

Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença)

Sandra Mara Corazza*

<http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507609>

Resumo

Na função de um texto físico, conceitual e operatório, que utiliza a filosofia da diferença e as teorias da tradução literária e poética, defende-se a seguinte tese: em termos educacionais, o conceito de diferença pura possibilita pensar uma didática da tradução. Dispõe-se essa didática na cena dramática da aula, sua zona prática e proximal de criação em processo. A ideia é que, apesar das adversidades, insiste-se em educar, porque, nessa cena, consegue-se maquinar didaticamente, com uma especificidade prazerosa, aventureira e aventureira. Traduzindo as matérias originais advindas da arte, da ciência e da filosofia, remete-se a educação à tradição, não restaurando o idêntico, mas levando à imersão do divergente, por meio de escolhas e mediação, lembrança e escrita dos signos. Com a didática da tradução, transcriam-se a cultura e a civilização, diferenciando os seus mapas, numa crítica-clínica do pensar, do escrever e ler, do educar e viver.

Palavras-chave: Filosofia, diferença, didática, tradução, transcrição

* Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Faculdade de Educação; Bolsista de Produtividade em Pesquisa CNPq; Pesquisadora Observatório da Educação CAPES-INEP; Porto Alegre, RS, Brasil. sandracorazza@terra.com.br

Didactics of translation, transcreation of curriculum (a writing-reading of difference)

Abstract

In the function of a physical, conceptual and operative text using the philosophy of difference and the theories of poetic and literary translation, we have advocated the following thesis: in educational terms, the concept of pure difference enables us to think of a didactics of translation. We have placed such didactics in the dramatic class scene, which is its practical and proximal zone of ongoing creation. The idea is that, despite adversities, we have insisted in educating because in that scene we can didactically machinate, with pleasurable, adventurous and adventuresome specificity. By translating original materials from art, science and philosophy, we have taken education to tradition, not by restoring the identical, but rather leading to the immersion of the divergent by means of choices and mediation, recollection and sign writing-reading. With the didactics of translation, we have transcreated culture and civilization, by differentiating their maps, in a clinical criticism of thinking, writing and reading, educating and living.

Keywords: *Philosophy, difference, didactic, translation, transcreation*

O problema e a poética

Não nos propomos, aqui, a resolver algum problema existente, mas a desenvolver “as implicações necessárias de uma questão formulada”; isto é, a “mostrar como as coisas não seriam o que são se a questão não fosse essa” (Deleuze, 2001, p.120). Nesse sentido, objetivamos cobrir a descoberta e a invenção do seguinte problema: do ponto de vista da filosofia da diferença, o que criamos em educação? Em termos dos processos de criação, o que fazemos quando educamos? O que se passa, na cena dramática da aula, quando ensinamos as matérias criadas pela filosofia, pela arte e pela ciência (Deleuze & Guattari, 1992), presentes nos currículos? Apesar dos fatores adversos, como conseguimos cultivar um gosto por educar e prosseguir educando? De que maneira ocupamos esse nicho prazeroso de criação no campo educacional?

Entre as implicações daí derivadas, fazemos aparecer a *didática da diferença* – antes de tudo, uma perigosa expressão. Acontece que, quando essa expressão dá vida a um problema, que nunca poderia ter surgido sem ela, e dizemos *didática da diferença*, sabemos o que nomeamos? Sabemos quem, quando, o quê, em que circunstâncias, qual o tipo disso que nomeamos?

Ora, para ser filosoficamente honestos, consideremos que, por definição, didática e diferença seriam impossíveis; logo, a princípio, uma *didática da diferença* seria impossível de ser pensada. Embora, talvez, pudessem existir *didáticas para as diferenças* – entendidas ao revés do conceito de *diferença pura*, como condição iminente ao ser (Deleuze, 2009) –; as quais se disporiam, desde o século XVII, como uma didática normativa, enquanto “caminho fácil e seguro de pôr estas coisas [bons costumes, vida presente e futura, fundamentos e verdades] em prática com bom resultado” (Comênio, 1985, p. 43). Didáticas que, como ordenamentos das percepções sensíveis ou do conhecimento da natureza das coisas, agrupariam e comprovariam fatos particulares para chegar a conceitos gerais e vice-versa. Naquilo que nos toma, em relação à diferença pura, tais didáticas só poderiam ter, por missão, regulá-la, minimizá-la ou, mesmo, exterminá-la, como multiplicidade heterogênea, potência de invenção do imprevisível e força de produção da novidade.

Contudo, se alguma didática, em meio à diferença, é possível – como experimentação de pensamento, escritura e leitura (*escreitura*) –, podemos dela falar como uma *didática da tradução* (Corazza, 2011, 2012, 2013a, 2013b; Dalarosa, 2012; Oliveira, 2012). Tradução da tradição – considerada “coisa aberta” (Benjamin, 2008, p. 65) –, a qual apenas merece esse nome porque resulta de escolhas e mediação, lembrança

e escreitura dos signos traduzidos: inicialmente, da ciência, da arte e da filosofia pelos currículos; e, daí, para a cena da aula.

