

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU
LINHA DE PESQUISA: FILOSOFIAS DA
DIFERENÇA E EDUCAÇÃO**

**Temática: Didática da Tradução, Transcrição do Currículo:
Escrituras da Diferença**

FABIANE OLEGÁRIO

**JOGO COM ARQUIVOS: PROCEDIMENTOS
DIDÁTICOS TRADUTÓRIOS**

Volume I

**Porto Alegre
2018**

FABIANE OLEGÁRIO

**JOGO COM ARQUIVOS: PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS
TRADUTÓRIOS**

Volume I

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Sandra Mara Corazza

Linha de pesquisa: Filosofias da Diferença e Educação

**Porto Alegre
2018**

CIP – Catalogação na Publicação

Olegário, Fabiane

Jogo com arquivos: procedimentos didáticos
tradutórios / Fabiane Olegário. -- 2018.

244 f.

Orientadora: Sandra Mara Corazza.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Arquivo. 2. Jogo. 3. Didática. 4. Criação. 5.
Escrituras. I. Corazza, Sandra Mara, orient. II.
Título.

FABIANE OLEGÁRIO

**O JOGO EM ARQUIVOS: PROCEDIMENTOS
DIDÁTICOS TRADUTÓRIOS**

Tese defendida e aprovada como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação pela banca examinadora constituída por:

Defendida em: 3 de agosto de 2018

Prof.^a Dra. Sandra Mara Corazza – Orientadora (FACED – UFRGS)

Prof.^a Dra. Paola Basso Menna Barreto Gomes Zordan (FACED – UFRGS)

Prof.^a Dra. Karen Elisabete Rosa Nodari (CAP – UFRGS)

Prof.^a Dra. Angélica Vier Munhoz (UNIVATES).

Prof.^o Dr. Róger Albernaz de Araujo (IFSUL – Campus Pelotas)

AGRADEÇO

À Sandra Mara Corazza, pela acolhida, generosidade e confiança no meu trabalho; por não conceder facilmente, por mostrar a importância do rigor intelectual, por entoar os seus Cantos de Fouror e por suas *Escreleituras* do Inferno.

Aos colegas do Bando de Orientação de Pesquisa (BOP), escredutores da diferença, amigos de agora e por muito tempo, pela alegria de poder aprender e estar com eles.

Aos colegas e amigos da Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES, por tudo que se vive e se viveu.

Aos professores que aceitaram ler este trabalho – Angélica Vier Munhoz, Karen Elisabete Nodari Rosa, Paola Zordan e Róger Albernaz de Araújo –, que também fazem parte disto.

À minha família, especialmente à minha avó e aos meus pais, amores incondicionais.

Ao Cláudio Luís e ao Flapy, pela paciência, amor e alegrias tantas.

RESUMO

Este texto toma a materialidade de dois arquivos existentes, quais sejam: o arquivo do *Escreleituras* (AE), gerado durante a vigência do Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão *Escreleituras: um modo de ler-escrever em meio à vida* (2011-2014), e o arquivo das Licenciaturas (AL), proveniente da disciplina *Educação contemporânea: currículo, didática e planejamento*, Turma A, entre os semestres letivos 2016/1 e 2016/2, que está vinculada ao Departamento de Ensino e Currículo (DEC) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A partir desses dois arquivos, o texto: a) extrai e agencia as suas matérias; b) opera mediante procedimentos de leitura e escritura; c) cria possibilidades tradutórias vivificadoras dos textos que desembocam na criação de um jogo didático tradutório. Os arquivos são movimentados, desse modo, como suportes gerativos de novos textos, já que sua procedência é sempre da ordem da invenção. Tal condição fornece possibilidades de jogar com as matérias que integram os arquivos para fazer aparecer estratégias de um pensamento tradutório. Jogo é entendido como a vicissitude desse pensamento afetado por forças ativas e, em ato, afirma a necessidade de experimentação, capaz de dar outra vida aos próprios arquivos. Por essa razão, o jogo responde à didática como um plano prático que traduz e transforma textos de partida em textos de chegada, positivando a vontade de educar comprometida com a invenção e a revitalização de arquivos.

Palavras-chave: Arquivo. Jogo. Didática. Criação. *Escreleituras*.

ABSTRACT

This text has taken the materiality of two existing files: the *Reading-Writing* file (RWF), generated along the Project of Teaching, Research and Extension called *Reading-Writing: a way of reading-writing in life* (2011-2014), and the Teaching Course file (TCF), which stemmed from the discipline of *Contemporary Education: curriculum, didactics and planning*, Group A, taught during the first and second terms in 2016, which is linked to the Department of Teaching and Curriculum (DTC) of the Education College (FACED) of the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). From these files, this text: a) has extracted and connected their matters; b) has acted by means of reading and writing procedures; c) has designed vivifying possibilities of translating the texts that lead to the creation of a didactic translating game. The files have been moved, thus, as supports that generate new texts, since their provenience is always at the invention level. Such condition has provided possibilities of playing with the matters that integrate the files in order to bring up strategies of a translating thought. Game has been understood as a vicissitude of this thought affected by active forces and, in the act, it affirms the need for experimentation, which is able to give a new life to the files themselves. Hence, the game responds to the didactics as a practical plan that translates and transforms source texts into target texts, by affirming the will to educate committed to the invention and revitalization of files.

Keywords: File. Game. Didactics. Creation. *Reading-Writing*.

LISTA DE FIGURAS¹

Figura 1 – Vem, que é a tua vez de jogar	15
Figura 2 – Passagens tradutórias	39
Figura 3 – A vida em arquivos	57
Figura 4 – Ligações	117
Figura 5 – Jogo de Tabuleiro	171

¹ Os desenhos que compõem o volume I e II desta Tese são de autoria da artista plástica lajeadense Dessirée Hirthenkauf. A artista participou como proponente de Oficina sobre desenho, no Projeto de Extensão Formação Pedagógica e Pensamento Nômade, vinculado ao Curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES. Aproximei-me da artista nesta atividade e, logo, passamos a ter uma relação de amizade e parceria. Fui ao seu ateliê de trabalho e deparei-me com os seus desenhos. Expresssei, então, o meu desejo de tê-los compondo a minha tese. A princípio, encomendei três desenhos. A artista pediu-me para ler trechos do meu texto, que teriam relação direta com aquilo que eu estava desejando. O primeiro desenho fazia referência ao Jogo; o segundo envolvia a ideia de passagem entre as matérias de partida e de chegada; o terceiro mostrava o arquivo vivo, ou seja, o arquivo com vida própria. Para a Tese, a artista produziu mais dois desenhos: um relacionado com a ideia de conexão, ligação, junção, soma; e, por fim; o tabuleiro do Jogo.

SIGLAS

AE – Arquivo *Escrituras*

AICE – Autor, Infantil, Currículo e Educador

AL – Arquivo Licenciaturas

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DEC – Departamento de Ensino e Currículo

EC – Educação contemporânea

EIS – Espaços, Imagens e Signos

FACED – Faculdade de Educação

IDP – Imagem dogmática do pensamento

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

MEC – Ministério da Educação

MI – Método de invenção

NIP – Nova imagem do pensamento

PP – Pensamento de partida

RC– Resultado combinatório

RIDP – Reversão da imagem dogmática do pensamento

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

TC – Texto de chegada

TP – Texto de partida

UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso

UFPEl – Universidade Federal de Pelotas

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

USP – Universidade de São Paulo

OBEDUC – Observatório da Educação

SUMÁRIO

Instruções para ler um texto que inicia	16
É preciso dizer que	17
1. Dois arquivos: pontos de partida	22
Escrever-ler: duas práticas em um único gesto	28
Natureza tradutória	35
Pequeno banquete	40
2. Revirar os arquivos	47
Das coisas ditas	48
A ordem não está mais garantida	52
Acessar o roteiro	60
Prática suplementar	63
3. Didática-aula em meio aos movimentos de AICE	75
O que quer a didática? E o que nós queremos com ela?	77
Nós	79
Por que reler a <i>Didática Magna</i> ?	81
O dado como graça	83
Na contramão	85
<i>Didáskalos</i>	86
Dramas didáticos	87
E quando a didática gagueja	89
Em uma aula	91
Instruções para uma boa aula	95
Dicionário aiseano	98

4. Entrar no jogo: ligações, roubos e tráfegos	101
Formação e relaxamento	102
Armações e arremessos.....	104
Método	110
Partir e afirmar.....	120
Regras e instruções	121
Procedimentos para jogar	129
5. Nada é posto fora do jogo.....	135
6. O último lance.....	145
Referências	151

VOLUME II

Jogo de Tabuleiro.....	167
------------------------	-----

VOLUME III

Uma breve nota para ler o terceiro volume da Tese.....	179
--	-----

Anexo A

Roteiro para inventariar procedimentos didáticos de tradução em uma aula.....	180
--	-----

Anexo B

Primeiro lance: Descrição do arquivo <i>Escrileituras</i> (AE).....	184
---	-----

Anexo C

Descrição dos roteiros do arquivo das Licenciaturas (AL).....	194
---	-----

Anexo D

Segundo lance: a necessidade de repetição	202
---	-----

Anexo E

Terceiro lance: junção e repetição	205
--	-----

Anexo F

Último lance: criação do procedimento didático tradutório.....	210
--	-----

Anexo G

Roteiros selecionados para a criação dos procedimentos	218
--	-----

O jogo da amarelinha se joga com uma pequena pedra que é preciso empurrar com a ponta do sapato. Ingredientes: uma calçada, uma pedrinha, um sapato e um belo desenho feito com giz, preferivelmente colorido. No alto, fica o Céu, embaixo a Terra, é muito difícil chegar com a pedrinha ao Céu, quase sempre se calcula mal e a pedra sai do desenho (CORTÁZAR, 2013, p.252).

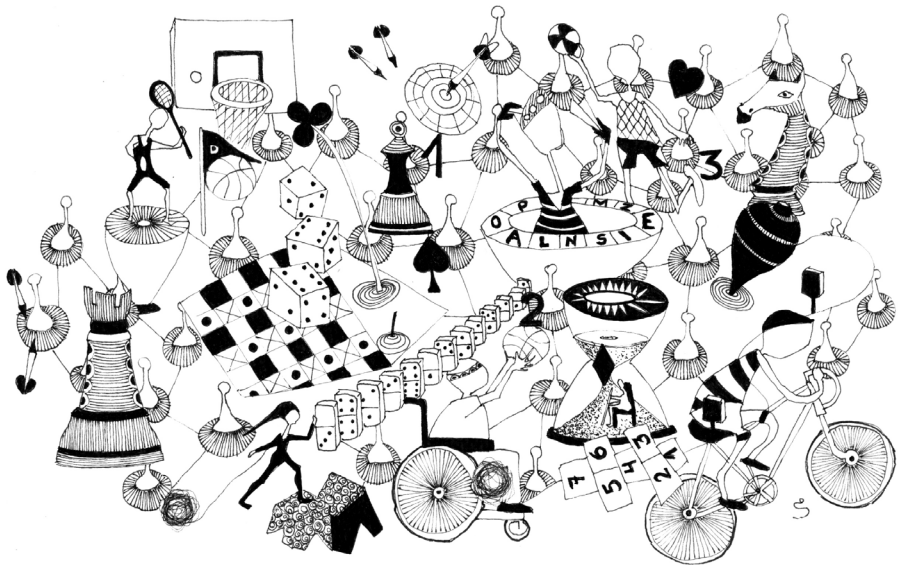


Figura 1 – Vem, que é a tua vez de jogar!

Instruções para ler um texto que inicia

O escritor argentino Julio Cortázar, na obra *Histórias de cronópios e de famas* (2016b), apresenta ao leitor um Manual de instruções. Nesse Manual, é possível encontrar métodos para matar formigas em Roma; orientações para dar corda no relógio e amarrá-lo depressa no pulso; instruções para subir uma escada, como: “para subir uma escada começa-se por levantar aquela parte do corpo situada embaixo à direita, quase sempre envolvida em couro ou camurça e que salvo algumas exceções cabe exatamente no degrau” (CORTÁZAR, 2016b, p.25). Além dessas, ainda há instruções-exemplos para sentir medo, para cantar, para chorar e para entender três quadros famosos.

Pois bem, levando em conta a importância dos Manuais, é que escrevemos algumas orientações aos possíveis leitores deste texto.

Antes de começar a ler este texto, agarre um pedaço de papel e uma caneta – pode ser um bloco e um lápis de ponta fina. Caso opte pelo lápis, tem que verificar as condições do grafite. Para isso, você deverá espetar a ponta do grafite contra a palma da mão ou do dedo. Atente para a força empregada pela mão, pois, quanto mais você pressionar o grafite contra a pele, mais dor você sentirá; por tal razão, não peça que ninguém faça este experimento em você, pois pode ser perigoso. Feito isso, confira a marca deixada pela ponta do grafite na pele. Na dúvida, você precisará aproximar o tecido epitelial – aquele onde você espetou o grafite – de uma lâmpada fluorescente (de preferência). Caso não tenha um abajur por perto, use uma escada e chegue mais perto da iluminação. Se você preferir, pode usar canetas, mas não esqueça que elas podem falhar a qualquer momento e sem motivo algum. Nunca confie em canetas, ainda mais se não for uma *Montblanc Rollerball* original. Já o papel, não importa o formato (tiras, meia folha, folha inteira, pedaços de cartona) nem a cor, pode até ser colorido, e não faz mal algum se for de segunda ou de terceira mão. Eis a tríade: lápis, caneta e papel a postos. Agora, exercite a retina, olhe para baixo, depois empurre os olhos para o canto direito e em seguida para o esquerdo; não mexa a cabeça

por enquanto. Para finalizar o exercício, faça movimentos com os punhos, jogue-os para frente e para trás, repita até cansar. No caso de estalos importunos e profundos, é preciso parar imediatamente para conferir se as partes que você está movimentando estão no lugar, até porque você não tem muita certeza disso. Por fim, tenha sempre por perto um emplastro Sabiá. “Acho que está bem encaminhado” (CORTÁZAR, 2016b, p.18).

É preciso dizer que²

começaremos pelo leitor, aquele que, por alguma razão inteiramente desconhecida por nós, acessará este texto em algum ponto da galáxia; aquele a quem “por ora não nos interessa dar [...] um rosto” (CALVINO, 2010, p.15). Nessa paragem, o leitor poderá tomar aquilo que lhe interessa; de fato, pequenas proporções, minúsculas fatias, porque é da natureza do texto ser transmovido alhures.

De um jeito ou de outro, o leitor é um jogador, pois ao ler lança mão de estratégias inventadas para compor novas cenas para o texto. Portanto, é pela via da leitura que as palavras ganham vida. É que, ao ler, o leitor abandona imediatamente o papel de espectador, ou seja, o texto convoca o leitor a fazer parte da cena. É o leitor quem movimenta as linhas do texto, dá ritmo às palavras, mobiliza a sonoridade das letras, rouba pedaços aqui e ali. Leitor e texto → algo se passa, em vista das transformações mútuas, leitor ↔ texto. O leitor toma as palavras como se fossem pequenos dados capazes de inúmeras possibilidades combinatórias. Palavras giram como piões em velocidades diferentes. Palavras como peças de um jogo de Lego que, encaixadas umas nas outras, incitam à construção de castelos amaldiçoados por feiticeiras.

Nesse sentido, ler remete à ação de jogar. O leitor percorre o texto, tal como um jogador que movimenta as peças no tabuleiro. Em cada movimento

² Esta Tese é formada por três volumes. No primeiro volume, o leitor encontra o processo teórico-prático percorrido pela pesquisadora. Na sequência, o segundo volume apresenta o Jogo de Tabuleiro. O terceiro e último volume mostra o objeto bruto da pesquisa: o Roteiro para inventariar procedimentos didáticos de tradução em uma aula, produzido pela professora Sandra Mara Corazza, e os primeiros lances (jogadas) que compõem o Jogo de Tabuleiro inventariado neste trabalho.

de leitura, o texto segue agitando e fazendo proliferar no seu interior múltiplos sentidos. Ler ↔ jogar avança à medida que o leitor ↔ jogador se movimenta em meio aos sentidos e, entre um gesto e outro, reescreve o texto. Nessa relação que se estabelece entre a ação de ler e de jogar, o leitor ↔ jogador intervém no texto de modo ativo, crítico e tradutório. De toda forma, essa interferência é, acima de tudo, um trabalho corporal. Tal movimento é derivado da leitura realizada pelo leitor ↔ jogador. Eis que é possível perceber movimento do corpo no jogo do Pião – a mão que enrola o pião, a ação de esticar o braço, o dorso ligeiramente retesado para frente, objetivam a queda e a dinâmica do pião arremessado dentro do círculo. No jogo da Trilha, o jogador chama a sorte para seu lado ao assoprar e aquecer os dados antes de lançá-los. Dedos indicadores e polegares pinçam peças do jogo de Lego, produzindo um vai e vem das mãos, que constroem cidades inteiras. Uma arrojada arquitetura montável e desmontável, que ora é acompanhada de cima, ora pelo lado esquerdo, ora pelo direito. Esse conjunto de movimentos corporais une racionalidade e a vontade de jogar, pois convoca o jogador repetidas vezes a relançar novamente o pião, a reaquecer os dados e a remontar as peças. Surgem outros traçados no chão desenhados pela ponta do Pião, imprevistos na Trilha e inéditas cidades construídas pelas peças de Lego. Nesse sentido, ler também é colocar o corpo todo para trabalhar. Ao ler, joga-se com as forças de produção de sentido, pelas quais é possível traçar novos percursos para as palavras, desmontando/montando/remontando a língua de partida, seguindo nosso desejo.

Ao leitor – presença anônima –, é preciso dizer que este texto é composto por um conjunto de fragmentos. Há aqui uma excitação desmedida pelo fragmento, porque este texto parte de um início de incessantes recomeços. Tavares (2013, p.41) lembra-nos de que o “fragmento é uma máquina de produzir inícios [...], pois tal é a sua natureza”. Além disso, é possível tomar o fragmento como uma força suplementar ao texto de partida. Nessa perspectiva, os fragmentos insistem em: a) recusar as totalizações que privilegiam sistemas fechados; b) afirmar a potência dos reinícios; e c) enfraquecer as linearidades e conferir mobilidade ao conjunto.

Segundo Marty (2009, p.184), o fragmento tem “características de finitude, descontinuidade, fechamento, mas também porque os fragmen-

tos – como conjunto – são um dispositivo particularmente estrutural: o sentido se evapora em proveito do valor [...] o discurso fragmentário substitui a linearidade da dissertação pela sincronia móvel de um sistema”. Barthes (2003) constrói um círculo de fragmentos, pois sua escritura é do fragmento; os começos dão-lhe prazer, e, por tal razão, procede por adição. Podemos dizer que há um gosto lascivo pelo pormenor, que atravessa o corpo de Barthes prazerosamente. Ao assumir o privilégio das formas breves, Calvino (1990b, p.65) descreve o escritor argentino Borges “como um mestre da escrita breve, [...] que se inventou a si mesmo como narrador”. Assim como Borges, Calvino (1990b, p.137) é “inclinado por um temperamento à escrita breve”, o que “permite aliar a concentração de invenção e expressão ao sentimento das potencialidades infinitas”. Não é nossa intenção apresentar ao leitor um rol de autores que escreveram suas obras pela via do fragmento, mas não podemos deixar de registrar que, no final do século XIX, Nietzsche também adotou o fragmento como estilo de escrita aforística.

Constituído por pedaços arrancados de outros textos – os fragmentos –, o texto mostra-se capaz de unir múltiplas vozes que ouvimos quando escrevemos. Vozes que vivem no paradoxo, tão distantes e tão próximas de nós; vozes que não estão, mas que não param de murmurar. Essas vozes são daqueles que amamos e, por isso, são vozes nossas (COSTA, 2012). Vozes que repercutem de longe, ou de muito perto, são verdadeiras fontes de vida que vivificam a alma e potencializam sonhos que estão “dentro de outro, e assim até o infinito, que é o número de grãos de areia” (BORGES, 2008, p.108). Vozes que entoam o canto de um vento, movendo as partículas que parecem dançar freneticamente, pois “tem por único fim a vida, através de combinações” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.14) que são feitas e refeitas em meio às vozes.

Para a construção deste texto-vida, foi preciso escutar as vozes, além de roubar pensamentos e tomar emprestadas citações e matérias existentes. Essa prática do empréstimo remete-nos ao conto de Borges (2012, p.73) *Utopia de um homem que está cansado*, em que o personagem afirma: “não nos restam senão citações. A língua é um sistema de citações”. E o que fazemos com as citações, a não ser tomá-las emprestadas? O trânsito gerado

pelos empréstimos fornece matéria-prima ao pensamento que se lança à experimentação de escrita, que se materializa em texto, porque tomamos emprestado do outro aquilo que nos interessa. “E, além disso, citar é citar-se” (CORTÁZAR, 2014, p.11).

