico; e assim por diante. Na continuidade, o movimento é o do trabalho transcriador, por meio do qual os elementos são transvertidos.

Por isso, tanto a Didática quanto o Currículo da Tradução são, eminentemente, críticos-vivificadores, pois revolvem as entranhas dos elementos artísticos, científicos e filosóficos, para trazê-los novamente à baila, em outros corpos linguísticos, pragmáticos, intelectuais; desde que a sua tradução é “uma das melhores formas de crítica”; ou, pelo

menos, “a única verdadeiramente criativa, quando ela – a tradução – é criativa” (CAMPOS, 1978, p.7).

Reversão do logocentrismo

Como professores, para pensar a especificidade daquilo que criamos, em Didática e Currículo – por meio da tradução transcriadora, em termos de sua conceitualização e procedimentos tradutórios –, necessitamos combater a imagem logocêntrica da tradução (ARROJO, 1986; 1992; 1993; DERRIDA, 2002).

Imagem, que permite articular correlações entre as condições subjetivas, sociais e profissionais dos tradutores e dos professores, quais sejam: a) ambos costumam ter a sua prática tratada como invisível e raramente reconhecida; b) nunca conseguem fazer o mesmo ou ter a mesma importância do que os autores dos originais; c) os resultados de seus trabalhos são considerados inferiores, desde que sempre subsidiários de uma ciência, arte ou filosofia; d) tanto uns como outros não serão conservados, pela história, como iguais aos escritores, filósofos ou cientistas; e) ambos são vítimas de preconceitos, insuficientemente remunerados e sobrecarregados de trabalho.

Seja do professor seja do tradutor, a tradição logocêntrica espera uma eficiência sobre-humana ou um ato de magia, não muito definido, que neutralize as diferenças linguísticas, culturais e históricas; dispõe, para ambos, uma imagem moral, pressuposta, que comporta a idealização dos originais e lhes atribui a capacidade de mantê-los inalteráveis, apesar das constitutivas e inevitáveis diferenças; tanto na tradução como na docência, vigora uma crença de que possam existir: O Texto, O Sentido, O Signo, A Palavra, A Ideia, A Língua, O Problema, A Figura – enquanto conhecimentos e valores legítimos e verdadeiros; os quais devem, tão-somente, ser transmitidos (MOUNIN, 1975; STEINER, 1975; GENTZLER, 2009).

Nos dois campos, ora circula um mito de que os saberes, como textos ou discursos, possam ser anteriores e independentes das leituras e escrituras, que deles são feitas; ora que possa existir um único original, presente e estável, unanimemente aceito, depositário de significados conservados e imune às interpretações e valorações que proliferam e o agitam, a partir de seu contato com as escrituras, que são dele praticadas; as quais, estão sempre datadas e marcadas por um contexto, perspectiva ou ponto de vista.

Esse consenso dogmático acredita, ainda, que, tanto ao educar como ao traduzir, devemos nunca trair os originais, desde que nos inclui em um binômio de teoria e prática, cuja supremacia do primeiro termo exige a supressão do segundo subordinado; de maneira que

qualquer prática será tomada como insatisfatória. Estabelecem-se, assim, relações sociais e culturais, com a educação e o professor e com a tradução e o tradutor, que nascem e se alimentam de expectativas idealizadas e das frustrações concomitantes: as versões originais sendo consideradas plenas de essência e funcionando como normas desejáveis e adequadas; enquanto as tarefas do professor e do tradutor ficam, de antemão, fadadas à ineficiência. Nessa confluência entre o tradutor e o professor, são-nos atribuídos os papéis de meros transportadores neutros ou de filtros inócuos de significados, temas, conteúdos, os quais seriam preservados, em qualquer tempo, espaço, língua ou cultura.

Talvez, por isso, exista, da nossa parte, como professores-tradutores, uma frágil sensibilidade, em relação a nossa própria função autoral, interpretativa e valorativa. Como tradutores inevitáveis das funções científicas, dos conceitos filosóficos e dos perceptos artísticos originais, sabemos que se não os traduzíssemos, criticamente, eles se transformariam em letras mortas. Um efeito disso é que, ao abdicar das nossas interferências criadoras, em alguma medida, renunciemos aos *direitos autorais* (em todos os sentidos), ingressando, muitas vezes, em modos de profissionalização não dignos do seu real valor.