Tratamos, desse modo, a concepção de didática como um movimento do pensamento, uma direção tradutória dos atos curriculares – por si próprios, transcriutores de elementos artísticos, filosóficos e científicos. Tradução, que implica menos transportar ou transpor (Chevallard, 1985) os sentidos de uma língua para outra e mais verter ou recriar: dotando-se da consistência de romper com o estabelecido; empreendendo novos recomeços; apropriando-se do antigo ou do estrangeiro e tornando-os seus, ao entrecruzá-los com a língua didática e fazer ressoar a sua voz.

Para essa didática da diferença, não existe “linha reta, nem nas coisas, nem na linguagem”; de modo que a sua língua “tem de alcançar desvios femininos, animais, moleculares, e todo desvio é um devir mortal” (Deleuze, 1997, p. 12). Talvez, ela também possa ser chamada *didática da des-tradução*, não “como teoria da cópia ou do reflexo salivar, mas como produção da diferença no mesmo” (Campos, 2008, p. 208); ou operação contra a corrente, que transfere algo do original (sempre plural) para a língua de chegada, expandindo a própria linguagem (Ottoni, 1998). Didática que se encontra implicada e articulada a uma teoria criadora da literatura (Oustinoff, 2011); e, por isso, não é movimentada por uma tradutologia ou ciência da tradução (Silveira, 1954), mas tributária de uma “poética do traduzir” (Meschonnic, 2009, 2010; Serres, 2010).

Poética experimental, que produz efeitos epistemológicos e pedagógicos, contrários ao cientificismo estruturalista, de vocação positivista, operacionalizada como uma estratégia contra a manutenção dos dogmatismos e, portanto, inseparável de uma transformação das relações interculturais: “Conceber a tradução como fato cultural é, antes de tudo, entender sua prática como propiciadora de encontros e intercâmbios linguísticos e interculturais” (Ferreira, 2011, p. 24; Galery, Perpétua, & Hirsch, 2009; Lefevre, 2007). Enredada, ainda, em problemas filológicos (saber das línguas), literários e poéticos, a tradução didática é feita com textos considerados como discursos, e não exclusivamente como línguas: “É porque não traduzimos propriamente línguas, mas discursos, que o traduzir levanta questões de ética e de política acerca da subjetividade do tradutor e da relação identidade/alteridade” (Brait & Souza-e-Silva, 2012, p. 25).

Para essa concepção, por meio de uma autoria ficcionalmente criadora, a própria didática acaba funcionando como discurso, desde que conduz uma determinada interpretação e avaliação; e, não mais sendo conduzida pelas existentes, alcança a

literalidade dos perceptos, afectos, funções e conceitos. Para indicar as traduções didáticas da diferença, usamos os seguintes termos e neologismos, entre outros: “transcrição, transparadisação, transluminação, transluciferação mefistofáustica” (Campos, 2008, p. 179); “bem como os mais comuns ‘recriação’ e ‘reimaginação’” (Milton, 1998, p. 208).

A (in)traduzibilidade e a pervivência

A conceitualização distintiva da didática da diferença, que especifica o seu sentido, pela tradução, nos leva a entender o processo criador em educação, mediante a reformulação da própria didática: em termos não mais de normatividade, mas de transcrição do pensamento filosófico, artístico e científico; bem como da escrita curricular. Como uma didática da transformação e do desdobramento dos originais, aponta para a constituição das formas (Focillon, 2001), num não lugar e numa não relação, por meio dos atos de ver, falar, interpretar e escrever; de pensar do lado de-Fora; e do que acontece quando alguém diz: “Tive uma ideia”, em pedagogia, didática e currículo.

Essa didática argumenta que a tradução consiste numa forma que encontra, nas matérias originais – consideradas amorfas, em estado informe (Deleuze & Guattari, 1995) –, a lei da sua própria traduzibilidade, autorizada por sua linha de invenção. A traduzibilidade de uma matéria, que tomamos como ponto de partida, permite indagar se os originais seriam realmente possíveis de serem traduzidos; devido, afirma Ricoeur (2011), a “uma heterogeneidade radical que deveria *a priori* tornar a tradução impossível” (p. 59). Se Ricoeur (2011) recorre à prática da tradução para resolver essa intraduzibilidade inicial, por meio da “construção do comparável” – “Grandeza da tradução, risco da tradução: traição criadora do original, apropriação igualmente criadora pela língua de acolhida” (p. 68) –, já a posição de Benjamin (2008) é a de que “se a tradução é uma forma, a traduzibilidade deve ser essencial a certas obras” (p. 67).