Portanto, é a partir de inúmeros furtos que este texto inicia. Porém, antes de prosseguir, pausa para uma digressão imbuída de uma estranha suspeita: o ato de iniciar o texto pressupõe um acúmulo de vontades regidas pela prática de ler e de escrever, em que leitor-escritor se torna artistador (CORAZZA, 2006) de seu fazer, em que a matéria-prima são os textos. Movido pela potência do falso, o texto eleva o falso à potência e libera a vida, “tanto das aparências quanto da verdade”, “[...] pois a verdade não tem de ser alcançada, encontrada nem reproduzida, ela deve ser criada” (DELEUZE, 2013b, p.176-178) – prática que privilegia um pensar criador, ao passo que se afasta da semelhança, do modelo e da cópia.

É da própria natureza do texto viver em mãos alheias, ou seja, passar de mão e mão, tal como um jogo de passar anel, que convoca “o leitor a compor com os fragmentos, a produzir novo texto. Mas, assim, como no jogo de passar o anel, o mais importante (o que sustenta o jogo) não é o conteúdo (no caso o anel), mas é o ato sutil e sensual de passar as mãos em mãos alheias” (FEIL, 2010, p.84).

Este texto joga com as matérias com as quais é afetado. A criação de um jogo é resultado de latentes conexões inventadas, encadeadas pela necessidade de falsos inícios que, logo, logo, poderão funcionar em outra parte e ter a chance de recomeçar tudo de novo, com outros propósitos e despropósitos. As razões da incompletude do jogo → texto são provenientes das concatenações que se repetem entre as matérias selecionadas. Mobilizadas, as matérias inventam novos arranjos; aglutinadas, vão tecendo um novo texto, que jamais se repetirá da mesma forma.

A leitura nunca estará desvinculada da escritura. Há nessa relação um jogo em que o leitor-jogador cria para si determinadas regras enquanto lê-e-escreve, mediante movimentos operados por duplas capturas que acontecem entre o leitor-escritor e o texto. E, mesmo “que houvesse uma troca, uma mistura, [...] alguma coisa que está entre os dois, fora dos dois, e que corre em outra direção” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.15), aquilo que está entre

os dois é de caráter criador, quiçá, pequenos regramentos inventariados. Sorte a nossa.

Assim, com este breve começo, queremos dizer que este texto se ocupará de transcriar pedaços textuais e de com eles fazer valer o direito de imaginar uma unidade, tal como montar um quebra-cabeça, cujas peças são híbridas, provenientes de outras partes, e por isso carregam traços de várias culturas, assim como pontos de vista, conquistas, fracassos, recuos e arranques. Pressupor que basta levar as peças para a mesa de montagem e em minutos ter em frente aos olhos uma imagem é não estar conectado com o espírito do jogo que se dá entre a leitura e a escritura. É preciso reparar que o texto joga. Portanto, cabe ao jogador-leitor-escritor entrar nele, capturando as forças (peças) em meio às citações e espalhando-as desordenadamente (ou não), para então poder construir algo que não estava ali.

Vale dizer que esse jogo jamais recomeçará da estaca zero, pois conta com os arquivos, textos de partida (TP) e as vozes de autores amados. O jogo tem os arquivos do *Escrileituras* (AE) e das Licenciaturas (AL) como peças; os textos de partida (TP) e chegada (TC) como espaços privilegiados do jogo; a escritura e a leitura como regras procedimentais dotadas por forças que se impõem de maneira afirmativa e ativa, pelas quais se efetiva o agenciamento das matérias como um modo operante do jogo.

Portanto, nada a temer. Mesmo que este jogo nos deixe “em frente do labirinto, pela manhã. Sol já alto e duro, contra a parede curva quase de giz” (CORTÁZAR, 2015b, p.17), com uma pedrinha, traçamos modos de nele entrar.

Dois arquivos: pontos de partida

Este texto visa à investigação cautelosa de dois arquivos: 1) um gerado durante a vigência do Projeto de Pesquisa, Ensino e Extensão: *Escrileituras um modo de ler-escrever em meio à vida* (2010 - 2014), sendo referendado por este texto como Arquivo do *Escrileituras* (AE); 2) um produzido por alunos dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (2016), identificado por Arquivo das Licenciaturas (AL). De pronto, as problemáticas instalam-se ao escolherem-se esses arquivos como objeto de pesquisa: como transformar e potencializar as matérias desses arquivos, gerando novos procedimentos tradutórios didáticos a partir de um jogo? De que forma o jogo pode ser pensado como uma possibilidade de recriar inventivamente os elementos arquivados? Como viabilizar novas formas de relacionar-se com a didática, a ponto de revitalizar textos de partida (TP) e afirmar uma educação capaz de criar?

Importa dizer que o estudo aqui apresentado está vinculado ao Projeto de Pesquisa *Didática da Tradução, Transcrição do Currículo: Escrileituras da Diferença* (2015b), coordenado pela professora pesquisadora Sandra Mara Corazza e desenvolvido mediante bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Técnico Científico e Tecnológico (CNPq) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O projeto, ainda em vigência, objetiva prosseguir, complementando, correlacionando e consolidando a formação de professores-pesquisadores, tomando os resultados e impactos das produções de três pesquisas precedentes no decurso dos últimos cinco anos, quais sejam: a) *Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida* (2011-2014); b) *Dramatização do infantil na comédia intelectual do currículo: método Valéry-Deleuze* (2011-2015); c) *Didática da tradução, transcrições do currículo: escrileituras de AICE* (Autor, Infantil, Currículo, Educador) (de março a agosto de 2014).

A pesquisa *Didática da Tradução, Transcrição do Currículo: Escrileituras da Diferença*, na medida em que atualiza outra vez a pesquisa, o método, a didática, o currículo e a diferença, funciona de modo a levar a tríade investigativa assim constituída na direção de um currículo e de uma didática da diferença. Estes, por sua vez, são formulações tributárias às teorias da tradução-invenção poética e literária, das formulações curriculares e

didáticas contemporâneas, bem como dos processos de reescrita de Espaços, Imagens e Signos (EIS) e Autor, Infantil, Currículo e Educador (AICE) (CORAZZA, 2015b).

Vale mencionar que, dentre os objetivos desta pesquisa, estão estudar, organizar e criar teorização sobre os inúmeros materiais e sujeitos envolvidos no Projeto *Escrileituras*. Por meio das práticas realizadas durante esse Projeto, foi possível construir diversos materiais, que por sua vez passaram a constituir os arquivos do Projeto. Segundo Corazza (2015b), estes não foram suficientemente analisados e avaliados, visto que as produções decorrentes do Projeto portam um nível excessivamente elevado de abstração, faltando gerar dados coletados empiricamente, a serem trabalhados conceitualmente. Ainda, os movimentos desta pesquisa visam a descrever, de modo crítico-genealógico e experimental-exploratório, os resultados produzidos pelos seguintes instrumentos: 1) Chave *Escrileituras* para pesquisar o Currículo do Projeto *Escrileituras*; 2) *Roteiro para inventariar procedimentos didáticos de tradução em uma aula ou oficina*; 3) Ficha de EIS AICE; 4) *Roteiro Drama na Comédia Intelectual Espiritográfica de EIS AICE*, a fim de produzir outros exercícios e experimentações para a geração de dados (CORAZZA, 2015b).

Além desse Projeto de Pesquisa, este texto, também se relaciona com o Projeto de Pesquisa intitulado *Procedimentos didáticos tradutórios nas licenciaturas*, apresentado à Comissão de Pesquisa em Educação (COMPESQ/EDU) da Faculdade de Educação da UFRGS em 2016. Esse Projeto apresenta como foco de investigação a formação inicial de acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari (Univates) e, após Banca de Qualificação, foi revisto, sofrendo alterações em relação aos sujeitos, ao espaço e à empiria da pesquisa. Tomadas as devidas decisões, a pesquisa voltou-se a textos de partida (TP) produzidos por acadêmicos de cursos de licenciatura da UFRGS – Geografia, Letras, Química e História – matriculados na disciplina Educação contemporânea: currículo, didática e planejamento³ (EC), vinculada ao Departamento de

³ Os objetivos da disciplina, conforme disposto no plano de ensino, visam à: (a) problematização da escola, do currículo e do exercício da docência como práticas marcadas pela multiplicidade, diferença e heterogeneidade culturais; (b) investigação do ensinar e do aprender, do planejamento e da avaliação como práticas históricas e socialmente constituídas que confrontam, disputam e transformam poderes, saberes e identidades; (c) introdução

Ensino e Currículo (DEC) na FAGED; a disciplina foi ministrada pela professora Sandra Mara Corazza em 2016/1 e 2016/2. Tal Projeto tomou a teoria da tradução-invenção poética literária como uma prática concernente à ação de escrever e de ler, considerando que os textos de partida (TP) são traduzíveis e, sobretudo, escrevíveis.

Em relação ao Projeto de Pesquisa, Ensino e Extensão *Escreleituras*: um modo de ler-escrever em meio à vida, tomamos como material teórico-empírico o *Roteiro para inventariar procedimentos didáticos de tradução em uma aula*, disposto em um dos arquivos do Projeto. O Projeto integrou o Programa Observatório da Educação (OBEDUC), parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC), no período de 1 de janeiro de 2011 a 31 de dezembro de 2014.

No AE, encontramos 24 TP, que são compreendidos como língua de partida, textos originais e textos fonte. O roteiro é considerado um TP que foi respondido por 24 participantes, proponentes de oficinas realizadas durante o período de vigência do Projeto. Os TP são oriundos de quatro núcleos institucionais que constituíram o Projeto *Escreleituras*, os quais correspondem às seguintes instituições públicas: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (Coordenação do Projeto) e Universidade Federal de Pelotas – UFPEL (ambas localizadas no Rio Grande do Sul); Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT (Mato Grosso) e Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE (Paraná). Esse Projeto envolveu pesquisadores, professores e alunos da educação básica, graduandos, mestrandos e doutorandos vinculados a Escolas e Universidades públicas, Institutos e Centros Federais, bem como Secretarias Municipais e Estaduais de Educação. Segundo Rodrigues et al. (2016), as oficinas foram um espaço de transcrição que envolveu pesquisa, criação e inovação, passando-se, necessariamente, pela escrita

dos estudantes das licenciaturas na prática da pesquisa educacional, visando ao desenvolvimento do pensamento investigativo no trato das questões didático-pedagógicas, bem como à problematização da prática de ensino para produção de novas possibilidades para o trabalho docente.

e pela leitura, permitindo que forças vitais fossem liberadas de seus participantes.

Os participantes de cada núcleo não só tiveram acesso a textos literários, filmicos, musicais, em quadrinhos, poéticos, filosóficos e infantis, além do texto do próprio Projeto *Escreleituras*, como também os tomaram como ponto de partida. Além destes, destacamos o texto de Corazza (2011) intitulado *Notas para pensar as Oficinas de Transcrição (OsT)*, que integra o *Caderno de Notas 1: projeto, notas & ressonâncias*, publicado no primeiro ano de vigência do Projeto *Escreleituras*. Essas notas constituíram o conjunto de referências teórico-empíricas fundamentais para as ações desenvolvidas pelos participantes do Projeto *Escreleituras*, uma verdadeira bússola para navegações em alto-mar; constituída de propriedades magnéticas, apontou para terras imprevisíveis que não constavam nos mapas.

É notável o percorrido do TP = *Roteiro para inventariar procedimentos didáticos de tradução em uma aula*, elaborado pela professora Sandra Mara Corazza. Este roteiro participou dos estudos desenvolvidos pela pesquisadora no Projeto Pós-doutoral sob o título *Didática da tradução, transcrições do currículo: escreleituras da diferença*, realizado em 2014 na Universidade de São Paulo (USP). Além disso, foi disponibilizado para os participantes do Projeto *Escreleituras*, os quais responderam as questões e enviaram para o núcleo da UFRGS, que na época coordenava esse Projeto de caráter interinstitucional. Nesse movimento constituído por preenchimento, envio e recolhimento, os roteiros foram constituindo um dos arquivos do Projeto. É importante salientar que as respostas do roteiro revelam o “contato entre a vitalidade da teoria e a potencialidade da prática, em sua articulação e desarticulação” (CORAZZA, 2017b, p.16).

De modos distintos, os dois arquivos somam 36 (24 AE + 12 AL) roteiros que operam com conceitos e elementos advindos de diversas áreas do conhecimento. Esses elementos → matérias são fugidios, escorregadios, fluidos, atópicos e amorfos. Para Deleuze e Guattari (2011a, p.77), as matérias não têm uma forma definida; desorganizadas e desestratificadas, são tomadas pelos “fluxos ou fluídos elásticos que se desenrolam irradiando-se no espaço”, onde se movimentam entre o plano de conteúdo e o plano de expressão. Ademais, a matéria comporta “trocas imperceptíveis de energia,

quando não recortada por imagens do pensamento, torna-se caótica, completamente indiscernível, impossível de abarcar, letal para o intelectual” (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p.12).

Esta breve apresentação quer mostrar ao leitor quais são os objetos empíricos desta pesquisa e a procedência de AE e AL; sobretudo, almeja evidenciar as ligações com outras pesquisas que estão em curso ou que já findaram. Com isso, pode mostrar os cruzamentos entre os TP e os processos tradutórios que envolvem o ato de ler e escrever. Vale destacar que estão em jogo: a) os modos de acessar os materiais arquivados; b) a implicação do pesquisador com o futuro desses materiais, na medida em que trabalha com uma herança; c) e o testemunho do pesquisador sobre transformação desses arquivos pelas vias da escritura e da leitura.

Todavia, destacamos que receber um legado não significa possuir um conteúdo fechado, totalmente selado, porque, de um modo ou de outro, o legado sucumbiria, não havendo a possibilidade de ser novamente traduzido. Nesse sentido, não cabe “uma atitude nem de rechaço, nem de submissão contemplativa da matéria constituída, não obstante fragmentária, turva e indócil, que chega até nós, mas exatamente, a escolha de preservá-la viva por intermédio de sua permanente reconstituição” (AQUINO, 2014, p.185). Trabalhar sob a ótica da tradução aquilo que se herda é tomar a herança de maneira crítica, seletiva e criadora. É preciso tomar um porto para novas partidas e a partir dele traçar novas rotas de chegada.

No que tange aos arquivos, cabe tomá-los como uma herança que não se encerra em si mesma. Nesse entendimento, o legado exclui definitivamente o ponto final e decisivo para as matérias de partida. Trata-se, “portanto, de reinserir tal matéria no jogo ininterrupto e instável do tempo, a fim de que ela não fosse condenada à elisão do esquecimento” (AQUINO, 2014, p.185). Impossível, para quem recebe esse legado, localizar os pontos de origem com precisão, pois, assim como a origem, “toda a verdade e todo conhecimento não passam de ficções” (CORAZZA; TADEU, 2003, p.40). Portanto, dilatam-se as suspeitas de que “as coisas no início se encontravam em estado de perfeição; que elas saíram brilhantes das mãos do criador, ou na luz sem sombra da primeira manhã” (FOUCAULT, 2012, p.59).

Em meio ao tamanho dessa herança, é crucial tomar uma pequena porção, um naco, e seguir adiante à medida que circunscrevemos um campo problemático, sendo este o verdadeiro propulsor do pensamento, uma vez que pensar é levantar problemas. O problema não é a condição de falta, tampouco carrega a imposição de ser preenchido e solucionado; ao contrário, o problema não preexiste a nenhuma resolução dada de antemão, até porque “as soluções não suprimem os problemas” (DELEUZE, 2011, p.59). Ainda, não basta reconhecer a importância do problema para o pensamento e considerá-lo apenas como um “movimento provisório e contingente, fadado a desaparecer na formação do saber” (DELEUZE, 1988, p.260), mas afirmá-lo como força potente que rumo à criação de novos problemas. A criação do verdadeiro problema possibilita às matérias multiplicarem a produção singular do sentido.

Consideramos que AE e AL são crivados de pontos problemáticos, na medida em que se relacionam com a tradição e a tradução. Ainda é preciso dizer que os arquivos são textos vivos e que, por tal motivo, constituem modos de pensar e agir. No processo tradutório, os arquivos submetem-se à leitura e novas reescritas de seu conteúdo. Portanto, não é à toa que os arquivos viabilizam práticas que movimentam culturas e formas de entender os objetos e os seres que fazem parte deste mundo e de com eles relacionar-se.

Sendo assim, este texto é avesso à noção clássica de arquivo porque este é compreendido como “um instrumento potente da forja histórica, tanto no que se refere à composição de determinado passado, quanto no que diz respeito à invenção do próprio presente” (AQUINO; VAL, 2017, texto digitalizado). Ademais, cismamos que não há nenhum arquivo que não tenha sido afetado por borrões e incessantes rasuras tradutórias, pois qual seria a função do arquivo senão deixar rastros, verdadeiras materialidades para novas interpretações? Incumbido de tal função, o arquivo demanda daquele que o lê e o reescreve condições para reinterpretá-lo, no sentido de transformá-lo e fazer repercutir suas matérias no TC. Sobre a repercussão, Bachelard (1993) esclarece que, sob o efeito da repercussão, falamos o poema, pois ele é nosso também, diferentemente da ressonância, em que apenas ouvimos o poema. Independentemente do gênero,

a distinção entre repercussão e ressonância vale também para qualquer tipologia textual.

Submetido à recomposição transcriadora, o arquivo não se reconhece como uma “[...] instituição de guarda dos documentos”, composta por um “conjunto de textos selecionados, organizados e preservados segundo determinada lógica veridictiva” (AQUINO; VAL, 2017, texto digitalizado). A suspensão dessa imagem assegura uma enigmática presença das matérias arquivadas. Cabe ao arquivista tomar os arquivos, mesmo porque “o arquivo não fecha jamais” (DERRIDA, 2001b, p.88), sendo que a sua face está sempre voltada para os processos de atualização de seus elementos.

Escrever e ler: duas práticas em um único gesto

Estamos envolvidos pelos arquivos-textos, o que significa viver implicados na linguagem. Vale sempre nossa atenção no que tange à linguagem, visto que se dá em uma arena de lutas, tal como um jogo, em que o combate entre as forças reativas – negação da vida – são capazes de enfraquecer as forças ativas. Consideramos que a linguagem é um jogo complexo empreendido pelo confronto dessas forças. Assim, o texto configura-se como um espaço preenchido pelos signos, sentidos e significados que se vê intrincado por relações de poder, saber e verdade. É em meio a essas forças que interpretamos o texto. Todavia, não se trata de uma interpretação que busca encontrar o verdadeiro sentido do texto, mas de interpretação a partir das relações entre as forças que se confrontam. Vale notar que “a força não está no singular, ela tem como característica essencial estar em relação com outras forças” (DELEUZE, 2005, p.78). Nesse sentido, as forças ativas mostram-se capazes de embaralhar os signos, o que possibilitaria evocar inusitadas combinações entre as matérias, pois o sentido prolifera, é multiplicado, redobrado.

Barthes (2013b, p.15) afirma que “a língua como desempenho de toda a linguagem não é reacionária, nem progressista; ela é simplesmente fascista”. As práticas convencionais da língua movimentadas em um campo de forças estão a léguas e léguas de distância de supostas neutralidades,

harmonias e apaziguamentos. Por outro lado, estão muito próximas das generalizações, dos clichês, das repetições do mesmo, do senso comum, do consenso, dos binarismos tolos, dos imperativos, das leis e das forças reativas. Ou seja, se não estivermos atentos às armadilhas da linguagem, tenderemos a uma linguagem em conformidade com a imagem dogmática do pensamento, cujo empenho remete à reprodução, à naturalização e ao domínio de uma ação fascista na linguagem, cuja potência é sempre reativa, e o resultado é a negação da vida.

Sendo assim, a linguagem é formada pelas relações estabelecidas entre as forças, que, à medida que são formadas ou estratificadas, compõem saberes (DELEUZE, 2005). É nessas relações que o pensamento busca “aventuras mais estranhas ou mais comprometedoras” (DELEUZE, 1988, p.224), capazes de desestabilizar as formas da estratificação que “constitui diretamente um saber” (DELEUZE, 2005, p.60). Por isso, apostamos em um texto que não se deixa apreender pela expressão “isto é”, conduzido por uma determinada forma molar de interpretar o mundo, mas que se deixa levar pelos fluxos moleculares e microscópicos que dele emergem.

“Isto é” não corresponde à produção do pensamento vivo “obstinado, teimoso” (ZOURABICHVILI, 2016, p.65). Todavia, esse pensamento não está fadado a buscar um mundo verdadeiro que estaria localizado atrás da aparência, do engano e de falsas verdades. Na contramão desse movimento, “a verdade, não é consequentemente, algo que exista e que devemos encontrar e descobrir – mas algo que é preciso criar, que dá seu nome a uma *operação* melhor ainda” (NIETZSCHE, 2017, p.381, grifo do autor). Com vontade de criar, o texto instala-se em um movimento que “está ao lado da escritura” e, por isso, “é uma aventura do significante, um excesso da troca” (BARTHES, 2012, p.393), comprometendo a existência do verdadeiro sentido. Portanto, criamos modos de ler e escrever, pois tomamos “o conhecimento como criação, como invenção” (CORAZZA; TADEU, 2003, p.47). Modos que se relacionam, primeiramente, com o TP, para então reivindicar a produção do TC, sendo necessário o encadeamento de regras próprias que visam a condições de “fazer a língua se mover com palavras cada vez mais sóbrias e uma sintaxe cada vez mais fina” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.72).