O senso comum logocêntrico também estabelece que os professores e os tradutores não necessitam de grandes habilidades ou de aprendizados específicos, visto que qualquer um pode ser tradutor, bastando, no caso, ter algum conhecimento das línguas envolvidas; ou que todos podem ser professores, bastando conhecer as matérias a serem ensinadas, transmitidas ou dadas. Evidentemente, em ambas as profissões, a dimensão da pesquisa tende a ficar relegada a segundo plano, porque tanto o ato educativo quanto o tradutório são considerados e tratados como aplicações, ilustrações ou simples transmissões; destinando-se, de saída, à incipiência e à precariedade esperadas, o que leva à repetição do ciclo.

Autoria artistadora

Ora, se toda leitura (difícil) é uma tradução, como afirma Valéry (1956, p.4): “qualquer tipo de escritura que necessita de [um] certo tempo de reflexão é tradução”; e “não há nenhuma diferença entre esse tipo de tradução e aquele que envolve transformar um texto de uma língua para outra”; através do Currículo e da Didática da Tradução, o velho é tornado novo, seguindo a máxima de Pound (2006): *Make it New* – isto é: renovar, vitalizar, dar nova vida àquilo que passou.

Ao traduzir os elementos filosóficos, científicos ou artísticos, os professores-artistadores os reconfiguram, inventivamente, num palimpsesto híbrido, que ultrapassa qualquer limite disciplinar e cognitivo. Em suas operações programáticas, lidam com a

tradução, tanto no aspecto micro de procedimentos didáticos transcriadores; quanto no aspecto macro, sistêmico, de seleção dos elementos a serem traduzidos para um currículo.

Guiados pelo valor da interlocução crítica com o alheio, animam-se na confluência paramórfica entre os elementos artísticos, científicos e filosóficos e aqueles transcriados como didáticos e curriculares. Consideram que são bem traduzidos aqueles elementos que atribuem vida nova aos originais e deixam passar a sensação que eles ainda vivem. Consideram traduções ruins aquelas que obstaculizam e matam a vitalidade dos elementos originais para pensar, ler e escrever, outra vez.

Tanto em Currículo como em Didática, uma tradução será exitosa, se assumir a função de um verdadeiro elemento científico, filosófico ou artístico. Assim, em vez de mera representante ou substituta dos perceptos, afectos, conceitos e funções, a tradução será eficaz se, após minuciosamente trabalhada, tornar-se autônoma como uma obra de Arte, de Filosofia ou de Ciência.

Se modificarmos a imagem dogmática do pensamento acerca da docência-tradução, atentando para a complexidade e delicadeza da nossa tarefa, resgatando o seu valor, autoralmente criador, talvez reencontremos a devida importância civilizatória e cultural de cada professor-artistador, bem como as responsabilidades por ela implicadas.

Isso acontecerá, se nossas traduções guardarem, com os elementos de partida, relações de reimaginação, para além do literalismo rudimentar, da banalidade comum e da facilidade explicativa. Então, as traduções curriculares e didáticas poderão tornar-se mais importantes do que os originais e repercutir os seus impactos criadores, enquanto estratégia de renovação dos sistemas educacionais e culturais contemporâneos.

Referências

ANPED. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. Grupo de Trabalho 4 DIDÁTICA. In: <http://www.anped.org.br/internas/ver/participantes-gt-4?m=4> (Acesso em 12 de maio de 2012.)

AQUINO, Julio Groppa. A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais. In: *Educação e Pesquisa*, v.37, n.3, set./dez.2011, p.641-656.

AQUINO, Julio Groppa. *Instantâneos da escola contemporânea*. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

AQUINO, Julio Groppa. *Miríade 290: o que pode a escrita*. São Paulo: Annablume, 2009.

AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara (Org.). *Abecedário: educação da diferença*. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

ARROJO, Rosemary. *Oficina de tradução: a teoria na prática*. São Paulo: Ática, 1986.

ARROJO, Rosemary. (Org.). *O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. Campinas, SP: Pontes, 1992.

ARROJO, Rosemary. *Tradução, desconstrução e psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. (Trad. J. Guinsburg.) São Paulo: Perspectiva, 2006.

BENJAMIN, Walter. A tarefa do tradutor (*Die Aufgabe des Übersetzers, Gesammelte Schriften*, IV.1, p. 9 -21) In: <http://www.c-e-m.org/wp-content/uploads/a-tarefa-do-tradutor.pdf> (Acesso em 08 de janeiro de 2011.)

CAMPOS, Augusto de. *Verso, reverso, controverso*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

CAMPOS, Augusto de. *O anticrítico*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

CAMPOS, Haroldo de. *A arte no horizonte do provável*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

CAMPOS, Haroldo de. *A operação do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

CAMPOS, Haroldo de. *Metalinguagem & outras metas*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

CAMPOS, Haroldo de. *Deus e o Diabo no Fausto de Goethe*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

CANDAU, Vera Maria. (Org.) *A Didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1984.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. In: *Educação & Sociedade*, v. 33, p. 235-250, 2012.

CORAZZA, Sandra Mara. *Artistagens: filosofia da diferença e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. Diga-me com que um currículo anda e te direi quem ele é. In: CORAZZA, Sandra Mara (Org.). *Fantasia de escritura: filosofia, educação, literatura*. Porto Alegre: Sulina, 2010, p.143-171.

CORAZZA, Sandra Mara. Notas. In: HEUSER, Ester M. D. (Org.) *Caderno de notas I: projeto, notas & ressonâncias*. Cuiabá: EdUFMT, 2011, p.31-96.

CORAZZA, Sandra Mara. Didaticário de criação: aula cheia, antes da aula. In: XVI ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas, SP: 23 a 26 de julho de 2012a, FE/UNICAMP. <http://www.endipe2012a.com.br/>

CORAZZA, Sandra Mara. _____. O drama do currículo: pesquisa e vitalismo de criação. In: IX ANPED SUL, GT Educação e Arte, 2012b. Caxias do Sul: 29 de julho a 01 de agosto de 2012, Universidade de Caxias do Sul, RS. http://www.ucs.br/ucs/tplAnped2011/eventos/anped_sul_2012b/

CORAZZA, Sandra Mara. *Didática da tradução, transcrições do currículo: escrituras de AICE (Autor-Infantil-Currículo-Educador)*. Relatório Técnico Final de Pós-Doutorado Senhor, realizado na FEUSP, com a supervisão de JÚLIO ROBERTO GROPPA AQUINO. São Paulo, setembro 2014. (Texto digitalizado, 116 p.)

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. (Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado.) Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Paris: Minuit, 1991.

DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. (Trad. Peter Pal Pébart.) São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. *Diálogos*. (Trad. Eloisa A. Ribeiro.) São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. Qu'est-ce que l'acte de création? In: _____. *Deux régimes de fous. Textes et entretiens 1975-1995*. Paris: Minuit, 2003, p.291-302.

DELEUZE, Gilles. *Francis Bacon: a lógica da sensação*. (Trad. Roberto Machado.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. (Trad. Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado.) Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* (Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz.) Rio de Janeiro: Ed.34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. V.4. (Trad. Ana Lúcia de Oliveira.) Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

DERRIDA, Jacques. *Torres de Babel*. (Trad. Junia Barreto.) Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

ENDIPE XVI. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO. “Didática e práticas de ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade”. Campinas, SP: 23 a 26 de julho de 2012, FE/UNICAMP.

FEIL, Gabreil Sausen. *Procedimento erótico, na formação, ensino, currículo*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2011.

FOCILLON, Henri. *A vida das formas*. Seguido de Elogio da Mão. (Trad. Ruy Oliveira.) Lisboa: Edições 70, 2001.