Parece ser o que experimentamos ao educar, isto é: ao atribuir uma tradução às matérias – sejam científicas, artísticas ou filosóficas, expressas pelos currículos –, ecoamos um determinado significado, que já existia nos originais, como a sua possibilidade mesma de existir. Graças às traduções didáticas, as matérias de chegada mantêm encontros, mesmo fugidios, com as de partida; sem, no entanto, perder o parentesco, a proximidade, a vizinhança entre as línguas, que é aquilo mesmo que as torna estrangeiras: “uma espécie de língua estrangeira, que não é uma outra língua,

nem um dialeto regional redescoberto, mas um devir-outro da língua, uma minorança” (Deleuze, 1997, p.15).

Com Deleuze (1997), podemos pensar que esse procedimento de cavar a estrangeiridade, na própria língua didática, ajuda a revirar a linguagem da educação, desde que “uma língua estrangeira não é escavada na própria língua, sem que toda a linguagem por seu turno sofra uma reviravolta, seja levada a um limite, a um fora ou um avesso que consistem em Visões e Audições que já não pertencem à língua alguma” (p. 16).

Assim, ao traduzir didaticamente, na cena da aula, realizamos uma operação de “isomorfismo ou paraformismo”; ou, mesmo, uma “plagiotropia, cujo sinônimo seria transculturação” (Campos, 1992, p. 35); já que não apenas os textos, mas as séries culturais “se transtextualizam no imbricar-se subitâneo de tempos e espaços literários diversos: Transcodagem. Tropismo” (Campos, 1976, p.11). Essa transculturação cruza planos de pensamento, de composição e de coordenação, desapropriando pertencimentos e liberando-os de “referências a sangue, solo ou história coletiva” (Matos, 2005, p.142). Não só reconhece as diferenças entre culturas, mas, sobretudo, as produz, num “universalismo polimorfo e cosmopolista”, “transverso a governos, economias e mercados” (Mandelbaum, 2005, p. 199); o qual “instala em nós a diferença como condição de nosso estar com os outros” (Matos, 2005, p. 133).

A didática da tradução considera que todas as línguas são diferenciais e que o seu trânsito dos currículos às aulas, feito por meio da língua didática, requer diálogos entre elas, com a condição que cada língua esqueça a própria origem, para se tornar dupla de si mesma. Dotada de um anacronismo latente, leva as matérias a compartilhar espaços e tempos heterogêneos e simultâneos, fazendo com que a sua tradução não assimile, mas aproxime distâncias, numa espécie de heterofilia, que desfaz as identidades sedentárias.

Ao verter e refratar as línguas da filosofia, da arte e da ciência, que se alimentam de diferentes culturas, a língua didática produz mesclas e correspondências críticas entre elas; ao mesmo tempo em que encontra um meio para desestabilizar e desfuncionalizar a própria linguagem educacional, leva-a a dissidências, transtornos e estragos, que lhe devolvem o poder de conceber as outras, numa reconfiguração de si mesma, a partir da diferença e da multiplicidade.

As correlações entre essas línguas e os resultados da tradução didática consistem, ao mesmo tempo, naquilo que existe de diferencial na própria matéria original e que lhe assegura “a pervivência [*Fortleben*] do seu viver”, dirá Campos (2008), remetida “não à vida do original, mas à sua sobrevivida, ao estágio do seu perviver” (p.

189). A traduzibilidade de uma matéria é, assim, o que lhe garante a atualidade, como dando ativamente o que pensar, sentir, fazer, afirma Benjamin (2008):

Traduções que são algo mais do que meras transmissões surgem quando uma obra alcança, ao longo da continuação de sua vida, a era de sua fama (como costumam alegar os maus tradutores em favor de seu trabalho), quanto lhe devem existência. Nelas, a vida do original alcança, de maneira constantemente renovada, seu mais tardio e vasto desdobramento (p. 69).

Dessa maneira, a tradução não ambiciona atingir qualquer semelhança com o original, desde que a própria vida deste consiste, desde sempre, em renovação das suas marcas de historicidade. Mediante essa concepção didática e práxis tradutória, os originais se modificam, ao mesmo tempo em que as línguas se transformam. Em vez de as palavras originais se manterem e de a tradução desaparecer, ambas as formas são transformadas e vivificadas pelas variações de leituras e variantes de escrituras, feitas com e por dentro dos textos e dos discursos.

Sendo mimética e não mimética, a tradução torna-se uma “‘sobrevida’ do texto original”, que “vive mais tempo e também de modo diverso” (Paz, 1981, p. 11). Como transcriadora da estranheza inicial das línguas, tanto de partida como de chegada, a didática nos faz passar de uma metafísica para uma física ou pragmática da tradução (Paes, 2008; Rónai, 1967, 1987, 2012), assegurando a dotação de provisoriade e de imanência às matérias.