Antes de seguir, chamamos a atenção do leitor para a palavra-valise exposta neste texto – *escreitura* – porque, à primeira vista, pode parecer apenas uma junção de duas palavras, e isso poderia bastar para o entendimento. Porém, sentimos necessidade de dizer mais sobre ela, pela importância que adquire neste estudo. Concordamos com Deleuze (2011, p.48) quando escreve que a “definição da palavra-valise, [...] contrai várias palavras e encerra vários sentidos”, pondo em evidência uma disjunção que poderia estar escondida.

Importa frisar que o sentido que atribuímos às coisas de modo geral “não deve ser descoberto, restaurado nem reempregado, mas deve ser produzido por novos maquinários. Ele não pertence a nenhuma altura, não está em nenhuma profundidade, mas é efeito de superfície” (DELEUZE, 2011, p.75). Se o sentido é produzido e transformado, não dirá respeito à reconhecimento, tampouco à imagem dogmática do pensamento. Isso porque não há no sentido uma origem perdida, nem sequer uma parada no transcendente, pois o sentido não equivale ao significado, mas à geração de outros sentidos ainda não pensados. E eis que, “abolido o sentido, tudo fica por fazer” (BARTHES, 2012, p.85).

Por isso, partimos da leitura aberta às interferências do leitor, ou seja, de uma leitura que desfruta da liberdade de produzir sentidos por meio dela mesma e da escritura, pois ler é indissociável do escrever (BARTHES, 2012). Tavares (2012) concorda com a ideia de Barthes e considera a leitura como primeira parte da escrita. A leitura e a escrita são tomadas como práticas simultâneas – ler e escrever em um único gesto; nessa relação, não há nenhuma primazia, nem sequer privilégio, tampouco exclusividade de uma ou de outra. De qualquer forma, o que está posto ao escri-leitor → escritor + leitor é a inviabilidade de abdicar da faculdade humana de imaginar. Ademais, “parece que a alegria de ler é o reflexo da alegria de escrever” (BACHELARD, 1993, p.10).

Para Barthes (2012), escrevemos um texto quando levantamos a cabeça. O gesto de levantar a cabeça quando estamos lendo só faz intensificar a probabilidade de que estamos imersos no imaginário criador. Poderíamos, no entanto, considerar esse gesto como uma falsa interrupção, uma vez que desprender do texto ao levantar a cabeça não significa que o leitor tenha se

desligado dele, mas que, de um modo ou de outro, se mantém conectado com as palavras mediante o acréscimo de práticas de suplementação de sentido ao texto. Tal gesto supõe “abrir o texto, propor o sistema de sua leitura, não apenas pedir e mostrar que podemos interpretá-lo livremente; é principalmente, e muito mais radicalmente, levar a reconhecer que não há verdade objetiva ou subjetiva da leitura, mas apenas uma verdade lúdica” (BARTHES, 2012, p.29), cuja fonte é a imaginação.

A leitura verdadeira, segundo Blanchot (1987), não quer saber o que o autor quis dizer exatamente e qual é a verdade que o texto anuncia, pois um texto reivindica uma verdade inventada pelo leitor, que atua como coautor de um texto sempre aberto a novas ingerências interpretativas. Polissêmico, o texto situa-se em um “jogo interminável de significantes, impossíveis de serem aprisionados em uma significação plena” (CORAZZA, 2000, p.94). Assim, “texto, leitor e escritor tornam-se simulacros, uma vez que estão sempre diferindo de si e do modelo” (HEUSER, 2016, p.28).

Na escritura, “as palavras não são usadas como instrumentos, mas postas em evidência (encenadas, teatralizadas) como significantes” (PERRONE-MOISÉS, 2013, p.88). É pela via da escritura que se engendra uma espécie de texto transfigurado, decorrente de atos tradutórios. Nesse canteiro de experimentações, não se começa a escrever do nada e por nada. Além disso, suspeitamos que, para escrever, dependemos de instantes de inspiração ofertados pelo transcendente. Escrevemos porque temos necessidade de escrever e, se escrevemos, é porque queremos fabricar um objeto (BARTHES, 2005a). Portanto, uma fantasia de escritura não pode ser entendida como um valor menor no que se refere à realidade; ao contrário, não é exagerado dizer que a realidade consiste na concretude da fantasia.

Nesse sentido, a fantasia “não é menos verdadeira do que aquela que vive para a verdade, ou aquela que vive para a verdade não é menos mentirosa do que a ficcional” (FEIL, 2010, p.82). Além disso, fantasia deseja imoralmente o texto original. A propósito: fantasiar consiste em um desejo imoral, porque escrever jamais será um dever, mas “a parada gratuita de uma liberdade infinita” (MARTY, 2009, p.312) que invade o corpo do escritor-e-leitor.

Ainda na esteira do pensamento barthesiano, ao ler, se é convocado a escrever a fim de ver escorrer a “hemorragia do Imaginário”. Nesse

caso, podemos afirmar que a escritura é o dedo pousado no imaginário (BARTHES, 2012). Aqui, interessa pensar a imaginação como elemento necessário ao processo tradutório que se concretiza por meio da escritura. O escritor-e-leitor é “deportado sob o registro do Imaginário; toda a sua economia de prazer consiste em cuidar da sua relação dual com o livro (isto é, com a Imagem)” (BARTHES, 2012, p.37).

Cabe, portanto, a compreensão de que a leitura implica o desejo de querer escrever e de que leitura e escritura atuam em um movimento de troca recíproca, visto que consistem na “força de toda a criação e mesmo toda a procriação” (BARTHES, 2005b, p.15). Um texto, segundo Barthes (2012), só se escreve no momento em que se lê, sendo a escritura uma produção que convoca o corpo todo a trabalhar. Escrever como um trabalho é efetivar a vontade de transcriar o TP.

Como já apontamos, a vontade de ler e de escrever nada diz em relação à ação de descobrir, requerida pela busca de uma determinada verdade que estaria velada no próprio corpo do texto. Trata-se de uma vontade decorrente das afecções geradas pelos múltiplos encontros entre o leitor-e-escriptor com TP – afecções que no corpo provocam o aumento da capacidade ativa de ler-e-escrever. Segundo Spinoza (2014, p.99), “o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto outras tantas não tornam sua potência de agir nem maior nem menor”. Percebemos, portanto, quando forças nos afetam de alegria ou de tristeza. Podemos ser afetados pelo texto de modo a aumentar e expandir nossa vontade de ler-e-escrever ao lado das forças ativas. De acordo com Spinoza (2014), quando somos afligidos pelos afetos, desencadeamos múltiplos desejos, e, quanto mais veementes forem esses afetos, mais intensos serão os nossos desejos.

O fato é que o leitor deseja o texto como matéria viva; do mesmo modo, o texto também o deseja. Esse gesto recíproco de desejo declara o leitor como partícipe ativo de uma verdadeira “conjugação amorosa” (BARTHES, 2005b, p.19), compreendida pela equação: leitor + texto. O desejo como revolução necessita de conexões, cujo processo se dá mediante repetições imaginárias, “pois a verdadeira repetição é da imaginação” (DELEUZE,

1988, p.136), sendo que “a repetição está essencialmente inscrita na necessidade” (DELEUZE, 1988, p.138). Repetimos porque necessitamos evocar a diferença do texto. Assim, aquilo que se repete retorna como diferença, repelindo todo o negativo, já que trata de afirmar as potências ativas da vida. Nesse sentido, a repetição de um texto de partida, via leitura e escritura tradutória, consiste em um “jogo sempre recomeçado” (CAMPOS, 2013, p.56).

A criação do TC acontece por meio do desejo e da necessidade de repetir o TP, o que significa reinventar criticamente a língua original. Os textos traduzidos nascem de novo e constituem-se “a partir do futuro, e o futuro é sem conteúdo, ele nunca se preenche, sua natureza é hemorrágica, já que ele se recompõe a todo o instante” (BARTHES, 2005b, p.49).

Se levarmos a sério que o desejo tem um ponto de partida e que podemos localizá-lo (BARTHES, 2005b), isso significará que somos atravessados pelo desejo. Seja como for, o desejo de querer-escrever assume a fantasia como guia iniciático da escritura (BARTHES, 2005a). Podemos dizer que o desejo opera efetivamente para o alargamento da folha e no preenchimento das margens. Por isso, o leitor é levado a repetir o texto, fantasiando-o novamente, pois necessita transbordar os afetos produzidos no processo de leitura. Nessa perspectiva, a leitura transfigura o ponto de partida via escritura e faz proliferar novos sentidos que não estão dados pelo texto. Devido a isso, nunca estaremos diante de uma prática neutra, ingênua e sequer inócua, porque reside aí a irredutível celebração da repetição enquanto retorno da diferença.

Tanto na leitura quanto na reescrita do TP, há uma postura inventiva do leitor-e-escriptor. Barthes (2012), em *Rumor da Língua*, no tópico *Escrever a leitura*, enfatiza que:

Ao ler, nós também imprimimos certa postura ao texto, e é por isso que ele é vivo; mas essa postura, que é nossa invenção, só é possível porque há entre os elementos do texto uma relação regulada, uma *proporção*: tentei analisar essa proporção, descrever a disposição topológica que dá à leitura do texto clássico, ao mesmo tempo, o seu traçado e sua liberdade (BARTHES, 2012, p.29).

A cada leitura, engendra-se um novo texto; conforme Barthes (2012), para que isso aconteça, é preciso decretar a morte do autor para celebrar a vida nova do texto, que é concedida pelo leitor, pois é ele quem define o texto. Podemos pensar, então, que o leitor usufrui de uma liberdade em relação às palavras. Ainda, é pela via da leitura que o texto contabiliza o seu primeiro acréscimo, pois o que é ler senão trabalhar com acréscimos?

O leitor-e-escritor atualiza os elementos originais, sendo considerado criador em relação ao que atualiza. Como bem esclarece Deleuze na obra *Diferença e repetição* (1988, p.136), “atualizar-se é diferenciar-se”, sempre distante do consenso, do senso comum e da boa natureza do pensamento, pois o pensamento não é favorável à espontaneidade e não se dá naturalmente. Pensar refere-se ao encontro com os signos que, ao rebater o pensamento de modo violento, viabiliza um corte deformador nas imagens dogmáticas que circulam pelo pensamento.

Atualizar o texto é, sobretudo, engendrar modos de diferenciação que se desvinculam do saber decalcado, não mais reconhecendo o que antes era representado, uma vez que visa ao enfraquecimento do postulado da reconhecimento e de formas de representação, ao passo que potencializa a reinvenção, “na medida em que se compõe por novas relações e dispõe de novas singularidades” (FEIL, 2010, p.79). À sua maneira, atualizar o TP é sempre uma prática de repetição traçada pelos processos de reinvenção de suas matérias. Ademais, é preciso dizer que a atualização se refere aos elementos virtuais em movimento, ou seja, as imagens virtuais são constantemente atualizadas. Cabe esclarecer que virtual é um vir a ser. Quando atualizado, ele deixa de ser o que era para tornar-se outra coisa, visto que “a relação do atual e do virtual constitui sempre um circuito, mas de duas maneiras: ora o atual remete a virtuais [...] ora o atual remete ao virtual [...] onde o virtual se cristaliza com o atual” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.178). Ao afirmarmos que as matérias dos arquivos serão atualizadas pela leitura-e-escrita, estamos nos referindo às forças virtuais que os constituem. Também é importante destacar que a atualização “é sempre criadora em relação ao que ela atualiza” (DELEUZE, 2006b, p.137).

Ao atualizar as matérias, o escritor mostra-se crítico em relação ao texto fonte, uma vez que está exposto ao “risco da criação, como

problema de viagem e como problema de enfrentamento com o impossível” (CAMPOS, 1997, p.56), pois a crítica implica a rejeição de todo sistema fechado em si mesmo. Tal enfrentamento concede ao TC novos limites, sempre inventados, os quais não invalidam de forma alguma o TP, até porque o escritor defenderá “até a morte o novo por causa do antigo e até a vida do antigo por causa do novo” (CAMPOS, 1978, p.7). Em relação ao novo, importa mencionar que ele só é novo em função daquilo que já existe, tendo em vista que o existente é efetivamente a condição do novo. No que tange à tradução, podemos afirmar que temos a necessidade, enquanto seres humanos dotados de linguagem, de traduzir o mundo para nele existir.

Natureza tradutória

No tocante aos processos de criação, tomamos a tradução como teoria recriadora dos textos existentes, a partir dos estudos de Haroldo de Campos junto com Augusto de Campos e Décio Pignatari, tradutores, poetas e propagadores do movimento poético concretista do século XX no Brasil. Para Haroldo, Augusto e Décio – a tríade de poetas-tradutores –, a teoria poética da tradução visa à recriação de TP, ou seja, criação paralela ao original, sendo que, “quanto mais inçado de dificuldades, este texto, mais recriável, mais sedutor, enquanto possibilidade aberta de recriação” (CAMPOS, 2013, p. 5). Interessante notar que Campos (2013) utiliza um conjunto de neologismos para o conceito de tradução, quais sejam: transcrição, recriação, reimaginação, transtextualização, transparadisação, transluminação e transluciferação. Esse conjunto de neologismos reforça o descontentamento e a crítica do autor perante os processos de tradução que primam pela reparação da verdade do texto. A prática tradutória é compreendida como uma atividade transcriadora de TP, sendo urdida em meio a encontros transculturais, transdisciplinares, translinguísticos e transsemióticos que “exprimem, desde logo, uma insatisfação com a ideia ‘naturalizada’ de tradução, ligada aos pressupostos ideológicos de restituição da verdade” (CAMPOS, 2013, p.79).

É da natureza da tradução não ter a função de traduzir o conteúdo, palavra por palavra, linha por linha do texto original de forma literal, pois a transcrição do texto fonte está implicada na “construção de uma tradição viva [...] que se rege pelas necessidades do presente de criação” (CAMPOS, 2013, p.39). Ademais, não se traduz apenas o conteúdo do texto original, visto que a tradução é uma questão de arte, e, por tal motivo, a impossibilidade de tradução incide no texto, do qual o tradutor se empenha ao máximo para traduzir o intraduzível. É em meio à impossibilidade de tradução que se “engendra o corolário da possibilidade e também de recriação desses textos” (CAMPOS, 2013, p.4).

Corazza (2013a) toma a teoria da tradução haroldiana e a desloca, elegendo a seguinte problemática: *o que se transcria em educação?* O estudo transcriador de Corazza propõe pensar a didática e o currículo da tradução em meio à escrita e à leitura, intensificando a suspeita em relação à legitimação dada ao texto original como fonte imutável de verdade, visto que o texto não remete à verdade do mundo; ao contrário, o texto é um composto de matérias produzido por muitas mãos, e a cada nova leitura é possível acompanhar o germe de um novo texto nascendo no seu interior.

Na transmutação do conceito realizada por Corazza (2013a), é possível relacionar as práticas do educador e também do tradutor. Atividades consideradas secundárias porque geralmente são reconhecidas como mediadoras e transmissoras de um saber sagrado e intocável que se vê resguardado nas linhas do texto original. Em tal concepção, o educador e o tradutor desempenhariam papéis submissos, sem muito valor diante a sociedade. Em outras palavras, para ambos, são atribuídos os mesmos papéis: “meros transportadores neutros ou de filtros inócuos de significados, temas, conteúdos, os quais seriam preservados, em qualquer tempo, espaço, língua ou cultura” (CORAZZA, 2015c, p. 116).

À medida que rompemos com essas imagens, alavancamos outros movimentos, a ponto de resgatar e elevar a prática tradutória como criadora. Tais movimentos são capazes de reimaginar o texto primeiro, e, por conseguinte, colaboram para dilacerar a imagem do educador como transmissor do conteúdo original. Com a reversão dessa imagem, o educador é compreendido como tradutor e construtor de dissonâncias

e assimetrias didáticas favoráveis à renovação do conhecimento. Assim, o educador transita entre as matérias de partida e as matérias traduzidas e, à sua maneira, cria um novo texto, proveniente do texto original. É a partir da leitura do texto original que jorram novas imagens ao pensamento, cujo movimento interessado consiste em produzir variações e conexões que desarmam a estrutura primeira do texto.

Para Corazza (2014, p.54), “o professor não se obriga a transmitir o conteúdo literal ou verdadeiro dos elementos originais” porque, em meio à didática da tradução, o trabalho docente é engendrado por “linhas descontínuas, estilhaços flutuantes, resíduos irregulares, rupturas de sentido, sinais fragmentários, espaços vazios, pequenas cenas, pormenores insignificantes” (CORAZZA, 2012, p.26). Trata-se de uma prática docente urdida pela vontade de ensinar, viver e criar, “que se ramifica e persiste, aquém e para além das dificuldades que a Educação cria para si mesma; juntamente com as dificuldades que são produzidas, para ela, pelos sistemas sociais, políticos, financeiros” (CORAZZA, 2017d, p.113).

A capacidade de reimaginar a língua de partida, proposta por Campos (2013), autoriza-nos a aproximarmos-nos das ideias de imaginação criadora e distingui-las da imaginação formal. Essa diferenciação é proposta por Bachelard (2001), que contrapõe a imaginação criadora e a imaginação enquanto reprodução da realidade advinda da tradição filosófica racionalista; constituída de formas prontas, esta imaginação visa a representar com máxima veracidade o mundo tal como ele é. Ao contrário dessa concepção, o autor defende a dimensão imaginativa do ser humano, o que implica a afirmação de que este é um demiurgo, construtor de novas realidades. Portanto, a imaginação criadora é a principal essência do espírito humano, cuja fonte está na capacidade de produzir novas imagens, tanto na arte quanto na ciência, pois “*imaginar* será sempre maior que *viver*” (BACHELARD, 1993, p.100, grifos do autor).

Avizinhar os estudos sobre a teoria da tradução poética literária de Haroldo de Campos com as pesquisas do fenomenólogo do imaginário poético Gaston Bachelard não significa aplicar uma correspondência imediata entre um pensador e outro, mas mostrar uma vontade de afirmar o espírito humano como criador.

É notável que o exercício tradutório se constitua pela faculdade de imaginar os textos originais, visto que “a criação se produz no fio tênue da frase, na vida efêmera de uma expressão” (BACHELARD, 1993, p.10-11). Nesse sentido, ler-e-escrever concedem vida nova ao texto, visto que, sem ingerência do ler e do escrever, TP não existiria, nem sequer os arquivos. Destacamos que, no exercício tradutório, a leitura corresponde à maneira mais atenta de tradução. No jogo tradutório, criar também diz respeito aos agenciamentos das matérias que lemos e escrevemos criticamente. As combinações e ajuntamentos de matérias possibilitam que TP seja novamente recriado, lembrando que nenhum elemento “sai de um agenciamento do jeito que entrou” (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p.90).

Além disso, não há leitura-e-escritura tradutória sem a construção imagética do texto, o que envolve uma transformação mútua do leitor-escriptor, acarretada pelo processo de reconstituição tradutória do texto. É preciso destacar que “na cena do texto não há ribalta: não existe por trás do texto ninguém ativo (o escritor) e diante dele ninguém passivo (o leitor); não há sujeito e objeto” (BARTHES, 2015, p.23), mas um processo recíproco de modificação do texto e do leitor.

Assim, traduzir comporta transformar e transportar matérias, ação que implica a passagem “de uma coisa para outro lado”. Ao mesmo tempo que perdemos “algo na passagem, no *transporte* isto é”, ganhamos “algo, porque a mesa que perde uma das suas quatro pernas em uma mudança imobiliária inventa no mesmo instante, um outro objeto com três pernas” (TAVARES, 2012, p.61, grifo do autor).

A passagem dos elementos de partida para uma língua de chegada corresponde ao movimento de transpor, de modo tradutório, radical e criador, as matérias constitutivas dos arquivos. Como salienta Campos (2008, p.183), a ação tradutória é uma “operação radical, cuja virtude transfusora” funciona quando vivifica a fonte original e, simultaneamente, nutre o tradutor. Portanto, cabe a aposta na criação contínua de um pensamento capaz de mostrar novas dobras, paralelas ao texto original. Um pensamento que diz das matérias: “não as reconhecemos mais”, porque não acredita que o original “permaneça o mesmo, o mesmo que ele era antes” (DELEUZE, 1988, p. 252). A partir da dinâmica tradutória antropofágica, as matérias

são devoradas criticamente, considerando-se que “só a antropofagia nos une escrituralmente” (CORAZZA, 2008, p.21). Conectadas, rearranjadas, elas acabam engendrando novas composições. Esses movimentos permitem a transformação de TP, visto que rompem com a suposta imutabilidade de seu conteúdo.