GRÉSILLON, Almuth. *Elementos de crítica genética: ler os manuscritos modernos*. (Trad. Cristina Campos.) Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

GENTZLER, Edwin. *Teorias contemporâneas da tradução*. (Trad. Marcos Malvezzi.) São Paulo: Madras, 2009.

HEUSER, Ester Maria Dreher. *Pensar em Deleuze: violência e empirismo no ensino de filosofia*. Ijuí: UNIJUÍ, 2010.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção da subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2012.

MANDELBAUM, Enrique. Tradução e des-tradução na bíblia de Haroldo de Campos. In: MOTTA, Leda Tenório da (Org.). *Céu acima: para um “tombeau” de Haroldo de Campos*. São Paulo: Perspectiva, 2005, p.193-212.

MATOS, Olgária. Babel e Pentescotes: heterofilia e hospitalidade. In: MOTTA, Leda Tenório da (Org.). *Céu acima: para um “tombeau” de Haroldo de Campos*. São Paulo: Perspectiva, 2005, p.131-147.

MILTON, John. *Tradução: teoria e prática*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MOUNIN, Georges. *Os problemas teóricos da tradução*. (Trad. Dominique Aury.) São Paulo: Cultrix, 1975.

OLIVEIRA, Marcos da Rocha. *Método de dramatização: O que é a pedagogia?* Porto Alegre, 2012. Projeto de Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

OSEKI-DÉPRÉ, Inês. *Make it new*. In: MOTTA, Leda Tenório da (Org.). *Céu acima: para um “tombeau” de Haroldo de Campos*. São Paulo: Perspectiva, 2005, p.213-220.

PAZ, Octavio. *Traducción: literatura y literalidad*. Barcelona: Tusquets, 1981.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 2011.

POUND, Ezra. *ABC da literatura*. (Trad. Augusto de Campos e José Paulo Paes.) São Paulo: Cultrix, 2006.

SALLES, Cecília Almeida. *Crítica genética: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística*. São Paulo: EDUC, 2008.

SANTAELLA, Lucia. Transcriar, transluzir, transluciferar: a teoria da tradução de Haroldo de Campos. In: MOTTA, Leda Tenório da (Org.). *Céu acima: para um “tombeau” de Haroldo de Campos*. São Paulo: Perspectiva, 2005, p.221-232.

STEINER, George. *After Babel – Aspects of language and translation*. Londres: Oxford; New York: Oxford University Press, 1975.

VALÉRY, Paul. *Varietés V*. Paris: Gallimard, 1945.

VALÉRY, Paul. *Traduction en vers des Bucoliques de Virgile*. Paris: Gallimard, 1956.

VALÉRY, Paul. Esboço de uma serpente. In: CAMPOS, Augusto de. *Paul Valéry: a serpente e o pensar*. São Paulo: Brasiliense, 1984, p.27-57.

VALÉRY, Paul. *Variedades*. (Trad. João Alexandre Barbosa.) São Paulo: Iluminuras, 1991.

VALÉRY, Paul. *A alma e a dança e outros diálogos*. (Trad. Marcelo Coelho.) Rio de Janeiro: Imago, 1996.

VALÉRY, Paul. *Monsieur Teste*. (Trad. Cristina Murachco.) São Paulo: Ática, 1997.

VALÉRY, Paul. *Introdução ao método de Leonardo da Vinci*. (Trad. Geraldo Gérson de Souza.) São Paulo: Ed. 34, 1998.

VALÉRY, Paul. *Degas, dança, desenho*. (Trad. Cristina Murachco e Célia Euvaldo.) São Paulo: Cosak & Naify, 2003.

VALÉRY, Paul. *Alfabeto*. (Trad. Tomaz Tadeu.) Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VILLANI, Arnaud. *La guêpe et l'orchidée: essai sur Gilles Deleuze*. Paris: Belin, 1999.

WILLERMAT, Philippe. *Os processos de criação na escritura, na arte e na psicanálise*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

ZULAR, Roberto (org.). *Criação em processo: ensaios de crítica genética*. São Paulo: Iluminuras, 2002.