Além disso, os conceitos de “tradução essencial” e “de língua pura”, na ontoteologia benjaminiana, envolvem a ideia de uma retificação de falsos traslados e não uma busca do autêntico no arcaico (Lages, 2007; Vieira, 1996). Seguindo-os, a didática da diferença não tem como não trabalhar com os percursos históricos das matérias, por meio dos quais os currículos e as aulas vêm transmitindo (de fato, traduzido), de maneira mais ou menos falsa, os elementos artísticos, filosóficos e científicos. Campos (2013, p. 170) sugere, como exemplo, a tradução do *logos* grego pelo termo latino *ratio*, que serviu para falsificar o original. A didática realiza, assim, uma tradução restauradora, que visa “liberar o sentido verdadeiro original, obscurecido pela tradição falsificadora” (p. 171).

Tradução, aqui, não quer dizer sentido verdadeiro, mas transcrição ou transpoe-tização, calcadas nas potências dos originais, pois toda tradução nada mais é do que

“a transposição de uma língua na outra mediante um *continuum* de transformações” (Benjamin, 2008, p. 18). Tradução que adota uma concepção de linguagem não instrumental; não fundada na transitividade da função referencial; nem centrada na comunicação, e sim, na nomeação; numa explícita posição de autorreferencialidade, derivada da função poética.

Com os irmãos Campos, a didática da diferença trata a origem da língua pura benjaminiana, “não como gênese, mas como salto vertiginoso”, convertendo-a em um “‘lugar semiótico’ – o espaço operatório – da transposição criativa (*Umdichtung*, ‘transpoetização’, para W. Benjamin; ‘transcrição’, na terminologia que venho propondo)”. Desse modo, o “tradutor-transcriador como que ‘desbabeliza’ o *stratum* semiótico das línguas interiorizado nos poemas” (Campos, 2013, p. 168):

Essa reconstrução (que sucede a “desconstrução” metalinguística de primeira instância), dá-se não por *Abbildung* (afiguração imitativa, cópia), mas por *Anbildung* (figuração junto, parafiguração), comportando a transgressão, o “estranhamento”, a irrupção da diferença no mesmo.

Movimentando-se nesse espaço de retradução, os elementos curriculares não são comunicáveis, mas transcriáveis; pois é a transcrição que engendra “o corolário da possibilidade, também em princípio, da recriação”. Desse modo, as traduções não podem ser menos do que uma questão de arte: “não é surpreendente, pois, que o tradutor se empenhe em traduzir o intraduzível” (Campos, 1992, p. 35).

Existe, aí, uma práxis tradutória, efetivamente materializável, desenvolvida em um sistema de *creative transposition* (transposição criativa), válida para a concepção da tradução de poesia, como diz Jakobson (2010):

Só é possível a transposição criativa: transposição intralingual – de uma forma poética a outra –, transposição interlingual ou, finalmente, transposição intersemiótica – de um sistema de signos para outro, por exemplo, da arte verbal para a música, a dança, o cinema ou a pintura (p. 91).

Ao optar pelas traduções não essencialistas, tanto o currículo quanto a didática da diferença realizam mais do que meras transmissões; condição que lhes atribui o valor de dar prosseguimento ao vitalismo de: paisagens, blocos de sensações e

linguagens artísticas; ideias, argumentos, temas filosóficos; problemas, functivos e estados de coisas científicos. Alcançando, “de maneira constantemente renovada, seu mais tardio e vasto desdobramento” (Jakobson, 2010, p. 69), cada um desses originais “evolui, cresce, alçando-se a uma atmosfera por assim dizer mais elevada e mais pura da língua” (Benjamin, 2008, p. 73).

A tradução opera entre as línguas, como se transplantasse “o original para um âmbito – ironicamente – mais definitivo da língua, mais definitivo ao menos na medida em que o original não poderá mais ser transferido dali para parte alguma por nenhuma outra tradução” (p.74). É justamente desses procedimentos tradutórios singulares que deriva o novo, como “processo de recuperação viva e crítica do passaturo” (Pignatari, 1971, p. 8), desde que a sua apreensão “representa a continuidade e a extensão da nossa experiência do que já foi feito, e nesse sentido ‘quanto mais nós compreendemos o passado, melhor nós entendemos o presente’” (Campos, 1972, p. 154).

Logo, quando ensinamos, traduzindo, tomamos as heranças como tradição viva, que dão o que pensar, e assumimos a concomitante responsabilidade de traduzi-las como não mortuárias. Preparamos, assim, as condições de criação do que ainda não foi criado, já que “o conhecimento efetivo do que-foi-feito é a melhor maneira de nos prepararmos para fazer e entender o-que-não-foi-feito e o-que-se-pode-fazer-de-novo” (Campos, Pignatari, & Campos, 1991, p. 29).