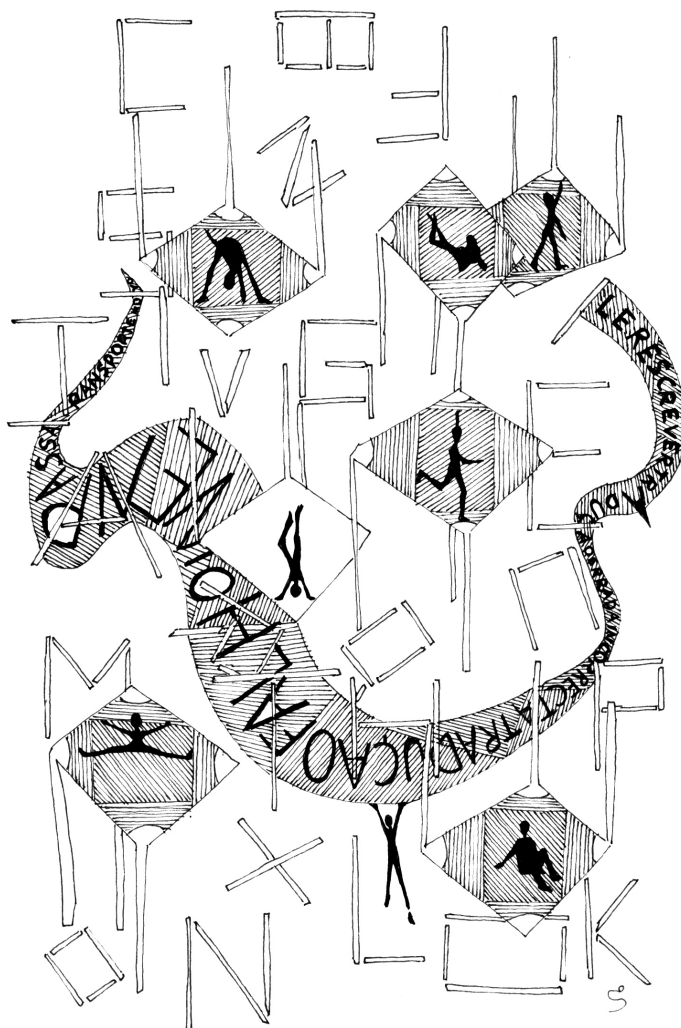


Figura 2 – Passagens tradutórias

Pequeno banquete

Defendemos “que não existe tradução literal, que é impossível de ser realizada”; nesse sentido, “há de levar a cabo a ideia, de que, traduzir é o nosso destino enquanto seres humanos dotados de linguagem” (OLEGÁRIO; CORAZZA, 2017, p. 57). Referimo-nos, portanto, à tradução como um gesto antropofágico, em que o ritual começa quando experimentamos o pensamento em relação às “práticas textuais de crítica-escrita [...] que desfazem as unidades constituídas” e tornam “indiscerníveis as fronteiras entre os nossos textos e os de outros” (CORAZZA, 2008, p.230). Logo, o que importa aos escritores é canibalizar a força oriunda do TP e recusá-lo como sagrado. São esses gestos que lhes possibilitam embrenhar-se na prática tradutório-plagiotrópica engendrada paralelamente ao TP.

Segundo Campos (2008, p.75), a prática plagiotrópica é compreendida como “canto paralelo”, “[...] caminho que se desenvolve ao lado de outro caminho”. Esse canto é entoado a partir do texto original. Um canto capaz de reimaginar um novo texto, que não se desprende do existente, mas que se corporifica paralelamente a ele e que, por sua vez, assume a tarefa de traduzir a tradição em um sentido não retilíneo, visto que imprime outras linhas concernentes ao TP. Para Santaella (2005), a plagiotropia haroldiana deriva do grego *plágios*, oblíquo, que não é linha reta, mas é transversal, de lado. Ao plagiar o texto original, o escritor “delira não no vazio, mas debruçado sobre uma história, um arquivo, um repertório, um enredo, uma circunstância, uma data, uma tradição” (CORAZZA, 2008, p.76).

A plagiotropia evoca direções incertas, na medida em que arroga traços curvilíneos às operações transversais realizadas no tecido textual original. O movimento transversal é próprio do procedimento plagiotrópico. Sob esse aspecto, a tradução plagiotrópica configura-se como uma operação de transculturação que ultrapassa os limites culturais. Pensar na potência do transversal, na contramão do linear, remete-nos ao conceito de transversalidade cunhado por Guattari (2004, p.111), que afirma a transversalidade como “uma dimensão que pretende superar dois impasses, quais sejam: da verticalidade e de simples horizontalidade”; “tende a se

realizar quando ocorre uma comunicação máxima entre os diferentes níveis e, sobretudo, nos diferentes sentidos”.

Ao desviar da linearidade, o tradutor empenha novos sentidos que enviesam o texto original. Por meio da tradução plagiotrópica, é possível revigorar o TP. Tem-se uma prática subversiva de antropofagia recriadora de textos originais, uma vez que desestabiliza a suposta autenticidade e literalidade do texto. Deleuze (1988) defende a prática antropofágica ao afirmar que o primeiro ato de um pensamento é o roubo. Canibalizar o pensamento dos outros foi central no trabalho filosófico deleuziano.

Nessa perspectiva, o tradutor é tomado pela vontade de vampirizar as forças do TP, pois entende que “escrever-e-ler é uma invenção léxica e sintática, mas acima disso, como arte, é a captação de forças” (CORAZZA, 2008, p.232). Submetido à vontade de tomar as forças do texto fonte, o tradutor rechaça a existência do sujeito autor, pois objetiva apropriar-se do TP, a fim de torná-lo seu, para enfim poder transformá-lo, sendo “a escritura a destruição de toda a voz, de toda a origem” (BARTHES, 2012, p.57). O processo de enfraquecimento da voz do autor significa o esfacelamento de uma suposta pureza originária, e isso nos faz pensar que a “voz simplesmente está, mas em nenhum lugar, escalavrada pelas linhas das forças”, “[...] uma voz sem início e sem fim continua começando pelo meio das linhas que a sulcam” (HANSEN, 2009, p. 18-19).

Imerso na fonte originária do texto, o tradutor recria o texto, indo além dos processos de codificação e decodificação dos códigos linguísticos. Logo, ler e escrever tradutoriamente um texto que à primeira vista se mostra imóvel é, de certo modo, embrenhar-se no pensamento dos outros e “necessariamente *deturpá-lo*” (TAVARES, 2013, p.40, grifo do autor), torcê-lo, dobrando-o e redobrando-o, “sempre em busca de novos agenciamentos, [...] que possam exprimir a criação” (DOSSE, 2010, p.376).

Como já mencionamos, a leitura, assim como a escritura, é fonte propagadora de movimentos tradutórios capazes de canibalizar a presença e a força da língua de partida, com o objetivo de transformá-la. À medida que nos apropriamos da língua de partida, borramos os limites entre aquilo que consideramos do outro e aquilo que identificamos como nosso. Em relação a isso, assumimos a potência do furto, e assim elaboramos outro

texto. O ato de vampirizar as matérias do TP concede a produção de inéditas misturas com aquilo que é (era) nosso e com aquilo que é (era) de outro(s). Agir antropofagicamente é experimentar forças ativas e afirmadoras da vida, porque se conecta com elementos que nutrem o espírito e que mobilizam o pensar inventivo.

Ao tomarmos o texto, acabamos canibalizando não apenas o pensamento do outro, mas as suas dores, tristezas, alegrias e angústias, e os processos desses sentires podem ser intermitentes, finitos e variáveis. Entre o TP e o TC, há uma prática antropofágica escritora “que não se interessa por uma história da verdade, mas por uma história que nada narra, senão a sua potência como contingência de composição, um escrever como experimento do trabalho de alguém que escreve para conhecer” (ADÓ, 2011, p.9), e não para reconhecer o que já conhece.

A prática tradutória antropofágica ruma a carne textual existente e considera a devoração e a deglutição como duas práticas essenciais à escritura e à leitura. Embora distintas, não se sobrepõem uma à outra, pois devorar corresponde a desejo, apetite, ímpeto e rebeldia, e deglutir referencia determinado gosto, certa sofisticação do paladar (COSTA, 2008) e, sobretudo, a transformação do texto em algo novo, indissociável da tradução. Podemos afirmar que devorar e deglutir se constituem como práticas concernentes ao exercício educativo, uma vez que ambas compactuam com processos de transluciferação, “impondo uma atitude ‘desconstrutora’ (antropofágico-devorativa)” (CAMPOS, 2013, p.221) dos textos originais.

Considerada uma ação política, ética e também imoral, a ação de devorar e deglutir implica o trabalho de transmutação dos valores superiores. Devorar, assim como deglutir, demonstra a celebração da vida, pois expressa a sua condição afirmadora de mais vida. Ambas as ações obedecem ativamente ao forte desejo de apropriação das matérias originais em prol de uma composição inventiva, tradutória e plagiotrópica. Daí a necessidade constante de o tradutor devorar em prol do desejo de ler e deglutir para afirmar uma vontade de escritura, em “que todo o corpo aspira a tornar-se senhor do espaço e a estender sua força (sua vontade de potência) e repelir tudo que resiste à sua expansão” (NIETZSCHE, 2017, p.412).

A vontade de extrair e expandir a força do TP exige do tradutor a execução de práticas antropofágicas. Tais ações referem-se à tradução luciferina anunciada por Campos (2013), que relaciona esta tradução à metáfora da transfusão de sangue revivificadora do organismo por conta da infiltração de outro tipo sanguíneo; “isso, contudo, sem negar a mão reversa [...] que além da nutrição do tradutor, haverá de certo modo, a contaminação da fonte alimentadora” (CAMPOS, 2013, p.217). Nessa retroalimentação, a “transluciferação” das matérias é profundamente admirada por Mefistófeles.

Lançar mão de movimentos plagiotrópicos – eis nosso fado como seres humanos antropofágicos. A vida é suportável porque vivificamos constantemente as matérias do mundo e, por essa via de trabalho, produzimos sentido para a existência. Interessante notar que o tradutor, envolto pelas práticas antropofágicas, antes de devorar e deglutir o texto original, seleciona as matérias do TP, pois há certo refinamento de gosto, e isso o torna seletivo. Ao resgatar o seu apetite pela vida, o tradutor prende sua atenção ao sabor do texto, seja este ácido, doce, salgado ou amargo. O tradutor sabe que é preciso experimentar para selecionar, pois nem tudo é digno de ser transformado. Ao deglutir o texto, assimila as suas virtudes, adquire a sua força, podendo afirmar ou negar a vontade de criar. O tradutor carrega uma vontade de devorar o TP, embora seja seletivo e rigoroso, mas sabe que “o jejum é uma necessidade” (KAFKA, 2009, p.45) exigida e conquistada pelo espírito de um forte.

Selecionar não significa efetuar nenhum tipo de hierarquia em relação àquilo que se seleciona, pois o exercício de selecionar é o primeiro gesto da crítica tradutória, sendo que a prática seletiva produz um movimento centrífugo que repele o tipo reativo e os valores ditados pela moral. Nessa perspectiva, a seleção transvalora o sentido dos universais formado por pequenas morais; com isso, requisita a reinvenção de outras formas de vida, capazes de liberar a vida de onde ela está aprisionada (DELEUZE; GUATTARI, 1992).

Nietzsche (2011, p. 89), pela boca de seu Zarathustra, afirmava: “eu honro as línguas e estômagos recalcitrantes seletivos, que aprenderam a dizer ‘eu’ e ‘sim’ e ‘não’”. A prática tradutória antropofágica não separa

a vida da sua vontade de potência de afirmar. Deglutir aquilo que é do outro pressupõe expandir a saúde e afirmar a potência da força ativa.

O que está em jogo entre o antropófago e a carne – matéria – são as relações entre as forças, ou seja, de vontade de potência e poder. Deleuze (1994; 2001), como escritor de Nietzsche, explica que a força é inseparável daquilo que ela pode. Implicadas na vontade de potência, as forças ativas e reativas (qualidades das forças) afirmam a diferença de quantidade resultante da relação entre elas. Essa tipologia qualitativa fará com que Deleuze nomeie o reativo de fraco, escravo e doente, porque minimiza a vida em processos de dominação das forças, enfraquecendo consideravelmente as forças ativas responsáveis pela expansão da vida. Esse é o triunfo de uma vida fraca, tomada pelo ressentimento e má consciência, porque o fraco, além de ressentido, também tem má consciência.

Ademais, é preciso ressaltar que Deleuze realiza uma distinção entre vontade e força, que não encontramos em Nietzsche. Segundo Machado (2009), tal diferenciação é a principal torção feita por Deleuze na obra de Nietzsche. Deleuze, interessado em pensar a diferença, ressalva que em toda força há uma qualidade que corresponde à diferença de quantidade entre as forças. De acordo com a sua interpretação, a vontade de potência é o princípio interno de determinação da qualidade da força e da quantidade da relação entre as forças. “Deleuze distingue quatro tipos de forças: 1) força ativa, potência de agir ou de comandar; 2) força reativa, potência de obedecer ou de ser agido; 3) força reativa desenvolvida, potência de cindir, de dividir, de separar; 4) força ativa tornada reativa, potência de ser separado, de voltar-se contra si mesmo” (MACHADO, 2009, p.93). Na leitura de Deleuze, o conceito de vontade está intrinsecamente ligado ao de força. O conceito de força toma como complemento a vontade de potência.

Contrário à vida fraca, Nietzsche (2017, p.110) anuncia que a “vontade de potência é a vontade de durar, de crescer, de vencer, de estender e intensificar a vida. É a vontade de Mais”. Contudo, afirma Nietzsche (2017, p.404, grifo do autor), “não saberemos deduzir qualquer transformação senão houver a penetração de uma potência em outra potência”, ou seja, não há mutação sem que haja atuação de um *quanta* de forças sobre outras

quanta de forças. Segundo Deleuze (1988), Nietzsche entendia a vontade de potência como uma operação de transmutação que faz do objeto a própria impotência. A vontade é comandada por uma força que visa a dilatar o querer interno, sendo que o dizer *sim* é a expressão direta dessa vontade, vista como a celebração da força ativa.

A partir disso, algumas questões impõem-se: será a vontade de potência o dispositivo para a manutenção do desejo de educar? Tomar para nós o que não nos pertence e lançá-lo à experimentação antropofágica recriadora de TP possibilita que nos tornemos educadores fortes, sem resvalar nas armadilhas do ressentimento e da má consciência? Mas de que modo renovamos as práticas educativas? De que grau de potência é preciso dispor para reafirmar a vontade de ensinar? Que transformações são necessárias para que a vontade de educar se torne cada vez mais viva e ativa no magistério?

Diante de tais problemáticas, é possível pensar em algumas considerações, incapazes de circunscrever um ponto final, mas capazes de oferecer pistas ao pensamento. Se o educador é um tradutor antropofágico capaz de vampirizar dos textos originais o que lhe interessa, o que lhe apetece, a partir de suas necessidades, é porque, de certo modo, é guiado por uma vontade de mais vida, ou seja, de mais potência ativa. Ele se apodera de uma pequena porção do texto e com cautela privilegia o que lhe é mais saboroso, a favor de uma grande saúde, “que a gente não apenas tem, mas se adquire, e tem de adquirir constantemente” (NIETZSCHE, 2009, p.113).

Como atitude primeira, o educador conserva a vontade de potência consoante com seu querer interno (desejo) de extrair as forças do texto, sendo a conservação das forças a primeira via para a materialização destas, que transvasam pelo veio da escritura, e a força toma uma forma. Cabe ainda ressaltar que a tradução antropofágica não se interessa pela “teoria da cópia, ou do reflexo de salivar” (CAMPOS, 2008, p.183), mas pela contínua operação crítica que possibilita ler e escrever o original, transformando-o. De toda maneira, não há como refutar a relação existente entre as práticas antropofágicas e a captura de forças ativas no texto. São entrelaces que nos autorizam a tomar uma parte do passado e a reimaginá-lo no presente, o que implica o trabalho de modificar a concepção de passado, como também

a de futuro, visto que “são a única realidade que nos vem, que nos morde [...] que nos fere” (CORTÁZAR, 2008a, p.73).

A negação do TP como monumento sacro atende ao desejo contínuo de ser novamente deglutido. A deglutição compõe uma nova imagem do pensamento (NIP), na medida em que coloca em trânsito uma prática transformadora do TP. Aquele que deglute e ruma o texto remove suas entranhas e toma sua força de modo visceral. É nessa perspectiva que o ato de apropriação de uma inovação anterior se refere a uma prática interessada e, sobretudo, antropofágica. A carne desejada pelo antropófago é o TP, deglutido e transformado devido às interferências de elementos sociais, políticos e históricos advindos de vários campos do saber. Nisso, não há imediatismo, porque não se dá de forma instantânea; há um processo de desconstrução do texto original indispensável à sua recriação. Nesse pequeno banquete, “é impossível saber o que há: um tremor que não é desta carne” (CORTÁZAR, 2016b p.46) e “que jamais poderemos comprovar, embora possamos atestar o seu impacto” (CORAZZA, 2017c, p.4).

Os ecos da antropofagia interessam a este texto porque não reproduzem literalmente a língua de partida, pois, à medida que é deglutida, há emersão de forças dissimétricas, improváveis, selvagens, que rompem com qualquer forma de literalidade. Ao deglutir pensamento, obra, autor e tradição, este texto tem em mente que é preciso “devorar criticamente sociologicamente, economicamente e filosoficamente” (COSTA, 2008, p.57) os 36 textos originais (*Roteiros para inventariar procedimentos didáticos de tradução em uma aula*). Uma prática que atende à necessidade incauta, imoral e impura de devorar e deglutir os arquivos.

2 Revirar os arquivos

Sabemos que os arquivos existem desde o advento da escrita, embora se saiba que, na antiga Mesopotâmia, 4000 a.C., já havia a presença de arquivos na escrita cuneiforme. Esse sistema de escrita foi desenvolvido pelos sumérios, que se utilizaram de placas de barro úmido (como suporte da escrita) e um objeto em formato de cunha (instrumento de madeira ou ferro usado para o registro nas placas). Nelas, eles registravam fatos cotidianos referentes à administração, à economia e à política da época. Após a inscrição, as placas eram expostas ao sol ou cozidas em forno, com o objetivo de conservar as informações nelas marcadas. Os sumérios, portanto, foram os primeiros a instituírem formas de manter guardados os registros feitos, e o conjunto desses registros constituiu o arquivo de uma determinada época.

De modo corriqueiro, o arquivo é compreendido como um local de armazenamento de documentos – fotografias, cartas, registros oficiais; seu objetivo é conservar uma memória passada que pode, no presente, ser acessada pelos humanos. É muito comum imaginar o arquivo como um depósito de documentos amarelados, carcomidos e dispostos em alguma pilha ligeiramente empoeirada (FARGE, 2009). Para mantê-lo intacto, foi preciso desenvolver determinadas técnicas capazes de preservar o conteúdo arquivado, o que implica pensar nas relações que se estabelecem entre os modos de arquivamento e suas respectivas técnicas.

Independentemente do modo e da técnica de arquivamento, todos os arquivos – ou a maioria – comungam da acepção de conservação de documentos. A preservação do objeto arquivado garante – ou pelo menos é isso que almeja – a sua durabilidade e, conseqüentemente, a sua acessibilidade. A partir de uma visão clássica, poderíamos afirmar que o arquivo tem como tarefa salvaguardar um conjunto de informações referentes ao passado, tomado a partir da “soma de textos conservados por uma cultura como vestígios memoráveis do passado, testemunhos exemplares da história, conjunto de traços que, de algum modo, sobreviveram ao tempo, entesourados pelas instituições que registram e conservam aquilo que se quer guardar as gerações vindouras” (AQUINO; VAL, 2017, texto digitalizado).

Essa forma de pensar vai ao encontro da acepção logocêntrica, que pensa o arquivo como um depositário de documentos, cujo registro revela um importante fato. Ainda, atribui ao arquivo uma função social, ou seja, uma espécie de banco de dados, guardião de “decisões, atos e informações”, sendo “possível agir, conhecer o que os antigos fizeram e descobriram” (AQUINO; VAL, 2017, texto digitalizado) em uma determinada época.

Indo além da concepção logocêntrica, que constitui a imagem de arquivo, queremos pensá-lo sob outras perspectivas teóricas. Tal tarefa nos conduz a Michel Foucault (2007) e a Jacques Derrida (2001b), em suas respectivas obras: *Arqueologia do Saber* e *Mal de Arquivo: uma impressão freudiana*. Entre ambos, há uma aproximação no que se refere à acepção de arquivo, pois recusam as noções de essência e de origem, desconstruindo a imagem clássica e logocêntrica de arquivo, embora distanciem-se no modo de análise, constituindo campos analíticos distintos.

Das coisas ditas

O teor analítico do arquivo, no viés foucaultiano, requer, sobretudo, atenção às formações históricas, atravessadas por um campo social e pelas relações de poder e de saber. Foucault (2007), na obra *Arqueologia do Saber*, remete ao arquivo como:

[...] a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. Mas o arquivo é, também, o que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma massa amorfa, não se inscrevam, tampouco, em uma linearidade sem ruptura e não desapareçam ao simples acaso de acidentes externos, mas que se agrupem em figuras distintas, se componham umas com as outras segundo relações múltiplas, se mantenham ou se esfumem segundo as regularidades específicas; ele é o que faz com que não recuem no mesmo ritmo que o tempo, mas que as que brilham muito forte como estrelas próximas venham até nós, na verdade de muito longe, quando outras contemporâneas já estão extremamente pálidas (FOUCAULT, 2007, p. 147).

Na entrevista a Brochier publicada na revista *Magazine Littéraire*, em 1969, sob o título *Michel Foucault Explica seu Último Livro (Arqueologia do Saber)*, Foucault (2008, p.145) ressalta que o arquivo se constitui pelo “conjunto de discursos efetivamente pronunciados; e esse conjunto é considerado não somente um aglomerado de acontecimentos que teriam ocorrido [...] mas um conjunto que continua a funcionar, a se transformar através da história, possibilitando o surgimento de outros discursos”, constituídos mediante enunciados. As coisas ditas, às quais se refere, remetem ao conjunto de enunciados – não há enunciado que sobreviva isolado de outros enunciados – que colaboram na formação do discurso. Em coro com Deleuze (2005, p.29), salientamos que o enunciado não advém de um sujeito, não remete a nenhum *cogito*, tampouco diz respeito à metafísica, pois “tudo é real no enunciado, e nele toda a realidade se manifesta”.

Sob essa visão, a análise do arquivo pressupõe investigar a espessura material dos enunciados enquanto formação e materialização do discurso, como também o modo de dispersão dos enunciados que são localizáveis. Segundo Foucault (2007), os enunciados marcariam dinamicamente o tempo histórico e social. Ainda é preciso salientar que os comportamentos (formas de existência) e a mentalidade (produção da subjetividade) dependem dos enunciados que se entrelaçam nas formas que correspondem ao saber: dizível e visível, ver e falar, visibilidade e legibilidade. Para Deleuze (2013, p.125), “é como se o arquivo fosse atravessado por uma grande falha, que põe, de um lado, a forma do visível, de outro, a forma do enunciável, ambas irreduzíveis”.

Como método de trabalho, a arqueologia pressupõe “descrever os discursos como práticas específicas no elemento do arquivo” (FOUCAULT, 2007, p.174), e o arquivo é construído pela “massa das coisas ditas em uma cultura, conservadas, valorizadas, reutilizadas, repetidas e transformadas” (FOUCAULT, 2014, p.52). É preciso interrogar o arquivo com vistas a instituir uma história do presente. Sobre a arqueologia foucaultiana, Deleuze (2013, p.124) esclarece que não se trata “necessariamente do passado. Há uma arqueologia do presente. A arqueologia é o arquivo”.

É no arquivo que os enunciados se materializam, pois é ele que autoriza o que pode ser dito em uma determinada época. Como citado anteriormente,

o arquivo é a “lei do que pode ser dito” (FOUCAULT, 2007, p.147). Ao anunciar que o arquivo é o sistema que mantém as coisas ditas, segundo regras específicas, as quais se materializam no discurso, Foucault (2007) afirma a existência da lei da raridade dos enunciados, capaz de determinar o aparecimento e o desaparecimento de determinados discursos, o que mostra que nem tudo pode ser dito, nem por qualquer sujeito, nem em qualquer lugar, devido às leis e às regularidades enunciativas impostas pela formação discursiva. Nesse sentido, poucas coisas podem ser ditas (DELEUZE, 2005).

Também é preciso sublinhar que o arquivo não diz respeito aos grandes acontecimentos históricos, pois, segundo Deleuze (2005, p.28), “o arquivista geralmente evita citar grandes nomes”. Atento às formações discursivas e não discursivas, o arquivista acompanha as condições de transformação dos enunciados e das visibilidades que constituem aquilo que é possível dizer a partir do arquivo. Tanto o arquivo quanto o arquivista têm a função de viabilizar a existência e a recorrência dos discursos. Logo, o arquivo se refere àquilo que está na ordem do discurso e não pode ser “descritível em sua totalidade” (FOUCAULT, 2007, p. 148), pois o enunciado não cessa de variar, de ir de um sistema a outro; ele é “transversal”, sendo esse movimento responsável pela formação de “grupo ou uma família de enunciados” (DELEUZE, 2005, p.17). Já as visibilidades não correspondem a objetos; as visibilidades são “formas de luz que distribuem o claro e o escuro, o opaco e o transparente, o visto e o não visto” (DELEUZE, 2005, p.66).

Como já mencionado, o enunciado isolado não sobreviveria, sendo que, para existir, sempre necessitará de outros enunciados, constituídos no interior de uma rede enunciativa que, juntamente com o visível, forma uma plataforma discursiva, a qual revela sua dupla face: discursiva (forma de expressão) e não discursiva (forma de conteúdo) (DELEUZE, 2005). Um conjunto de enunciados é distribuído em séries, que se conectam a outras séries antecedentes, reatualizadas incessantemente, uma vez que se relacionam com os enunciados que as sucedem. Sua condição, portanto, é o ser da linguagem. Por outro lado, as visibilidades apresentam como condição o ser da luz – “é o modo de ser da luz, que não se reduz às qualidades sensíveis ou a uma coisa, e varia segundo cada estrato ou cada formação história” (MACHADO, 2009, p.166).

De acordo com o trabalho arqueológico empreendido por Foucault, os enunciados dispersam-se, acumulam-se, opõem-se, conservam-se e modificam-se. Segundo Deleuze (2005, p. 61), Foucault mostrou uma “concepção bastante original do ‘enunciado’ como função que cruza as diversas unidades, traçando uma diagonal mais próxima da música do que de um sistema significante”. O agenciamento entre o enunciado e a visibilidade concede a existência ao saber e, conseqüentemente, ao arquivo. Além disso, vale lembrar que os enunciados são raros e, sobretudo, cumprem determinada regularidade. No entanto, não correspondem às frases gramaticais, pois “para o enunciado não basta uma construção linguística” (ARAÚJO, 2008, p.61), nem às proposições lógicas, tampouco ao ato de fala, já que os enunciados têm como princípio a raridade. Por tal razão, distinguem-se das frases que são emitidas, embora cruzem “as diversas unidades linguísticas, como as frases ou as proposições” (MACHADO, 2009, p.165). Não há “sujeito gramatical, nem mesmo sujeito lógico” (ARAÚJO, 2008, p.62) no enunciado foucaultiano. Desprovido de sujeito, “o enunciado circula, serve, desnuda-se, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses” (FOUCAULT, 2007, p.138). Partindo dessas premissas, configura-se uma relação que se estabelece entre a dimensão temporal e o enunciado, pela qual podemos vislumbrar “o arquivo na esteira de uma recomposição infinita” (AQUINO; VAL, 2017, texto digitalizado).

À medida que a formação discursiva – plataforma de enunciados – é disseminada como verdade, o discurso passa a ser legitimado como tal, ao passo que reproduz as séries enunciativas. Esse aspecto, embora à primeira vista possa parecer óbvio, permite elaborar a suspeita atinente ao processo de recriação permanente do arquivo, tendo em vista que “a verdade é deste mundo” (FOUCAULT, 2012, p.52). Se ela é deste mundo, é porque foi inventada “em qualquer canto longínquo do universo difundido no brilho de inumeráveis sistemas solares” (NIETZSCHE, 2001, p.64). Nesse sentido, “a vontade de verdade requer uma crítica – com isso determinamos nossa tarefa –, o valor da verdade será experimentalmente posto em questão” (NIETZSCHE, 1998, p.140). A crítica à vontade de verdade anunciada por Nietzsche refere-se ao domínio das forças reativas, uma vez que essa vontade

também é manifestação de um querer interno inseparável de uma vontade de potência. De qualquer maneira, “uma força domina ou é dominada, é sempre por vontade de potência que isso acontece” (MACHADO, 2009, p.95).

Com efeito, o arquivo, na perspectiva foucaultiana, não é apenas um depositário privilegiado e silencioso daquilo que, em certa medida, coube aos discursos construir em uma determinada época. Ao contrário da imagem de um arquivo estável e taciturno, ele irradia ruídos e murmúrios enunciativos de uma época específica, sendo incapaz de suportar qualquer tipo de confinamento. Nesse sentido, o arquivo incita a “uma algaravia de vozes que reclamam seu direito de ir e vir, contra toda a forma de contingenciamento narrativo” (AQUINO, 2016, p.195). Isso porque o arquivo abriga tensões discursivas, as quais “forjam as composições de sentidos que somos eventualmente capazes de operar com os ecos veridictivos do passado” (AQUINO, 2016, p.195).

A ordem não está mais garantida⁴

No que tange à análise de Derrida acerca do arquivo, ocupamo-nos da obra *Mal de arquivo: uma impressão freudiana*. Primeiramente, a obra fora intitulada por Derrida, como *O conceito de arquivo. Uma impressão freudiana*, sendo apresentada na Conferência sobre Memória e Arquivo na França em 1994. Ao publicá-la, no ano seguinte, acabou sendo renomeada como *Mal de arquivo: uma impressão freudiana*. Com essa obra, Derrida coloca em xeque o estatuto do pensamento clássico e logocêntrico, a partir da assinatura freudiana no próprio arquivo. Derrida faz funcionar sua estratégia operatória – a desconstrução. A desmontagem/remontagem do texto ocorre sempre no interior dele mesmo, mostrando que o princípio que o constrói é o mesmo da sua ruína, e isso também vale para o arquivo.

Na impossibilidade de conceituar o arquivo, Derrida insiste em deixá-lo aberto ao afirmar a existência de um “quase-conceito”. Daí a

⁴ Frase de autoria de Jacques Derrida (2001b, p.15).

sua preferência em empregar o termo “quase-conceito”, com o qual é possível evocar um arquivo que não permite ser confinado e petrificado, visto que está na contramão da aceção do conceito que, ao ser definido, assume uma identidade. Nessa perspectiva, o “quase-conceito” de arquivo implica estabelecer uma nova relação com as matérias que o constituem. A transmutação do conceito (fechado) em “quase-conceito” (aberto) não se dá pela substituição de um pelo outro, mas pelo confronto que se estabelece entre a tradição e a experiência irreduzível do futuro (DERRIDA, 2001b).

Por tal razão, Derrida (2001b, p.47) assume o quase-conceito de arquivo, pois “dispor de um conceito, ter segurança sobre seu tema é supor uma herança fechada”. Na busca pelo entendimento de arquivo, Derrida encontra a palavra *arkhé*, que designa começo, origem, memória; e *arkhe*, que significa comando. Portanto, em *arkhé* e *arkhe*, o arquivo refere-se a dois sentidos: origem e comando. Já *arkheiôn* denota casa, domicílio, morada, residência. Salvaguardado no *arkheiôn* e sob a vigília do “dono” da casa, o arconte – magistrado grego –, responsável pelo zelo e manutenção do arquivo, tem autorização para interpretá-lo. O acesso à interpretação reforça a necessidade de consignação do arquivo, pois não requer apenas reunir os signos em um único lugar, conferindo ao arquivo um “suporte estável e a disposição de uma autoridade hermenêutica legítima” (DERRIDA, 2001b, p.13), mas, sobretudo, tornar executável o poder arcôntico, cuja tarefa pressupõe concentrar, unificar e identificar os signos, conferindo, desse modo, o poder de consignação.

A noção aberta de arquivo faz proliferar múltiplas inscrições, que se fazem em meio a outras tantas, na medida em que o arquivo se distancia da origem, afirma as técnicas de repetição e as formas de “arquivamento e arquivização” (AQUINO; VAL, 2017, texto digitalizado). Esse fluxo de inscrições não significa repetir o passado – “trata-se do futuro, a própria questão do futuro, a questão de uma resposta, de uma promessa e de uma responsabilidade para o amanhã” (DERRIDA, 2001b, p.50).

De acordo com Derrida (2001b), o arquivo é atacado por um mal que ele próprio produz no seu interior, cujo efeito é contra si mesmo. O mal configura-se na destruição do arquivo, sendo essa a condição primeira de

sua produção. Derrida explica que, quando a pulsão de morte toma o arquivo,

Ela destrói seu próprio arquivo antecipadamente, como se ali estivesse, na verdade, a motivação mesma de seu movimento mais característico. Ela trabalha para *destruir o arquivo: com a condição de apagar* mas também com *vistas a apagar* seus “próprios” traços – já que não podem desde então serem chamados de “próprios”. Ela devora seu arquivo, antes mesmo de tê-lo produzido externamente (DERRIDA, 2001b, p.21, grifos do autor).

Destacamos o paradoxo instalado no contraditório movimento que se configura entre as práticas de lembrar (memória) e esquecer (amnésia). O esquecimento apaga uma parte constituinte da memória e, com isso, assegura a repetição do material arquivado. Atingida pela pulsão de morte, a memória seria a primeira a sofrer os efeitos dessa violência, resultando em sérios esquecimentos. Assim, o arquivo atingido pelo esquecimento atravessa a memória do seu conteúdo, que só poderá ser reconstituído em face da concorrência que se estabelece entre a memória e o esquecimento, que ora lembra, ora esquece.

Tal ideia é avessa ao conto *Funes, o memorioso*, de Borges (2007, p.105, grifo do autor), onde o personagem borgiano Ireneo Funes apresenta uma memória absoluta. Sobre sua memória, ele mesmo diz: “*eu sozinho tenho mais lembranças que terão tido todos os homens desde que o mundo é mundo*”. A memória de Funes vai de encontro à ideia de arquivo, que é marcado pela tensão profunda e desarmoniosa entre lembrança e esquecimento. Verdadeira zona de combate, pois, na medida em que o arquivo é atingido pela pulsão de morte, arma trincheiras e resiste aos golpes destrutivos ao seu material. É nesse campo paradoxal que o arquivo “incorpora também o que parecia contradizer, sob a forma de uma pulsão de destruição, a pulsão mesma de conservação que poderíamos chamar também de *pulsão de arquivo*” (DERRIDA, 2001b, p.32, grifo do autor). O esquecimento é responsável pela produção de memórias; logo, é pela via do esquecimento que geramos novos arquivos – ao contrário de Funes, personagem borgiano incapaz de produzir novas inscrições no arquivo, pois “sua percepção e sua memória eram infalíveis” (BORGES, 2007, p.104).

O que restaria do arquivo após as rasuras e borrões produzidos pelo esquecimento? Teríamos apenas os seus rastros como pontos de aproximação com o material arquivado? De que forma leríamos os seus rastros? A leitura dos rastros seria suficiente para criar um novo suporte para o arquivo? Haveria arquivo sem a possibilidade de inscrição e sem suporte? O que estaria em jogo na leitura dos rastros de um arquivo? Sendo que todo o rastro, segundo Derrida (1997) é rastro de outro rastro, seria o rastro o próprio arquivo derridiano?

Mesmo diante de tantas suspeitas e questões, podemos afirmar que todo arquivo carrega o seu próprio mal; sua ventura é a sua destruição concomitante com a sua produção. É como se o arquivo portasse em si mesmo: o zelo e o aniquilamento; a prática de conservação e a necessidade de apagamento; a memória e o esquecimento. É um mal borrador que aflige a memória, multiplicando as repetições do arquivo. Nada seria mais ingênuo do que creditar ao arquivo a função de somar e acumular os registros documentais sem uma técnica externa de repetição e de seleção. Enfim, o arquivo tem vida própria e, por essa razão, porta o seu mal; não há nada a fazer senão tomar os seus rastros, o que não significa romper com a sua materialidade gráfica, nem se confinar nela (DERRIDA, 1997), mas ler e escrever de outras maneiras. Ainda, o rastro não pode ser identificado, classificado, mensurado e ordenado *a priori*, revelando o caráter inconclusivo e incompleto do arquivo.

Em outras palavras, ler e escrever os rastros do arquivo, ao mesmo tempo, instituem um ato “conservador e revolucionário, formação histórica e devir, tradição e tradução luciferina” (CORAZZA, 2017b, p.10). Diante dos rastros, o tradutor toma-os e, à medida que lê, redesenha-os; com isso, engendra uma nova arquitetura, transformando os rastros encontrados. À sua maneira, empreende tentativas de reconfigurar os rastros e, por isso, retraça-os novamente, visto que “nada [...] está, jamais, em qualquer lugar, simplesmente presente ou simplesmente ausente. Não existe, em toda a parte, a não ser diferenças e rastros de rastros” (DERRIDA, 2001a, p.32).

Ler e escrever pela via do rastro apelam à técnica de repetição do arquivo, uma técnica constituída por fluxos imprevisíveis que convocam o

tradutor a recriar os rastros. O arquivo derridiano é atacado por processos de desconstrução que solicitam novos rearranjos ao TP. O ato de remontar o arquivo propicia o “gesto variável de subordinações enunciativas de blocos, de idas e vindas de dobras e redobras da tópica e da reunião e da articulação de seus borramentos – nesse conjunto se percebe um só movimento de criação do arquivo” (DINARTE, 2016, p.12).

Uma força plástica dobra e redobra o arquivo de modo revolucionário, anárquico e repetitivo. A vontade ativa de querer lê-lo e reescrevê-lo é tecida pelas dobras que o desdobram e o redobram continuamente. Destacamos que o arquivo é texto, sendo que a sua existência depende do que fizemos dele no momento presente. Assim, é preciso observar a técnica⁵ de repetição engendrada no arquivo, pois o que será determinante no processo de arquivamento não se refere ao conteúdo, mas à técnica empregada no ato de arquivar, sendo função da técnica definir o que será de fato arquivado, lembrando que o material arquivado, na esteira do rastro, só pode ser transcrito pelo arquivista.

Um arquivo vivo e aberto é avesso à aceção de um arquivo cuja funcionalidade é meramente técnica, o qual reúne um conjunto de letras mortas. Por outro lado, um arquivo vivo relaciona-se com o futuro e, por isso, requer necessariamente o exercício de tomar e montar as matérias que nele habitam. Essa atividade só pode ser acessada via leitura e escritura do material arquivado. De acordo com Aquino e Val (2017, texto digitalizado), “o termo montagem define exatamente a operação do arquivamento: atividade avizinhada a um quebra-cabeça ou, em alguma medida, a um caleidoscópio”. Esse processo é distinto da arquivização, que, segundo Aquino e Val (2017, texto digitalizado), é o procedimento voltado para a imaginação recriadora. Em meio à arquivização e ao arquivamento, o tradutor lida com matérias advindas de outras instâncias, tanto espacial, quanto temporal. É certo que, em se tratando de arquivo aberto, estará sempre entrelaçado no “presente passado, presente atual e presente futuro” (BIRMAN, 2008, p.110).

⁵ Podemos substituir a palavra técnica por procedimento.

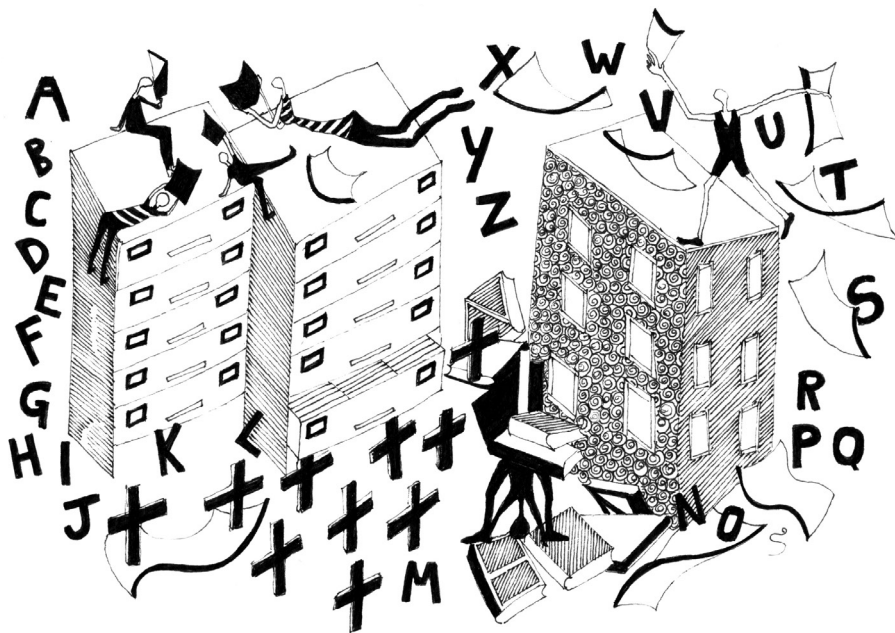


Figura 3 – *A vida em arquivos*

Por meio do cruzamento dos tempos, o arquivo consegue articular a memória, o esquecimento, a tradição e o novo. Essas articulações determinarão a técnica (o procedimento) utilizada para arquivar o material selecionado. Diante disso, cabe ainda a responsabilidade do tradutor com esse material, visto que, a partir do momento em que o toma para ler e reescrever criticamente, incidem novas suplementações no texto arquivado.

Derrida esclarece que todo arquivo necessita de um suporte onde as matérias são organizadas e arranjadas e cuja estrutura é desmontável. Isso porque não é possível fixar, tampouco tratar o arquivo como inerte. Tal mobilidade faz com que o arquivo se lance na aventura de ser novamente suplementado. Há nisso tudo uma forte suspeita de que um arquivo não exista enquanto arquivo-morto. Tudo nos leva a afirmar que o arquivo tem vida própria, na medida em que é interpelado por uma pulsão anárquica, que o ataca, possibilitando sua produção (DERRIDA, 2001b). Em resumo: repete-se o “irrecomeçável” (DELEUZE, 1988, p.22), pois não há arquivo,

nesse caso, capaz de manter-se sem um processo de repetição contínua. Ainda, todo arquivo tem como procedência a invenção, o que consiste em “repetir, a reproduzir, cada vez em sua unicidade original, pois um arquivo deve ser idiomático, e ao mesmo tempo ofertado e furtado à tradução” (DERRIDA, 2001b, p.118).