As traduções didáticas são compostas quando incorporamos, afirmativamente, o acaso ao processo criador, o que implica liberdade de escolha; mas, acima de tudo, “liberdade vigiada por uma consciência seletiva e crítica” (Campos, Pignatari, & Campos, 2006, p.136). Por isso, necessitamos atuar, na relação curricular e didática, com critérios de seleção e descarte, impondo “balizas (formantes) à pura fermentação do acaso” (Campos, 1972, p. 26). Da transcrição dos nossos próprios elementos educacionais depende a intensidade de permeação entre ações de pesquisa e prática docente com as diversas manifestações artísticas, filosóficas e científicas.

O babelismo e a criação

Assim como não “existe uma Musa da filosofia, nem existe uma Musa da tradução” (Benjamin, 2008, p. 75), também a didática é um trabalho árduo, que busca mais do que a reprodução do sentido, referindo-se aos percursos pelos quais a tradição tem produzido e transposto aquilo que já foi dito, feito, sentido; mediante o que Derrida (2002) denominou “contrato de tradução”: “himeneu ou contrato de casamento

com promessa de inventar um filho cuja semente dará lugar à história e ao crescimento” (p. 50).

Por esse contrato vital, realizamos a tradução como uma transconstrução, interpretativa e valorativa, das matérias originais, desde que consideramos todas as línguas insuficientes e, ao mesmo tempo, verdadeiras. Nessa tradução, a dinâmica da origem e a necessidade de desconstrução se encontram, usufruindo a alegria do babelismo de diferença e abertura, relacional e dialógico, passagens e transposições, pluralidade e multiplicidade de línguas, influências, textos: “a questão da desconstrução é também do começo ao fim a questão da tradução” (Derrida, 1998, p. 19).

Recorrendo ao currículo, a tradução percorre a aula, como um dispositivo que desencadeia a sua dramaticidade, ou como uma prática que a desdobra, lidando com a própria vida, tratada como processo criador, que é necessário traduzir. Fica, assim, integrada a uma pedagogia ativa, dotada de força criadora, que privilegia os construtos que afetaram ou revolucionaram cada área de conhecimento; bem como os elementos mais obscuramente desafiadores, enquanto possibilidades abertas à recriação.

Capaz de anamorfoses, a didática da diferença é translinguística, transliterária, transcultural, transpensamental, funcionando sobre um plano empírico-transcendental, que liga o tempo ordinário à produção de algo novo. Suas interinfluências são trazidas pelas linguagens contemporâneas, implicando-a na invenção de um *corpus* crítico-seletivo, que interliga “os conceitos de tradução poética, operação metalinguística, paródia, carnavalização, intertextualidade, literatura comparada e relações entre diversos sistemas de signos” (Santaella, 2005, p. 222).

Como seres de linguagem da contemporaneidade, que transversalizam a tradição, usamos a forma privilegiada de leitura e de escritura, que é a tradução, para transcodificar os elementos originais e mapear as suas condições linguísticas, históricas, intelectuais, em que foram criados, além do espaço que ocuparam na língua e na cultura de partida, na literatura ou no conjunto da obra daquele autor. Fazendo os originais funcionar autonomamente e reeditando as suas potências – não como monumentos gloriosos, mas como coisas criadas –, desmontamos e remontamos as máquinas de criação, que os engendraram, como produtos supostamente acabados. Assim, mantemos as assinaturas criadoras e homenageamos o conhecimento e a habilidade que os autores tinham sobre aquilo que criaram.

Ao traduzir polifonicamente, cultivamos uma empatia com os perceptos, afectos, conceitos e funções originais, desenvolvendo habilidades de nos projetar em suas

experiências precursoras; além de exercitar uma dedicação amorosa, para traduzir essas experiências, numa recriação fantasística e imaginativa. Para tal, transladamos os próprios signos em linguagem verbal e não verbal; elementos de estrutura e visuais; homologias fônicas e sintáticas; espacialização de poemas e imagética visual; filmes e cartazes publicitários; combinações sonoras e coreografias logopaicas; associações, rimas, aliteraões, métrica, ritmo, melodias de canções; e assim por diante (Plaza, 2010).

Mais do que reconhecer, compreender ou nos referir a sistemas de interpretação prontos, desenvolvemos experimentações de desterritorialização, para dotar os originais de novos contornos, modelos, formas, gostos, vocabulários, sintaxes. Nesses procedimentos tradutórios, ao reproduzir os originais com marcas distintivas, atuamos como antropófagos, tal como Augusto de Campos (1978) se refere às suas traduções dos trovadores provençais:

A minha maneira de amá-los é traduzi-los. Ou degluti-los, segundo a Lei Antropofágica de Oswald de Andrade: só me interessa o que não é meu. Tradução para mim é *persona*. Quase heterônimo. Entrar dentro da pele do fingidor para refingir tudo de novo, dor por dor, som por som, cor por cor (p. 7).