A vida é uma questão de arquivo, assim como toda “invenção depende de um arquivo” (ADÓ, 2013, p.102), embora nem o arquivo, tampouco a invenção, sejam possíveis “sem uma certa exterioridade”. Isso significa dizer que “não há arquivo, sem exterior” (DERRIDA, 2001b, p.22). Em outras palavras, a existência do arquivo depende dos processos tradutórios, de práticas de leitura e de escritura capazes de reinventar novos sentidos ao seu material.

Os sentidos produzidos pela via da leitura e da escritura do AE e do AL são recriados pelo tradutor, que insiste em tocar o intocável, desestabilizar o estável e penetrar no impenetrável do arquivo. A pulsão de morte desencadeada pelo próprio arquivo de pronto aciona o processo de produção da sua diferença. Por essa razão, recorre à repetição, pois há “sempre por fazer, por desfazer e refazer e em um minuto aquele já se faz distante!” (DE ARAUJO, 2007, p.22).

Em meio aos arquivos, jogar com suas matérias é de algum modo operar um trabalho no próprio pensamento, que escapa a cada instante quando:

lança mão da experimentação de leitura e de escritura;
inventa problemas implicados neste mundo;
recusa todas as formas de aprisionamento;
busca certo vitalismo no original;
experimenta novos limites;
encontra graça e potência nas pequenas coisas;
se torna obstinado aos riscos;
deseja jogar mais uma vez.

Encontramos nos arquivos vidas que se reúnem transitoriamente em uma “estrutura espectral: nem presente nem ausente em carne e osso, nem visível nem invisível” (FONSECA, 2010, p.33). Vidas que procuram uma

morada “para se abrigar e também para dissimular” (DERRIDA, 2001b, p.13), mesmo que saibam o quanto arbitrária será a vida nos arquivos, já que estes possibilitam um “encontro improvável entre as matérias heterogêneas, assimétricas e, no limite, incomunicáveis” (AQUINO, 2016, p.189).

Em meio a tantas vidas que produziram AE e AL, seja a partir de oficinas ou de aulas, temos a necessidade de reimaginar as matérias arquivadas, que não podem ser mensuradas, nem categorizadas por algum critério classificatório dotado de valores transcendentais, visto que carregam a potência de mais vida. E, se houver regras, só nos interessam aquelas que forem verdadeiramente inventadas. Transladadas e transformadas, as matérias de partida transitam em direção a terras estranhas e experimentam novas formas de vida no TC.

Ao lidarmos com os arquivos via leitura e escritura tradutórias, estamos interessados em jogar com as suas matérias. Por alguma razão, o jogo traduz uma vontade, um querer interno imensurável de transcrevê-las. Por isso, o tradutor extrai dos arquivos o que lhe interessa para então criar procedimentos que, por sua vez, produzirão outros sentidos aos elementos selecionados. É como se o tradutor tivesse à mão uma lupa capaz de ampliar os sentidos e, a partir disso, pudesse perceber o imperceptível do informe. Contudo, não significa que ele interpretará o objeto analisado, mas certamente obrigará o olho a entendê-lo de outras formas (TAVARES, 2013), porque “toma o Mundo como uma novidade” (BACHELARD, 1993, p.163).

Vale destacar que a invenção amedronta e também desestabiliza a suposta origem do arquivo. Instável, o arquivo encontra-se submisso aos fluxos criadores que o violentam, e, por isso, suas matérias são dobradas, redobradas e violadas. Sabemos que, para o arquivo continuar vivo, é preciso atenção aos seus rastros, e alegra-nos saber que o arquivo carrega as marcas de um parricídio. O que ele nos deixa são apenas os seus rastros, como movimento da diferença. O rastro anuncia o porvir e, ao mesmo tempo, impede a totalização do arquivo, pois todo rastro deriva de outro rastro. Derrida (1997, p.90) entende que “o rastro não é somente o desaparecimento da origem, [...] que a origem nem ao menos desapareceu, que ela não foi constituída senão em contrapartida por uma não-origem. O rastro se torna, assim, a origem de uma não-origem”.

Acessar o roteiro

Para que possamos traduzir os TP ↔ AE e AL, é fundamental interpretar o *Roteiro para inventariar procedimentos didáticos de tradução em uma aula*, já que é pela via da interpretação tradutória que lemos, escrevemos e, sobretudo, impomos sentido ao texto. Antes, é preciso ressaltar a suspeita em relação aos inícios, porque não há início que não seja um reinício, um recomeço de algo. Além disso, um texto não possui natureza conclusiva. Efetivamente, os inícios partem de um reinício para um novo começo que reinicia.

Portanto, nada nos resta a não ser ir ao encontro dos arquivos “com um desejo compulsivo, repetitivo e nostálgico” (DERRIDA, 2001b p.118) de traduzi-los. A partir desse encontro tradutório, criaremos condições de fabular procedimentos didáticos.

Encontramos no AE e no AL, o *Roteiro para inventariar procedimentos didáticos em uma aula*. Nele, são apresentadas cinco questões:

I) Indique o PENSAMENTO* DE PARTIDA** que foi traduzido; II) Descreva a IMAGEM DOGMÁTICA* DO PENSAMENTO de onde você partiu**; III) Descreva o MÉTODO DE INVENÇÃO*, criado por você, que colocou** um PROBLEMA***, ou um campo problemático****, como uma IDEIA problematizante e problemática, concernente a uma ordem de acontecimentos ou de afecções; que fez uma gênese efetiva da verdade; que levou a uma produção do verdadeiro no pensamento; e que criou os termos nos quais o problema se formulou, os meios e

Arquivo do Escrituras

Foram respondidos 24 roteiros pelos participantes e enviados ao Núcleo UFRGS (Coordenação do Projeto)

Núcleo UFRGS: 3

Núcleo UNIOESTE: 9

Núcleo UFMT: 7

Núcleo UFPel: 5

os termos de que você dispôs para formulá-lo; IV) Mostre como as suas traduções fizeram a REVERSÃO DA IMAGEM DOGMÁTICA DO PENSAMENTO de partida*; V) Escreva como você traduziu e criou outro PLANO DE IMANÊNCIA ou uma NOVA IMAGEM DO PENSAMENTO*.

Cada questão acompanha notas complementares*.

O roteiro sugere aos ministrantes das oficinas no Projeto *Escreleituras* e aos acadêmicos das licenciaturas da disciplina Educação Contemporânea: currículo, didática e planejamento (EC), da Faculdade de Educação da UFRGS que mostrem inicialmente o pensamento de partida (PP), o que foi traduzido. Em seguida, o roteiro solicita que descrevam a imagem dogmática do pensamento (IDP) de onde partiram. Também pergunta pelo método de invenção (MI) criado a partir de um campo problemático. Além desses movimentos de leitura e de escrita, o roteiro pergunta de que modo a tradução foi capaz de reverter a imagem dogmática do pensamento (RIDP) de partida e, por fim, como se criou um plano de imanência ou uma nova imagem do pensamento. É possível notar que o ministrante da oficina do Projeto *Escreleituras* tomou a oficina realizada para responder as questões do roteiro. Já os acadêmicos

Arquivo das Licenciaturas

Composto de 12 roteiros respondidos pelos alunos das licenciaturas da UFRGS.

- Letras: 1
- História: 2
- Geografia: 8
- Química: 1

Entre os números
1...2...3...5...7...8...9, há
mais ficções do que se
imagina.

As oficinas desenvolvidas no Projeto *Escreleituras* fizeram referência a seis abordagens distintas: filosofia, teatro, lógica, pensamento matemático, música e corpo, biografema e artes visuais (DALAROSA, 2011).

puderam escolher a aula produzida pelo seu grupo ou avaliar a aula de outros colegas. Também é possível perceber que os ministrantes das oficinas eram convidados a responder o roteiro, ao passo que, para os acadêmicos, responder o roteiro fazia parte de um trabalho avaliativo da disciplina EC da FACED/UFRGS. De toda maneira, o fato é que a leitura e a escritura do roteiro demandam um trabalho que opera no mesmo plano da teoria e da prática, desfazendo o discurso recorrente e dualista, que instaura campos distintos à teoria e à prática.

Como último exercício, uma observação final⁶:

1. Visualize, agora, para auxiliar, um esquema com as 5 descrições/invenções/traduições solicitadas anteriormente.
2. Mas, **NÃO** as indique, aqui, de modo tão sintético (isto é, dentro dos quadrinhos).
3. Escreva, de maneira dissertativa, sobre as questões, procurando ser o mais denotativo e explícito possível.
4. Faça aparecer, isto é, dê efetivamente a ver, por meio da escritura, os procedimentos que você, como professor-tradutor, utilizou em cada um dos cinco domínios indicados.

⁶ Notamos que este último exercício foi apresentado somente aos ministrantes das Oficinas do Projeto *Escriteiras*.

Corazza (2017b, p.11) afirma que “o roteiro cumpre a função de fazer funcionar as engrenagens, que ligam as palavras ao tempo; exercendo o constrangimento de, a cada frase, levar o escritor-leitor a fazer um ato da ordem de uma nova tradução dos pontos de referência que fervilham na teoria”.

Prática suplementar

As notas suplementares não fazem parte do original, mas apresentam-se como uma possibilidade de o texto ser redito de outro modo. Segundo Santiago (1976), o suplemento em Derrida opera pela via da adição, visando a acréscimos ao TP. Aqui, as notas suplementares oferecem às notas complementares do roteiro uma escrita suplementar. Além disso, as notas suplementares mostram o fazer indissociável da leitura e da escritura, ou seja, à medida que lemos, escrevemos um novo texto – esse é o trabalho a que nos lançamos.

O ponto de partida para a elaboração do jogo são os textos originais → 24 roteiros ↔ AE + 12 roteiros ↔ AL. Juntos, totalizam 36 *Roteiros para inventariar procedimentos didáticos de tradução em uma aula*. Abaixo, seguem as questões do roteiro e, junto a elas, o primeiro exercício teórico-prático tradutório em relação aos AE e AL, que corresponde à prática de adicionar por meio da leitura e da escrita, suplementando as notas originais. O exercício é paralelo às notas existentes, o que revela o modo de ler. Nesse caso, o suplemento intervém criando lugares para os “signos flutuantes”, que não fazem referência fora dos signos originais. Essas notas nada dizem sobre a exegese das notas complementares. Para Derrida (1995), o que caracteriza a linguagem é o fato de ser desde sempre uma espécie de suplemento.

As notas suplementares ensaiam formas de redizer as questões expostas pelo roteiro, assim como apontam os primeiros movimentos do jogo. Costumamos nos aquecer antes de entrar em um jogo, e talvez esse seja um bom começo.

Por esse motivo, e não outro, começamos pelo aquecimento.

Neste exercício de aquecimento, consta:

- O roteiro original: cinco questões com as respectivas notas complementares.

- Logo abaixo das notas complementares, encontram-se as notas suplementares que não fazem parte do roteiro original. As notas suplementares funcionam como adição das notas complementares.

Roteiro para inventariar procedimentos didáticos de tradução em uma aula (Roteiro produzido por Sandra Mara Corazza)

I – Indique o **PENSAMENTO* DE PARTIDA**** que foi traduzido.

Nota complementar:

* Ideia. Texto. Língua. Tese. Conteúdo. Unidade. Leitura. Capítulo. Trecho. Sistema. Plano. Conjunto. Ponto. Referência. Perspectiva. Corrente. Ordem. Forma. Modo. Figura. Cena. Drama. Caso. Imagem. Signo. Espaço. Marca. Índicio. Ícone. Traço. Mito. Visão. Retrato. Significação. Sentido. Opinião. Conceito. Argumento. Tema. Saber. Conhecimento. Discurso. Voz. Fala. Origem. Valor. Verdade. Universal. Besteira. Certeza. Dificuldade. Presença. Relação. Elaboração. Autor. Obra. Escola. Filosofema. Lógica. Teoria. Prática. Coisa. Objeto. Sujeito. Tratado. Estrutura. Fato. Real. Realidade. Ideologia. Funcionamento. Pista. Parâmetro. Hierarquia. Processo. Mecanismo. Método. Currículo. Enunciado. Frase. Proposição. Exemplo. Reflexão. Regra. Operação. Cálculo. Fórmula. Função. Problema. Enigma. Etc.
**Original

Nota suplementar⁷:

* O pensamento pode ser expresso através de uma Ideia que gera um Texto em uma determinada Língua, que pode ser desdobrada e redobrada. Um Texto-

⁷ As palavras que compõem a nota complementar estão em maiúsculas na nota suplementar. Também é preciso dizer que as cinco notas complementares são de autoria da professora Sandra Mara Corazza; já as suplementares são de autoria da pesquisadora.

Tese, cujo Conteúdo e Unidade estão vinculados aos modos de Leitura, que podem fazer referência a um Capítulo, ou então, a um pequeno Trecho. A leitura vai para além da decodificação de um Sistema de signos linguísticos, sendo que ler é também escrever. O Plano de invenção refere-se a um Conjunto de procedimentos em que o Ponto e a Referência podem ser vistos sob a Perspectiva da tradução. Por isso, comprometem a imagem dogmática da Ordem, da Forma, do Modo e da Figura, com vistas à montagem de outra Cena. Eis o gosto do tradutor: produzir um novo Drama, sendo “crítico e experimental: cria novos tipos; valoriza os modos minoritários de vida; abre novos espaços” (CORAZZA, 2013a, p.58). Em todo Caso, há sempre Imagens e Espaços onde os Signos se movimentam e que, de alguma forma, Marcam um campo de forças, desencadeando Indícios e Ícones de algo ainda não identificado, representável. Um pensamento também pode partir de um Traço ainda informe e ou de um Mito. De todo modo, existe uma Visão efetivamente míope que não vê o Retrato tal como é, pois há sempre algum borrão, uma curva a mais, ou até uma dupla linha. Por isso, a miopia é criadora de Sentidos, e isso nada tem a ver com a Opinião e com o senso comum. O que Importa é a notável operação que se pode criar com os Conceitos. Além disso, um pensamento também pode partir de Argumentos sobre um determinado Tema e metamorfoseá-lo, pois “sente a necessidade de permitir que os átomos se desviem imprevisivelmente da linha reta, de modo a garantir tanto a liberdade da matéria quanto a dos seres humanos” (CALVINO, 1990b, p.23). Há nisso tudo a produção interna de um Saber particular que repercute o Conhecimento como invenção. Isso implica estarmos atentos o suficiente, pois, para cada Discurso, haverá inúmeras razões para dele desconfiar, a tal ponto de poder ouvir a Voz do outro. Estranhamente, “eu ainda o ouço fiel, me suplicando para apaziguar essa língua morta dos vivos” (BECKETT, 2009, p.88). Para quê? Encontrar a Origem e a reboque o Valor e a Verdade? Não! Ademais, não resta nenhuma dúvida, já sabemos que o original atende no seu íntimo pelo codinome: Universal. Por quê? Ora, porque se considera supostamente único, uno e totalizante. É a partir dessa suposta origem que a Besteira se constitui e forma lugares-comuns que se instalam em bases imóveis e seguras do pensamento dogmático. Para que a besteira se propague, basta amainar, amansar as

inquietudes do pensamento. Apaziguá-lo, neste caso, consiste em antecipar a sua morte. Mas, em todo combate, há forças ativas capazes de repelir a vala do senso comum e da Certeza, e assim recriar um território cheio de porosidade e crivado de Dificuldades. É certo que não se trata apenas de uma Presença, tampouco de uma Relação dada de antemão, pronta e finalizada. O que há, portanto, diz respeito à necessidade de um processo de Elaboração, que possibilita ao Educador-Autor conceber o exercício docente como Obra do seu fazer. Para tal questão, urge enfraquecer as verdades filosóficas – Filosofemas – que, de certo modo, não foram abolidas, e talvez nem seja disso que queremos tratar. Definitivamente, excluir não faz parte do jogo, embora haja sempre “um pequeno crápula” (DELEUZE; GUATTARI, 2011c, p.96) capaz de submeter a vida a uma única escolha. Ou... Se desfizemos os dualismos e as alternâncias existentes entre a Teoria e Prática... Que possibilidades teria o pensamento? O fato é que a verdade única é viabilizada pela Lógica binária e legitimada pelo determinismo e pelo pragmatismo científico. São eles que instituem os postulados da razão prática kantiana, que condiciona *a priori* o que devemos conhecer. E aquilo que devemos efetivamente conhecer jamais se desvincula da Razão de uma invenção. Mas a razão como fonte verdadeira apenas se reconhece como a única via capaz de acessar o conhecimento, embora Nietzsche já nos alertasse que todas as verdades são invenções. A vontade de verdade reativa afasta o mundo sensível para conservar a Coisa como Objeto a ser reconhecido. Esse objeto é desvelado pelo Sujeito, homem branco, europeu, heterossexual e adulto. Entretanto, é preciso criar uma linha de fuga – este o motivo pelo qual estamos em constante movimento. Despraticar a forma para Estruturar a invenção, de modo que essa estrutura derive de matérias plásticas e de forças virtuais que possam, em meio às experimentações, constituir o Fato Real e a superfície de uma Realidade inventada. Essa realidade, por sua vez, nasce de ficções, visto que reflete um conjunto de ideias, das quais Marx e Engels, nos séculos XIX e XX, constituíram a noção de Ideologia no sentido crítico, mostrando o Funcionamento da sociedade, especialmente das relações entre a classe operária e a classe burguesa. Seria o pensamento originário de Pistas e percepções acerca do vivido? O impossível do pensamento movimenta-se pelas constantes pistas que, por ora, ameaçam a estabilidade macropolítica

educacional. Aliás, será que podemos mencionar a existência de estabilidades mesmo na esfera macropolítica? Não teria ela os seus próprios e fugazes dramas? Os Parâmetros Curriculares Nacionais, assim como as Hierarquias, não suportariam saber que são sempre os mesmos e vistos do mesmo ponto. Como fluxo, o Processo não se rende a Mecanismos da língua dominante, porque “as palavras, não mais concebidas ilusoriamente como simples instrumentos, são lançadas como projeções, explosões, vibrações, maquinarias” (BARTHES, 2013b, p.21). De qualquer maneira, é preciso perseguir o “estilo como Método do pensamento” (CALVINO, 1990b, p.58) que seja capaz de operar no Currículo produzindo novos Enunciados e novas visibilidades. De uma forma ou de outra, estamos sempre imersos nos processos inventivos, pois é a partir deles que podemos elaborar novas Frases repletas de Proposições que trabalham nos interstícios do texto. Contudo, ainda não temos certeza se as frases, quando Exemplificadas, conduzem realmente à Reflexão do vivido; embora a reflexão não faça referência ao pensamento inventivo, nada impede o seu exercício. Se trabalharmos com Regras aqui, serão consideradas como possíveis Operações de um pensar que se forma no impensado do pensamento e, quando lê-e-escreve, mesmo que seja um Cálculo, uma Fórmula e uma Função aritmética, lança mão da invenção de um Problema. Eis o mais belo Enigma.

** TC: refere-se ao existente.

II – Descreva a **IMAGEM DOGMÁTICA* DO PENSAMENTO** de onde você partiu**:

Nota complementar:

* Ortodoxa, moral, de julgamento.

** Use os seguintes indicadores: IDP calcada na boa vontade do pensador e na boa natureza do pensamento; baseada no ideal e na ilusão; imagem do senso comum natural, do consenso e do bom senso de direito; contém pressupostos subjetivos ou implícitos, do tipo: “todo mundo sabe...”; “ninguém pode negar...”; “todos reconhecem que...”; imagem da opinião ou

da *doxa*; atende ao modelo da reconhecimento: do Estado, da Igreja, dos valores estabelecidos do tempo, etc.; subordina a diferença às representações: da identidade, da semelhança, da analogia, da oposição; imagem cujos problemas são definidos pela possibilidade de serem resolvidos; obedece ao postulado do negativo ou do erro e ao postulado do saber, para o qual há subordinação do aprender ao saber e da cultura ao método.

Nota suplementar:

* Uma imagem preenchida pelo juízo moral é determinante para uma verdade. Um juízo, por sua vez, carrega o poder de julgar e emitir a sentença. Há, em toda sentença, a expressão de um valor. A moral não é abstrata; ela incide sobre os corpos, se efetua nas prescrições, tem característica medicinal, dita determinada pedagogia. Coercitiva, conduz às práticas de apequenamento da vida (NIETZSCHE, 1998).

** Para tratar do ponto de partida, ou seja, da imagem dogmática do pensamento, tomamos a Tese-obra *Diferença e repetição*, defendida em 1968 e publicada em 1969 pelo filósofo francês Gilles Deleuze. Podemos afirmar que, na extensão das suas obras, sempre esteve presente a problematização atinente ao pensamento. Na obra citada, Deleuze denuncia a imagem do pensamento apregoada pela filosofia ortodoxa, cuja raiz é sempre a moral, pois somente pela via da moral se é capaz de atingir o verdadeiro pensamento. Deleuze (1988) mostra, mediante oito postulados⁸, o regime de produção da imagem dogmática.

Primeiro Postulado: o princípio da *cogitatio natura universalis*. Este princípio parte do pressuposto subjetivo de que o pensamento é um exercício natural e de que pensar depende da boa vontade do pensador.

Segundo Postulado: o ideal do senso comum. O senso comum como *concordia facultatum* é gerado pelo bom senso, que estabelece a concordância das faculdades. Essa concordância resulta no reconhecimento do objeto.

Terceiro Postulado: o modelo da reconhecimento. A reconhecimento conduz todas as faculdades a um só objeto, o que designa a unidade de todas

⁸ Trata-se do Capítulo III, intitulado A imagem do pensamento (DELEUZE, 1988, p.215-273).

elas, tornando o objeto supostamente o mesmo. O erro, no entanto, é decorrência de um desvio de uma das faculdades que confunde o objeto com outro objeto, fazendo referência a outra faculdade.

Quarto Postulado: o elemento da representação. A diferença é subordinada às dimensões do Mesmo e do Semelhante.

Quinto Postulado: o “negativo” do erro. O erro é compreendido como negativo, portanto, é considerado como uma desorientação do pensamento.

Sexto Postulado: o privilégio da designação. O sentido é neutralizado pelo suposto resultado fixo que, na condição de verdadeiro, fabrica a verdade e, com isso, torna o erro possível.

Sétimo Postulado: a modalidade das soluções. Os problemas são decalcados e definidos a partir do verdadeiro e do falso. É visível o interesse pelas práticas que visam à solução de forma irredutível, pois o problema deverá ser resolvido.

Oitavo Postulado: o resultado do saber. O aprender subordinado ao saber. A cultura subordinada ao método.

“Todos eles formam a imagem dogmática do pensamento. Eles esmagam o pensamento sob uma imagem que é a do Mesmo e do Semelhante” (DELEUZE, 1988, p.273).

III – Descreva o **MÉTODO DE INVENÇÃO***, criado ou usado por você, que colocou** um **PROBLEMA*****, ou um campo problemático****, como uma **IDEIA** problematizante e problemática, concernente a uma ordem de acontecimentos ou de afecções; que fez uma gênese efetiva da verdade; uma produção do verdadeiro no pensamento; e que criou os termos nos quais o problema se formulou, os meios e os termos de que você dispôs para formulá-lo:

Nota complementar:

* Método de invenção, essencialmente problematizante (crítica de falsos problemas e invenção de verdadeiros), diferenciante (cortes e intersecções) e temporalizante (pensar em termos de duração).

** Suscitou, confeccionou, constituiu, posicionou um problema: “colocar o problema não é simplesmente descobrir, é inventar” (G. DELEUZE, *Bergsonismo*, p.9).

*** Essencialmente problematizante, diferenciante e temporalizante, que fez uma crítica aos falsos problemas e à invenção dos verdadeiros problemas.

**** Como objetividade ideal, que tem sua suficiência e implica atos constituintes e investimentos.

Nota suplementar⁹:

De fato, não há trabalho no pensamento se não for incitado por um problema criado. Em verdade, nada de grandioso e eloquente nos espera na próxima esquina. Nenhuma aliança é possível estabelecer entre nós e o transcendente porque há tempos que não cremos em promessas redentoras, o que nos faz recusar, sobremaneira, qualquer orientação moral. A razão de tal descrença e desconfiança gira sempre em torno da moral transcendente, pois despotencializa a necessidade de um pensar potencialmente vivo, ativo e, sobretudo, criador. Para criar, “é preciso haver uma necessidade [...] caso contrário nada há”, visto que “o criador só faz aquilo que tem absolutamente necessidade” (DELEUZE, 2016, p.333). Essa necessidade materializa-se aqui, e não lá, celebrando o presente, e não o amanhã. É por isso que apostamos na repetição como efetivamente criadora porque, “sob todos os aspectos”, ela “é a transgressão” (DELEUZE, 1998, p.24) do transcendente. Por meio de uma prática tradutória antropofágica, arrancamos do outro os melhores nacos, e, à medida que passam a fazer parte de outro corpo, será impossível identificá-los como nacos, pois se tornaram outra coisa. Mas isso, de fato, não é tudo; importa pensar o que essa outra coisa produz e afirma, ou então, saber como ela funciona.

O excerto abaixo, extraído do texto *Progresso e retrocesso*, da obra *Histórias de Cronópios e de Famas*, de Júlio Cortázar, publicado em 1962, foi suplementado, ou seja, adicionamos nossas fantasias de escritura, porque entendemos que elas atendem a uma necessidade humana, que é criar sobre o que existe.

⁹ Optamos pela junção das notas complementares em uma única nota.

Em algum lugar deste planeta, “inventaram um vidro que deixava passar as moscas. A mosca chegava, empurrava um pouco com a cabeça e pop, já estava do outro lado. Enorme a alegria da mosca” (CORTÁZAR, 2016b p.75).

Após ler o excerto do autor, elencamos algumas suposições em relação ao fato:

- a) a invenção funcionou em partes, porque por alguns minutos a mosca ficou presa dentro do vidro e nesse tempo não sobrevoou, tampouco pousou sobre nenhum alimento mal acondicionado;
- b) a invenção funcionou porque se tratou de uma experiência importante;
- c) a invenção definitivamente não funcionou, pois não conseguiu atingir o objetivo final: prender para sempre a mosca no vidro e, sobretudo, testemunhar sua morte;
- d) etc., etc.
- e) o escritor rasga o papel e escreve sobre “qualquer lugar, para assumir a responsabilidade por esse estado de coisas, do qual não se sabe grande coisa” (BECKETT, 2009, p.134).

IV – Mostre como as suas traduções fizeram a **REVERSÃO DA IMAGEM DOGMÁTICA DO PENSAMENTO** de partida*:

Nota complementar:

* Reversão desde as seguintes operações: subtração ativa e crítica das transcendências e seus efeitos, das ficções e dos universais, que asseguram um pensamento do juízo como teoria do conhecimento e como doutrina moral; combate entre forças de pensamento, submetidas a torções, para comporem um centro de metamorfose; operações de privação de constantes e de elementos de estabilização; extração dos elementos estáveis, dos marcadores de poder e dos critérios preexistentes (valores superiores); transposição em termos de menor, expondo o sentido majoritário a determinações virtuais;

subordinação da forma ao movimento e do sujeito à intensidade dos afetos; subtração de um (ou de mais de um) dos termos do pensamento/problema/texto/ideia/etc., que sustenta(m) os problemas desenvolvidos pelos sistemas que a sua tradução foi transformando; redefinição das questões, das personagens recalçadas, das figuras do juízo de conhecimento, em sua forma moral ou teológica; luta contra a fraqueza, a má consciência, a tolice e a baixeza do pensamento; apreensão daquilo que há de novo no existente, sem determinar novos modos de comportamento ou de existência; criação de novas regras de transformação, inversão e desvio; devastação de significações/sentidos/conteúdos/etc., para a tradução poder afrontar os seus limites; acionamento de experiências do pensamento, ativação de problemas não dados e criação de novos problemas.

Nota suplementar:

* “Muita gente tem interesse em dizer que todo mundo sabe isto” (DELEUZE, 1988, p.218), e, por isso, o que todo mundo diz remete-se à submissão ao uno, à representação do Idêntico e ao modelo do Mesmo. Não há o que negar porque o pensamento está preenchido pelas forças reativas que afirmam a negação; o sujeito, aqui, é do tipo reativo. Nietzsche, defensor do espírito livre, “pássaro audaz”, mostrou-nos a importância da transformação do espírito pela boca de seu Zaratustra, na obra *Assim falou Zaratustra* (2011). Representado pelo camelo, o espírito carrega sobre as costas os valores morais – o peso é enorme, e o movimento é precário; há no camelo uma vontade de dominação e de submissão diante dos preceitos da moral. No deserto, ocorre a primeira transformação desse espírito. O camelo transforma-se em leão. Como leão, ele não se rebaixa aos valores; ao contrário do camelo, como leão, seu rugido consiste em negar os valores humanos, mas a verdadeira transformação do espírito ainda está por vir. O espírito criança é capaz de brincar e, especialmente, de dizer sim à vida e criar; expressa a RIDP. É ela quem aciona o recomeço do jogo, começando tudo outra vez; afirma a vontade de criação e de liberdade. Esse espírito criança que, “lentamente viaja com o dedo pelos mapas dos atlas, pelo contorno das imagens, saboreando o gosto embriagador do incompreensível, das palavras

que eram feitiçarias, ritmos e ritos de passagem” (CORTÁZAR, 2008a, p.82). Assim, o devir infantil apodera-se do mundo.

V – Escreva como você traduziu e criou outro **PLANO DE IMANÊNCIA** ou uma **NOVA IMAGEM DE PENSAMENTO***:

Nota complementar:

* De modo a: transpor os limites para arrancar deles as novas ideias/pensamentos/textos/etc.; proliferar a nova posição filosófica/artística/científica; variar a ideia/problemas/etc.; realização de outra escritura/intepretação/leitura, desta vez, com extensão da imanência, que avaliou como o existente se preenche de imanência; pensar de novo, sem o julgamento, as transcendências e a IDP; criação de um método de invenção de novos problemas/ideias/textos/etc.; afirmação da diferença, potências do salto, do intervalo, do intensivo, dos simulacros e dos demônios; exercícios do informe ou do devir da forma, dos disparates e dos paradoxos de sentido; pensamento da diferença, via signos novos, ou o ponto de partida daquilo que forçou o pensamento a pensar; realização do empirismo superior ou transcendental, que pensa as condições da experiência real e cria conceitos, perceptos e funções; fidelidade à imanência, contra a doutrina do juízo e a forma predicativa da seleção transcendente entre os pretendentes; afirmação da imanência e da univocidade do ser, recusando o pensamento categorial e analógico.

Nota suplementar:

*Para criar uma nova imagem do pensamento, é necessária a prática de um exercício atento, disciplinado e rigoroso. Tal gesto não revela absolutamente nada ao pensamento reto e pretensamente ordenado; ao contrário, o pensamento só é possível porque algo o incitou e provocou o desejo de pensar de novo. Tudo isso é engendrado no próprio pensamento. Nessa lógica, cabe afirmar que um conjunto de forças ainda informes exige do pensamento

a criação de formas. No entanto, o que se produz são vias impossíveis de tradução que ultrapassam os limites da língua de partida, instaurando a necessidade de recriação desta língua. Nesse trabalho, “pouco importa que eu diga isto ou aquilo ou outra coisa. Dizer é inventar. Falso como é de se esperar” (BECKETT, 1988, p.29).

Para finalizar, o roteiro solicita uma espécie de retomada da escrita/pensamento, mediante as seguintes instruções:

1. Visualize, agora, para auxiliar, um esquema com as cinco descrições/invenções/traduções solicitadas anteriormente.
2. Mas **NÃO** as indique, aqui, de modo tão sintético.
3. Escreva, de maneira dissertativa, sobre as questões, procurando ser o mais denotativo e explícito possível.
4. Faça aparecer, isto é, dê efetivamente a ver, por meio da escrita, os procedimentos que você, como professor-tradutor, utilizou em cada um dos cinco domínios indicados.

O roteiro convidou os participantes e os acadêmicos a responderem o que de fato criaram nas oficinas e nas aulas e à sua maneira mostrou movimentos tradutórios que forçosamente perguntaram: o que funcionou? O que não funcionou? Como operou? Ainda, com o roteiro, vieram à tona os “três tempos da docência, quais sejam: o instante de realizar o procedimento didático; o tempo para compreender tal procedimento, que se estende, por isso, em duração; e o momento (que seria o do roteiro) para concluir” (CORAZZA, 2017b, p. 11). No entanto, há uma espécie de linha que perpassa a docência, reconfigurando o fazer educacional, desarticulando certezas em relação ao ato de ensinar. Por essa linha, corre uma didática da tradução com a face sempre voltada à recriação dos arquivos e a favor da vivificação das matérias.

3 Didática-aula em meio aos movimentos de AICE

No que tange à didática, é impossível desvinculá-la de aula e dos procedimentos tradutórios correlacionados aos arquivos. Tanto a aula quanto a didática referem-se a um trabalho pensamental, que por sua vez desloca os arquivos pelo veio da escritura e da leitura. É no “território transdisciplinar, translíngüístico, transsemiótico, transliterário, transartístico, transcultural e transpensamental” (CORAZZA, 2014, p.49) que a didática, a aula e os arquivos se movimentam.

De acordo com Corazza (2015b), a didática movimenta AICE: A- autor; I- infantil; C- currículo; E- educador, expressando as traduções da didática da diferença. Além de AICE, existe EIS: E- espaços, I- imagens, S- signos, mostrando as traduções executadas no currículo. O bloco AICE é tomado enquanto subjetividades dispersas, superfícies feridas por *punctuns*, puras contingências que fazem inscrições de instantes e de acontecimentos. Já o bloco EIS não é concebido como gênero, espécie, instituição, território, onde estariam contidas as sabedorias do mundo, a realidade da vida ou a verdade da educação.

Assim, interessam à didática da tradução os processos de releitura e de reescrita, especialmente dos quatro elementos que compõem AICE. Embora as unidades de EIS sejam independentes de AICE, pois dizem respeito à dimensão curricular, estão fortemente implicadas no conjunto formado por AICE. Trata-se de duas proposições que, articuladas entre si, validam decisões combinatórias entre os elementos advindos do empréstimo de outras áreas do conhecimento. Logo, explorar os elementos do bloco AICE não é tarefa simples quando temos em vista que algumas práticas educacionais desejam garantir o estatuto de verdade referente a cada elemento de AICE. Desarmar, destamar e desfazer as verdades que as legitimam para poder escrever e pensar de outras maneiras os elementos constitutivos de AICE é uma tarefa necessária ao pensamento.

Vale levar a cabo as suspeitas em relação às plataformas históricas, sociais, culturais e políticas que reforçam as condições de aparecimento e permanência da verdade inquestionável que se apresenta em torno de cada unidade e, a partir dessas suspeitas, “produzir formas deformadas,

figuras desfiguradas, paradoxos e não sentidos” (CORAZZA, 2013b, p.188), com vistas a criar um pensamento vivo capaz de transmutar AICE. Além disso, um exercício escritor consiste em liberar forças represadas das unidades de AICE, desencadeando uma prática que redistribui suas potências informais (CORAZZA, 2013b) mediante uma tradução crítica, a ponto de não enclausurá-las em interpretações únicas. Importa que elas prossigam ativas e provisórias, em meio a espaços e tempos outros, impedindo qualquer tipo de aderência aos valores reativos. A empiria com AICE não está voltada a processos de decodificação, mas de invenção, a ponto de propor novos sentidos à unidade.

Em relação à dinâmica de uma aula, interessam-nos, sobremaneira, sua incompletude e sua vivacidade; sua força motriz está em verter, refratar, mesclar e reescrever saberes, desejos, sujeitos, valores, planos de pensamento e culturas (CORAZZA, 2013b), atitude que exige inflexões, desdobramentos, dobramentos e criação de novos problemas concernentes a AICE.

Uma aula viva rasura as certezas, na medida em que se afasta das prescrições e normas da macropolítica. Uma aula viva transfigura metodologias de ensino consideradas eficazes pelo Ministério da Educação (MEC), obliterando a suposta verdade do texto. Uma aula viva é incapaz de lidar com totalidades universais, porque desconfia da existência do Uno. Uma aula viva é tecida por meio do encontro entre as matérias viventes “anônimas, parcelas infinitas [...] que entram em conexões variáveis” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p.43) entre os elementos de AICE. Como dimensão aberta, uma aula experimenta a potência inventiva do pensamento, e, assim, possibilita novas composições “onde dançam elementos e materiais não formados [...] que entram nesse ou naquele agenciamento [...] de acordo com suas conexões, suas relações de movimentos” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p.42).

Experimentar os fluxos informes de AICE é tomá-los como trampolim para uma empiria pensamental que se movimenta e se experimenta via escrituras. Importa destacar que não há privilégios hierárquicos, nem sequer superioridade entre as unidades de AICE. Além disso, cada elemento mostra-se aparentemente independente do outro. Isso não significa dizer que não haja relação entre eles. Ademais, é importante notar que existem uma

convergência e um encadeamento intrínsecos, vitais, entre os elementos de AICE e de EIS.

O que vem a seguir são textos curtos sobre a didática que à sua maneira põe em operação os elementos de AICE. Caberá ao leitor decidir por qual fragmento iniciará a leitura. Poderá partir do meio, assim como começar pelo último ou pelo primeiro. De pronto, os fragmentos poderão ser lidos a qualquer hora do dia ou da noite, mesmo “depois de um dia de serviço pesado, correndo honestamente entre os pequenos problemas que se avolumam e até parecem graves” (RAMOS, 2012, p.105), que nada parece restar.

O que quer a didática? E o que nós queremos com ela?

Uma coisa é certa: muito se escreveu e vem sendo redigido sobre a didática. A acepção tradicional de educação aponta para uma didática cujo ensino deve ser eficiente e efetivamente técnico. Nessa esteira técnica, cabe ao sujeito empenhar-se ao máximo e atingir com êxito os objetivos determinados.

Também se olha para a didática com lentes críticas que se debruçam na questão de como ensinar, tendo como mote uma educação baseada nos princípios da democracia e da igualdade. O que está em pauta é o exercício de uma educação capaz de formar sujeitos conscientes das suas ações em uma sociedade profundamente marcada pela desigualdade econômica e social. Nesse contexto, notam-se dois grupos sociais distintos: dominados e dominantes. A educação, por sua vez, é fortemente influenciada pela perspectiva crítica, que não fica alheia às questões sociais, visto que se posiciona radicalmente contra grupos dominantes mediante uma pedagogia libertadora e crítica. Logo, o compromisso posto à educação, especialmente à didática e ao currículo, gira em torno de problemas referentes à escolha de conteúdos e metodologias de ensino, sempre com atenção às seguintes questões: quais conteúdos devem fazer parte do currículo? Que tipo de metodologia favorece a participação crítica dos sujeitos? São questões fortemente implicadas

na construção de uma sociedade mais justa, considerando que, pela via de uma educação crítica, seria possível conceder ao sujeito condições de transformar a sociedade.

Mesmo que possamos perceber variações no modo de pensar a didática pela vertente tradicional (o uso eficiente da técnica) e pela crítica (pedagogia da suspeita), nossa suspeita é de que, de alguma maneira, permanece a imagem dogmática do professor como transmissor –mediador – do conhecimento. Essa imagem parece ter resistido às tensões e aos embates teóricos, práticos, sociais, políticos e econômicos. Contudo, tomar o professor como transmissor do conteúdo funciona como ponto de partida importante para a didática da tradução.

Insistimos em algumas questões: o que a didática pensa e quer de nós? O que queremos e pensamos sobre ela? Alguns motivos parecem-nos suficientes para justificar nosso interesse pela didática: porque temos necessidade de continuar dramatizando a aula e inventando a docência; porque a didática funciona de alguma maneira, ou de várias; porque toda aula implica uma didática que opera e movimenta dramaticamente o ensino; porque estamos empanturrados de tanto didatismo moral, que traz a reboque a prescrição, a norma e a transmissão do verdadeiro, todas encobertas pelo véu da transcendência. De pronto, elegemos alguns porquês, e cada um a seu modo constitui a razão pela qual escrevemos, lemos e traduzimos a didática.

Interessa-nos, portanto, uma didática que distingue a descoberta da invenção, visto que reconhecemos a criação como um processo de transmutação inacabado, inexato e irregular das matérias, ao contrário da descoberta, porque esta recai sobre o existente, e isso lhe dá a garantia de ser encontrada (DELEUZE, 1999). Se levarmos a sério que o educador é um tradutor de textos originais, a tradução funcionará pela via de procedimentos escritores. Procedimentos que versam sobre montagens e remontagens dos textos; movimentos que pulverizam a produção de novas imagens evocadas por um pensamento inventivo. Nesse sentido, os procedimentos priorizam um “pensamento-acontecimento, ou um pensamento-problema” (CORAZZA; TADEU, 2003, p.21), pelo qual o educador-tradutor encontra a sua verdadeira predileção.

Ao tratar de processos tradutórios, lemos e escrevemos sempre em bando, sendo que “cada um cuida do seu próprio negócio encontrando ao mesmo tempo os outros” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.17). De qualquer modo, parece-nos salutar “traduzir com e em bando. Criar uma frota bélica. Proliferar contágios e contaminações” (OLEGÁRIO; CORAZZA, 2015, p.359) em meio às matérias arquivadas.

A didática da tradução captura faíscas provenientes de textos filosóficos, artísticos, literários e científicos para adulterá-los em prol de sua transcrição. Esse movimento/deslocamento das matérias remete à atividade de atualização dos textos. Tal atualização não ocorre por semelhança, mas por divergência (FEIL, 2010), por isso nunca lemos e escrevemos um texto da mesma maneira.