Operamos, por outro lado, traduções luciferinas, mefistofáusticas (no sentido haroldiano), transgredindo os limites sígnicos e a relação aparente entre forma e conteúdo, na recusa à tirania de um logos pré-ordenado. Assim, a tradução torna-se uma empresa satânica, desde que: “no limite de toda tradução que se propõe como operação radical de transcrição, faísca, deslumbra, qual instante volátil de culminação usurpadora, aquela miragem de converter, por um átimo que seja, o original na tradução de sua tradução” (Santaella, 2005, p. 228).

Pretendendo valer como os próprios originais, a didática da diferença é um jogo livre e rigoroso, eminentemente crítico-vivificador, que revolve as entranhas das matérias, para trazê-las novamente à luz: “tradução é crítica, como viu Pound melhor que ninguém. Uma das melhores formas de crítica. Ou pelo menos a única verdadeiramente criativa, quando ela – a tradução – é criativa” (Campos, 1978, p. 7). Talvez, ao traduzir, o que, primordialmente, estejamos fazendo seja vivenciar os nossos próprios problemas de criação, como sugere Valéry (1956, p. 4): “qualquer tipo de escritura que necessita de certo tempo de reflexão é tradução”.

O logocentrismo e as relações

A partir de uma imagem logocêntrica da tradução (Arrojo, 1986, 1992, 1993; Derrida, 2002), é possível encontrar correlações entre as condições subjetivas, sociais e profissionais dos tradutores e dos educadores, quais sejam: costumam ter a sua prática tratada como invisível e raramente reconhecida; nunca conseguem fazer o mesmo ou ter a mesma importância do que os autores dos originais; os resultados de seus trabalhos são considerados inferiores, desde que sempre subsidiários de uma ciência, arte ou filosofia; tanto uns como outros não serão conservados, pela história, como iguais aos escritores, filósofos ou cientistas; ambos são vítimas de preconceitos, insuficientemente remunerados e sobrecarregados de trabalho.

Seja do educador, 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. Há, 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 educação vigora uma crença de que possam existir: O Texto, O Sentido, O Signo, A Palavra, A Ideia, A Língua, O Problema, A Figura – como conhecimentos e valores legítimos e verdadeiros; os quais devem, tão somente, ser transmitidos (Gentzler, 2009; Mounin, 1975; Steiner, 1975).

Em ambos os 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 às valorizações que proliferam e o agitam, a partir de seu contato com as escrituras que dele são praticadas, 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 incluamos em um binômio de teoria e prática, cuja supremacia do primeiro termo exige a supressão do segundo subordinado; de maneira que qualquer prática será sempre tomada como insatisfatória. Estabelecem-se, assim, relações sociais e culturais, com a educação e o educador 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 educador e do tradutor ficam, de antemão, fadadas à ineficiência. Nessa confluência entre o tradutor e o educador, 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, uma frágil sensibilidade, em relação à 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, eles se transformariam em letras mortas. Um efeito disso é que, ao abdicar das nossas interferências criadoras, em alguma medida, renunciamos 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 educadores 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 educadores, bastando conhecer as matérias a serem ensinadas. Evidentemente, em ambas as profissões, a dimensão da pesquisa tende a ficar relegada ao 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.

Se modificarmos essa imagem dogmática do pensamento acerca da educação-tradução, atentando para a sua complexidade e delicadeza, e resgatando o seu valor, autoralmente criador, reencontraremos a nossa devida importância civilizatória e cultural, bem como as responsabilidades por ela implicadas.

O traduzir e o trovar

Traduzir & Trovar são dois aspectos da mesma realidade. Trovar quer dizer achar, quer dizer inventar. Traduzir é reinventar. Sua meta é criação. Não de maneira exaustiva: em percurso exemplificativo, pontilhista, forçosamente lacunar, mas nunca indiferente. Há sempre uma escolha crítica, embora apenas uma restrita faixa do campo do possível seja aqui abordada. ... canteiro de trabalho ... refaz-se na dimensão nova da língua do tradutor. Uma didática direta (Campos, A. & Campos, H., 1968, p. 3).

Ao lado de Cícero, São Jerônimo, Lutero, Goethe, Schlegel, Arnold, Schleiermacher, Humboldt, Dryden, Shopenhauer, Richard, Jonson, Croce, Montaigne, Rochefort, Du Bellay, Chapman, Amyot, Pope, Hölderlin, Benjamin, Baudelaire, Poe, Mallarmé, Valéry, Ortega Y Gasset, Borges, Pound, Mário de Andrade, Cortázar, Leminski, Millôr, entre outros, a nossa tarefa, como educadores-tradutores, é singular: consiste em encontrar nas línguas, curricular e didática, para as quais traduzimos, os ecos dos originais, fazendo-os valer como tais.

Como uma força motriz de novos estilos – na área de estudos, formação e pesquisa educacionais –, a tradução da diferença constitui um momento-chave na continuidade e descontinuidade da vida das obras e dos autores, das estruturas e dos movimentos do mundo. Amplia os repertórios curriculares, ao reler e reescrever, transladar e reexperimentar os acervos artísticos, filosóficos e científicos, ou aqueles que foram marginalizados ou falsificados; os quais, graças a ela, seguem vivos e ativos, em seus veios de criação. Faz com que estabeleçamos – com os alunos, entre nós e com os saberes –, um tipo autoral de vice-dicção, com lances inventivos, que não deixam os textos e os discursos assumirem um aparato estático e definitivo; mas os obriga a permanecer em movimento labiríntico, abertos e cambiantes, carregando novos problemas e enunciações.

É assim que a didática da tradução transcria os currículos, fazendo a diferença, como uma crítica-clínica do pensar e do viver: fornece um roteiro fabulador de como educar-traduzir, sob o signo da invenção; e diagramatiza o mapa do mundo, por meio da alegria de ler e da liberdade vital de escrever. Vá que tudo isso porte ainda uma fulgurante beleza...

Referências bibliográficas

- Arrojo, R. (1986). *Oficina de tradução: a teoria na prática*. São Paulo: Ática.
- Arrojo, R. (Org.). (1992). *O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. Campinas, SP: Pontes.
- Arrojo, R. (1993). *Tradução, desconstrução e psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago.
- Benjamin, W. *A tarefa do tradutor de Walter Benjamin: quatro traduções para o português*. (Org. Lucia Castello Branco). Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2008. Recuperado em 03 de janeiro de 2011, de <<http://www.letras.ufmg.br/vivavoz/data1/arquivos/atarefadotradutor-site.pdf>>.
- Brait, B., & Souza-e-Silva, M. C. (Orgs.). (2012). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto.
- Campos, A. (1978). *Verso, reverso, controverso*. São Paulo: Perspectiva.
- Campos, A., & Campos, H. (1968). *Traduzir & trovar (poetas dos séculos XII a XVII)*. São Paulo: Papyrus.
- Campos, A., Pignatari, D., & Campos, H. (1991). *Mallarmé*. São Paulo: Perspectiva.
- Campos, A., Pignatari, D., & Campos, H. (2006). *Teoria da poesia concreta: textos críticos e manifestos 1950-1960*. Cotia, SP: Ateliê Editorial.
- Campos, H. (1972). *A arte no horizonte do provável*. São Paulo: Perspectiva.
- Campos, H. (1976). *A operação do texto*. São Paulo: Perspectiva.
- Campos, H. (1992). *Metalinguagem & outras metas*. São Paulo: Perspectiva.
- Campos, H. (2008). *Deus e o Diabo no Fausto de Goethe*. São Paulo: Perspectiva.
- Campos, H. (2013). *Haroldo de Campos – Transcrição*. (M. Tápia, & T.Médici Nóbrega, Orgs.). São Paulo: Perspectiva.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Comênio, J. A. (1985). *Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. (J. F. Gomes, trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Corazza, S. M. (2011). Notas. In E. M. D. Heuser (Org.). *Caderno de Notas 1: projeto, notas & ressonâncias* (pp.31-96). Cuiabá: EdUFMT.
- Corazza, S. M. (2012). *Didaticário de criação: aula cheia*. Porto Alegre: UFRGS. (Coleção Escreleituras. Caderno de Notas 3).

- Corazza, S. M. (2013a). Didática-artista da tradução: transcrições Mutatis Mutandis: *Revista Latinoamericana de Traducción*, 6(1), 185-200. Recuperado em agosto de 2013, de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/mutatismutandis/viewFile/15378/13513>
- Corazza, S. M. (2013b). *O que se transcria em educação?* Porto Alegre: UFRGS; Doisa.
- Dalarosa, P. C. (2012). *Pedagogia da tradução: entre bio-oficinas de filosofia*. Porto Alegre: UFRGS. (Escrituras. Caderno de Notas 4).
- Deleuze, G. (1997). *Crítica e clínica*. (P. P. Pelbart, trad.). São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, G. (2001). *Empirismo e subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume*. (L. B. L. Orlandi, trad.). São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, G. (2009). *Diferença e repetição*. (L. Orlandi, & R. Machado, trads.). Rio de Janeiro: Graal.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1992). *O que é a filosofia?* (B. Prado Jr., & A. A. Muñoz, trads.). Rio de Janeiro: Editora 34.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1995). *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*. (A. L. Oliveira, & L. C. Leão, trads.). Rio de Janeiro: Editora 34.
- Derrida, J. (1998). Carta a um amigo japonês. In P. Ottoni (Org.). *Tradução: a prática da diferença* (pp.19-25) (E. Lima, trad.). Campinas, SP: Unicamp; Fapesp.
- Derrida, J. (2009). *Torres de Babel*. (J. Barreto, trad.). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Ferreira, A. M. A. (2011). A tradução como prática mestiça: um modelo possível para um ethos contemporâneo. In C. A. Bell-Santos, C. Bosco-e-Bessa, V. Hatje-Faggion, & G. H. P. de Sousa (Orgs.). *Tradução e cultura* (pp. 23-37). Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Focillon, H. (2001). *A vida das formas. Seguido de Elogio da mão*. (R. Oliveira, trad.). Lisboa: Edições 70.
- Galery, M. C. V., Perpétua, E. D., & Hirsch, I. (Orgs.). (2009). *Tradução, vanguarda e modernismos*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gentzler, E. (2009). *Teorias contemporâneas da tradução*. (M. Malvezzi, trad.). São Paulo: Madras.
- Jakobson, R. (2010). *Linguística e comunicação*. (I. Blikstein, & J. P. Paes, trads.). São Paulo: Cultrix.
- Lages, S. K. (2007). *Walter Benjamin: tradução e melancolia*. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Lefevere, A. (2007). *Tradução, reescrita e manipulação da fama literária*. (C. M. Seligmann, trad.). Bauru, SP: Edusc.

- Mandelbaum, E. (2005). Tradução e des-tradução na bíblia de Haroldo de Campos. In L. T. da Motta (Org.). *Céu acima: para um “tombeau” de Haroldo de Campos*. (pp.193-212). São Paulo: Perspectiva.
- Matos, O. (2005). Babel e Pentescotes: heterofilia e hospitalidade. In L. T. da Motta (Org.). *Céu acima: para um “tombeau” de Haroldo de Campos* (pp.131-147). São Paulo: Perspectiva.
- Meschonnic, H. (2009). *Poética do traduzir, não tradutologia* (E. Domingues, trad.). Belo Horizonte: FALE/UFMG, Cadernos Viva Voz. Recuperado em 21 de dezembro 2010, de <www.lettras.ufmg.br/labed>.
- Meschonnic, H. (2010). *Poética do traduzir*. (J. P. Ferreira & S. Fenerich). São Paulo: Perspectiva.
- Milton, J. (1998). *Tradução: teoria e prática*. São Paulo: Martins Fontes.
- Mounin, G. (1975). *Os problemas teóricos da tradução*. (D. Aury, trad.). São Paulo: Cultrix.
- Oliveira, M. da R. (2012). *Método de Dramatização: o que é a pedagogia?* Projeto de Tese de Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Otoni, P. (Org.) (1998). *Tradução: a prática da diferença*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; FAPESP.
- Oustinoff, M. (2011). *Tradução: história, teoria e métodos*. (M. Marcionilo, trad.). São Paulo: Parábola.
- Paes, J. P. (2008). *Tradução: a ponte necessária – aspectos e problemas da arte de traduzir*. São Paulo: Ática.
- Paz, O. (1981). *Traducción: literatura y literalidad*. Barcelona: Tusquets.
- Pignatari, D. (1971). *Contracomunicação*. São Paulo: Perspectiva.
- Plaza, J. (2010). *Tradução intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva.
- Ricoeur, P. (2011). *Sobre a tradução*. (P. Lavelle, trad.). Belo Horizonte: UFMG.
- Rónai, P. (1967). *Guia prático da tradução francesa*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro.
- Rónai, P. (1987). *Escola de tradutores*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Rónai, P. (2012). *A tradução vivida*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Santaella, L. (2005). Transcriar, transluzir, transluciferar: a teoria da tradução de Haroldo de Campos. In L. T. da Motta (Org.). *Céu acima: para um “tombeau” de Haroldo de Campos*. (pp. 221-232). São Paulo: Perspectiva.

- Serres, M. (2010). *Hermés III: la traduction*. Paris: Minuit.
- Silveira, B. (1954). *A arte de traduzir*. São Paulo: Melhoramentos.
- Steiner, G. (1975). *After Babel – aspects of language and translation*. Londres: Oxford; New York: Oxford University Press.
- Valéry, P. (1956). *Traduction en vers des Bucoliques de Virgile*. Paris: Gallimard.
- Vieira, J. R. (1996). Duas leituras sobre “A tarefa do tradutor” de Walter Benjamin. Texto díg., 7 p. *Cadernos de Tradução* (Online) UFSC, 1(1). Recuperado em 30 de janeiro de 2012, de <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/5079>>.

Submetido à avaliação em 13 de fevereiro de 2014; aprovado para publicação em 14 de agosto de 2014.