Cabe dizer que a didática não pretende perpetuar a tradução como uma forma legítima, nem rubricá-la como autêntica, pois o seu trabalho é reimaginar o original. Tanto no TP quanto no TC, a didática da tradução aquece as arbitrariedades, traça margens, beiras, brechas, espaços e espaçamentos, com vistas a romper “a relação aparente entre forma e conteúdo” (CORAZZA, 2013b, p.193). Nesse movimento, a didática é capaz de produzir sínteses disjuntivas e promover alianças variadas entre as matérias. Esse alargamento do texto convoca o educador a assumir-se como coautor do texto lido, visto que acrescenta “ideias, gostos, vocabulários, sintaxes, estilos” (CORAZZA, 2014, p.52), criando novas possibilidades de existência aos arquivos. De modo mais enfático, só há um jeito de prosseguir na vida, na educação e na docência: transcribando as verdades existentes, cuja natureza é resultante de um encadeamento inventado.

Nós

A professora prossegue a aula em turma de jovens aspirantes à carreira docente: eu sou um deles. Ela é “dentes, cabelos, um pouco de ouvido esquerdo e da visão. A memória intermediária, não a de muito longe nem a de ontem” (RAMOS, 2012, p.59). De onde estou sentado,

na lateral esquerda da sala, perto de uma janela, vejo todo o seu corpo, que parece girar. Mesmo quando para de registrar seu pensamento no quadro verde, continua segurando um toco de giz branco; repete este gesto a cada aula. Tenho para mim que o giz, mesmo bastante consumido pela escrita, tem outro sentido para ela; suspeito que o giz corresponda a uma espécie de território. Tenho razões para achar isso razoavelmente esquisito, pois há algo de enigmático nessa imagem, que cresce profundamente dentro de mim. Não é difícil notar o embate entre o giz e os dedos, é como se estivesse assistindo a uma luta frenética pela melhor posição do giz e dos dedos. Sem dúvida, estou diante de uma intrigante trama. Mistério, que de pronto recuso a abandonar, a ponto de dizer “a mim mesmo repetidas vezes que não existe outro enigma senão o tempo, essa infinita urdidura do ontem, do hoje, do futuro, do sempre e do nunca” (BORGES, 2012, p.43). Pensar que seria o tempo o mais profundo enigma só fez aumentar meu fascínio diante de tal gesto, pois nele via o tempo estender-se cada vez mais. Mas, “pensando bem, não seria necessário dizer o que disse” (CORTÁZAR, 2010b, p.433), embora seja “terrivelmente feliz no meu inferno, e escrevo. Vivo e escrevo ameaçado por essa lateralidade [...] esse estar sempre um pouco mais à esquerda ou mais ao fundo do lugar que deveria estar para que tudo encaixasse satisfatoriamente em mais um dia de vida sem conflitos” (CORTÁZAR, 2014, p. 37). Não há quietude. E isso basta para seguir intrigado. Em meu silêncio, escuto a polifonia das vozes que se entrecruzam nas linhas do meu pensamento, que a cada dia acrescentam mais elementos suspeitos. Seja como for, jamais saio ileso dos confrontos que se instalam no pensamento.

Em tempo: confesso que tenho graus distintos de miopia nos olhos; pelo que sei, esse problema ocular não está na lista dos mais graves, mas já o considero suficiente para distorcer aquilo que vejo. O fato é que sempre acabo cometendo uma série de enganos e provocando um rol de equívocos. Ao contrário do que parece, sou levado a desconfiar do que leio, e principalmente do que copio, não por causa da miopia, mas por aquilo que se instala no meu pensamento, que sem demora compreende que um fracasso inicial é inevitável (BORGES, 2007).

Por que reler a *Didática Magna*?

Calvino, na obra *Por que ler os clássicos* (2007, p.9), define os clássicos como livros dos quais, em geral, se ouve dizer: “Estou relendo...”, e nunca “Estou lendo...”. Segundo Calvino (2007), não importa se usamos o verbo *ler* ou *reler*, porque toda releitura de um clássico é como se fosse a primeira leitura, sendo que um clássico nunca termina de dizer aquilo que tinha a dizer. É a partir desse entendimento que releemos a *Didática Magna* como uma obra clássica para o campo educacional.

Se a didática é vista como a arte de ensinar a todos, estamos, sem dúvida, evocando a obra *Didática Magna, ou Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos* (1621-1657), redigida pelo pastor morávio Jan Amós Comenius no século XVII, que definiu sua obra como universal, capaz de ensinar tudo a todos. Para Narodowski (2004, p.14), “a pedagogia comeniana implanta uma série de dispositivos discursivos sem os quais é praticamente impossível compreender a maior parte das posições pedagógicas atuais”, pois se trata de uma obra que objetivou ensinar tudo a todos e, sobretudo, garantir bons resultados de aprendizagem. Para tais ações, o professor deveria “ensinar solidamente e não superficialmente”, “[...] encaminhando os alunos para uma verdadeira instrução” (COMENIUS, 1997, p.45-46); tudo isso sob a guarda dos princípios religiosos e do olhar científico, com vistas à execução de “um método mais apropriado, racional e ordenado com o qual se possa fazer um ensino extensivo e homogêneo” (NARODOWSKI, 2004, p.30).

A didática implantada pelo pastor e professor Comenius caracteriza-se por ideais pansóficos permeados pela busca do ordenamento, pois o verdadeiro ensino comeniano se efetiva na medida em que há ordenação do ensino direcionado para a “vontade de abranger todos os campos do conhecimento para, através deles, consolidar uma espécie de ciência universal ou sabedoria universal” (NICOLAY, 2011, p.35). Para Comenius, o conhecimento deve ser acessível para todos os homens, ricos ou pobres. Assim, inaugura-se a educação sob o cunho do

universal, sendo a escola o espaço mais apropriado para a difusão dos conhecimentos das ciências e, inclusive, dos ensinamentos religiosos.

Com efeito, Comenius acreditava que era necessário formar o sujeito na mais tenra idade, por isso insistia na anulação do estado selvagem do sujeito pela via da educação escolarizada, influenciada fortemente pelos princípios religiosos. Nesse sentido, o profeta da pansofia não mediu esforços para “conciliar ciência e fé, em aproximar teologia e empirismo” (NICOLAY, 2011, p.34). Comenius aproximou-se da ciência do seu tempo, chegando a nomear seu método didático como didacografia – uma didática atenta aos procedimentos da imprensa tipográfica (NICOLAY, 2011). A aproximação entre a religião e o campo científico não fora acidental, mas estrategicamente construída por Comenius. Nesse sentido, podemos afirmar que a ciência serviu ao pensamento religioso.

Comenius, pregador do reino de Deus, não abriu mão do transcendente para a construção de sua obra, acolhida pelos desígnios de um único Deus. A verdade só poderia ser revelada pelos caminhos da fé e dos preceitos morais. Aquele que, porventura, fosse desatento à palavra proferida pelo pastor estaria correndo o risco de morrer queimado no fogo do inferno, visto que Comenius representava a vontade de Deus e, por conseguinte, a verdade. Vale citar que as mensagens de Deus eram transmitidas pelo pastor. Diante da desobediência, existia “a ação piedosa de salvar as almas desgarradas”, e essa ação “passava a ser uma obrigação moral para aqueles que pregavam, ou ensinavam” (NICOLAY, 2011, p. 74).

Os ideais da educação pansófica preconizavam a prática de um método diferente de ensino, pois deveria atender a todos. No tocante à seleção de saberes, era necessário atrelar a religião a uma perspectiva moderna de educação. Os sujeitos formados nessa lógica seriam civilizados, obedientes a Deus e, principalmente, capazes de corresponder às bases modernas. Já os educadores, preceptores ou mestres, para Comenius,

eram os transmissores do conhecimento e, por tal razão, deveriam atender fielmente à ordenação sistemática e homogênea do conteúdo a ser repassado aos alunos. Para obter êxito nos processos de ensino e também de aprendizagem, era necessário garantir o funcionamento de um método didático capaz de instruir os mestres, o que facilitaria o ensino e a aquisição de novos conhecimentos úteis para a vida do aprendiz.

Os objetivos e as estratégias metodológicas, assim como a instrução simultânea para um grupo de alunos, visavam a facilitar a aprendizagem. O educador assumia a condição de instruir os alunos nas lições e aplicá-las dentro de uma ordem. Para um ensino válido e eficiente, o educador deveria partir de tarefas mais simples para exercícios mais complexos, portanto, “não deveria sobrecarregar quem vai aprender, preferindo seguir sem pressa em sua tarefa” (NARODOWSKI, 2004, p.67). Comenius, na *Didática Magna*, institui a arte de ensinar as crianças. Uma arte puramente tecnicista, que estava baseada em uma “concepção muito próxima das artes mecânicas, das artes dos ofícios” (NICOLAY, 2011, p.44). O que importava para a eficácia do ensino era o aluno aprender em uma dimensão tempo-espacial definida e ordenada, para imediatamente vivenciar a aprendizagem na prática. Vê-se aqui operar uma rede de capturas e exclusão de tudo aquilo que difere.

O dado como graça

A noção de dado consiste em uma duradoura (e esperta) laicização, feita pela ciência positivista, da doutrina religiosa da Graça; laicização de um Dado-Graça, que seria colhido pelos sentidos, pela reta razão ou pelo bom senso (CORAZZA, 2017a, p.275).

No campo da representação, o complexo ato educativo é representado pelo verbo no infinitivo “dar” conteúdo, “dar” aulas, “dar” o conhecimento. A ação de “dar” adere-se ao processo docente, enquanto é

legitimada em um espaço muito específico: a sala de aula. Entretanto, a identidade do professor como “dadeiro” de aula, sobretudo como “passador” do conteúdo original na sala de aula, incita-nos a repensar nas concepções de ensino e de aprendizagem produzidas em meio à imagem recorrente do professor como mediador do conteúdo. Além disso, o educador é identificado como um ser dotado de habilidades e de competências que se manifestam positivamente, na medida em que ele transmite de modo literal o texto original, linha por linha, frase por frase. Logo, o professor que dá aula transmitindo o conteúdo original é aquele que, ao escrever, recita para si: “livre-me Alá da tentação de acrescentar breves traços circunstanciais” (BORGES, 2008, p.129).

O acento arquetípico dessas práticas valida a generalização do senso comum, que a reboque confirma o que todo mundo já sabe. O senso comum, ao propagar a imagem dogmática do educador transmissor do texto original, impõe um tom efetivamente moralizante, que acaba constituindo a identidade docente.

Nessas vias, reconhecer o professor como o transmissor de um saber supostamente dado é instaurar um tipo reativo que faz circular aquilo que “todo mundo sabe e ninguém pode negar” (DELEUZE, 1988, p.216). Diante disso, não há como refutar que aí reside um campo problemático atual, como também não se pode recusar que os problemas vivificam o pensamento.

Se os elementos, assim como os procedimentos que constituem uma aula, não estão dados, logo, o “dado (substantivo) não pode ser nem apreendido, nem compreendido, nem dado (verbo), se não for recriado, desvirtuado para ser transformado em ideias” (CORAZZA, 2017a, p.275). Nessa perspectiva, podemos pressupor que ainda há muito a fazer no campo da docência; em outras palavras, isso significa pensar o quanto é potente o fazer educativo. Sem dúvida, essa afirmação contrapõe o discurso recorrente que destaca a falta, que, impregnada de força reativa, aciona sentimentos de ressentimento (“é o teu erro, é o teu erro”) e

má consciência (“é o meu erro”) (DELEUZE, 1994) na educação. O ressentimento e a má consciência remetem às paixões tristes e resultam na diminuição da potência de agir (DELEUZE, 2009), que, efetivamente, servem apenas para enfraquecer o espírito humano, colocando as virtudes mais nobres – aquelas que engendram o valor da afirmação – em extrema desvantagem em relação aos valores morais, em que “tu deves” é a expressão servil e desprovida de fluxos afirmativos da vida.

Na contramão

“Se alguma didática em meio à diferença é possível – como experimentação de pensamento, escritura e leitura (escrileitura) –, podemos dela falar como uma didática da tradução” (CORAZZA, 2015c, p.107). Uma didática que opera em meio a processos de tradução-invenção vai de encontro ao ideário comeniano, uma vez que não segue preceitos pedagógicos universais, prescrições, nem metodologias didáticas alicerçadas na imagem dogmática de ensino, escola e infância. Repudia as práticas de cunho homogeneizador e castrador da diferença, porque entende que a potência ativa da vida se dá em meio à potência afirmativa do ato de educar, “agindo com aversão à resistência anunciada por um pensamento da negação e da contradição” (ADÓ; CORAZZA, 2016, p.222).

Uma didática capaz de potencializar a vontade de ensinar é vista como uma atividade pulverizadora de sentidos, aligeirando novas formas de manifestações criadoras. Logo, na didática, “os procedimentos tradutórios não compreendem ou referem-se a sistemas prontos de interpretação; mas desenvolvem experiências” (CORAZZA, 2014, p.56) que metamorfoseiam os arquivos. São movimentos tradutórios que atuam nos arquivos, operando, no momento de arquivamento e arquivização, a recriação do TP. Em outras palavras, a didática da tradução instaura uma prática de renovação e revitalização das matérias arquivadas. Nesse exercício, há sempre um grau, uma medida não quantificável de criação. Por tal motivo, os elementos originais são

transfigurados, transformados e arruinados, pois um elemento traduzido traz sempre algo de novo ao mundo (CORAZZA, 2013b).

Uma didática capaz de transpor um texto de modo transcriador não segue “os passos do original, aspirando ser a sua amiga, em vez disso, domina a tradução, colocando o seu próprio ser dentro dele” (MILTON, 1993, p. 97). Essa didática cria linhas (que não estão nas entrelinhas) dentro do texto original, que se efetiva na medida em que trai a língua de partida e passa a entoar um canto paralelo, que “deixa de ser fiel ao significado textual para ser inventivo” (CAMPOS, 2013 p.18).

A principal matéria da didática da tradução é a vida, que, constituída pelos encontros com os elementos artísticos, literários, científicos, filosóficos, linguísticos, culturais, históricos e geográficos, movimenta o fazer educacional, refazendo-os. A didática traduz esses elementos, ao mesmo tempo que conserva a tradição, a favor de novas interpretações.

Executada mediante procedimentos tradutórios, a didática relaciona-se com a forma de conteúdo e de expressão dos arquivos, a fim de ativar a desterritorialização do visível e do dizível, impondo novas formas de ver e de falar. É por tal motivo que “os procedimentos tradutórios implicam mais do que transportar ou transladar os sentidos de uma língua a outra, visto que o elemento [...] é recriado” (CORAZZA, 2014, p.58), mesmo que emerso do original. Trata-se de um “labor alquímico” que “se anuncia na superfície, onde tudo se transmuta e se encaminha para uma ordem diferente” (CORTÁZAR, 2010b, p.391).

Didáskalos

O dramaturgo da Grécia Antiga, Aristófanes, utiliza o termo *didáskalos* para *mestre*: aquele que ensina suas peças aos atores.

Conforme Monteiro (2011), a palavra *didáskalos* correspondeu à recriação

A palavra Didática é o correlato português do grego *didáskō* que significa: ensinar, instruir, explicar. A raiz mais antiga do termo é *dáo* que significa ensinar. O contexto de uso dessa palavra nos leva ao *didáskalos*: um professor, um mestre. Essa era, também, a denominação do poeta dramático, porque ensinava o ator com vistas à apresentação de suas peças. (MONTEIRO, 2011, p.8, grifos do autor)

de estilos que tinha como objetivo compreender o sentido da existência humana. Nessa prática recriadora, o *didáskalos* ensinava a arte e a técnica. O palco, no entanto, foi o liame das experimentações, onde as aprendizagens e os ensinamentos eram transcriados.

Talvez não seja por acaso que a docência é compreendida como uma arte. Nessa arte, o educador é o artesão porque fabrica uma “Didática-Artista (pronuncia-se didaticartista)”, em que “movimenta os seus processos de pesquisa, criação e inovação”, que concebem “um campo artístador de variações múltiplas e disjunções inclusivas” (CORAZZA, 2014, p.50) que invadem a didática e o currículo.

Dramas didáticos

O educador sabe que uma ideia sempre está voltada a um drama engendrado pelo pensamento. Entende que perseguir uma ideia não significa fixar-se em determinado ponto, porque uma ideia é sempre crivada de elementos virtuais que “não se opõe[m] ao real” (DELEUZE, 2006b, p.137). O drama didático expresso pelo educador na cena da aula é movido pela vontade de levar o pensamento à experimentação e, por conseguinte, à atualização dos arquivos.

Se o drama significa “performar as ideias quase encobertas pela ação” (CORAZZA, 2013, p.175), perguntamos: o que o educador dramatiza e traduz didaticamente na cena da aula? Além disso, de que modo atualiza as matérias advindas de outras áreas do conhecimento? Se tomarmos a assertiva de que o educador-tradutor é, sobretudo, autor, estaremos

convencidos do carácter dramático que executa na cena da aula. Oposto à representação, o drama processa-se no pensamento, potencializando intensidades, vitalizando fluxos, experimentando traços dinâmicos recriados por meio de um “tempespaço de escrita” (OLIVEIRA, 2015, p.74).

É pela via do drama que é possível encenar as ideias na aula com “questões sempre abertas, levando consigo o espectador [...] e os personagens no movimento real de uma aprendizagem” (DELEUZE, 1988, p.311). Um teatro que se instala no próprio ato de pensar, logo, “um teatro de problemas e de questões sempre abertas” (DELEUZE, 1988, p.311). O drama associa suas práticas a um teatro oposto ao da representação; teatro que se dá no pensamento repleto de máscaras, marcadas por fluxos intensos e variações divergentes, “capaz de colocar o espírito para fora de toda a representação” (CORAZZA, 2013a, p.173). Nessa perspectiva, o educador dramatiza a aula “com as mãos postas sobre o colo; só de vez em quando levanta levemente ou move uma ou outra”. De uma coisa, ele não abre mão! “A mão direita tem sempre de saber o que faz com a esquerda” (BENJAMIN, 2013, p.61).

A parte dramática do pensamento está implicada naquilo que Deleuze (1988) critica quando toma a imagem dogmática do pensamento, afirmando que o pensar não se manifesta na boa vontade do pensador. Nessa lógica, repudia-se o modelo da reconhecimento que se efetiva no exercício concordante de todas as faculdades sobre o mesmo objeto que maximiza a unidade e expurga o múltiplo, mostrando-se indiferente a tudo aquilo que não confere com a identidade do Mesmo.

É na imagem dogmática do pensamento que podemos perceber claramente as implicações e, em especial, a correspondência que há entre o aprender e o reconhecer. A reconhecimento carrega o pressuposto de que os objetos são passíveis de reconhecimento, sendo apenas representados. Nessa perspectiva, aprender remete ao reconhecimento dos objetos já conhecidos pelos sujeitos, embora “a representação somente tenh[a] existência devido a um empreendimento dramático” (FEIL, 2010, p.84).

E quando a didática gagueja

baalbuuuciiiaa

murmura

S—O---L-UÇa

dentro do seu próprio território, que línguas seriam inventadas? A gagueira à qual estamos nos referindo não remete ao distúrbio orgânico que afeta a temporalização da fala, interferindo na fluência da comunicação verbal. Compreendemos a gagueira no sentido atribuído por Deleuze na obra *Crítica e clínica* (1997), ou seja, como criação, visto que gaguejar a língua é subvertê-la dentro de um sistema supostamente equilibrado. Em profundo “desequilíbrio perpétuo, em bifurcação, com termos que por sua vez percorrem cada qual, uma zona de variação contínua, então a própria língua põe-se a vibrar, a gaguejar” (DELEUZE, 1997, p.123). Uma didática capaz de gaguejar marca radicalmente o testemunho de práticas criadoras no interior da própria língua de partida.

Nesse caso, gaguejar consiste em um procedimento extremamente potente para novas inflexões e torções na língua, pois a “gagueira criadora é o que faz a língua crescer pelo meio, como a grama, o que faz da língua um rizoma em vez de uma

Gaguejar, sobretudo é
“traçar uma linha de fuga”
(DELEUZE; PARNET,
1998, p.12).

É possível criar uma
didática capaz de murmurar
procedimentos?

O que se passa entre a
didática e a gagueira?

árvore” (DELEUZE, 1997, p.126). O ato de balbuciar, murmurar e gaguejar no interior da língua mostra-se efetivamente contrário à posição de um “Eu que fala”, pois se trata de uma prática inscrita fundamentalmente em uma política, que minora a língua e inventa um uso menor dentro da língua maior. Há uma preocupação muito mais voltada à criação de sintaxe em devir, “constituída pelas curvaturas, os anéis, as viradas, os desvios”, arrastando a língua para o limite, “segundo um sistema proliferante” (DELEUZE, 1997, p.127).

Além disso, gaguejar é criar um estilo, visto que “só se alcança esse resultado através da sobriedade, subtração criadora” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 45-46). Portanto, não se trata de estilo vinculado à estilística tradicional, cultivado pelo beletrismo, porque a gagueira está mais para o manifesto político do que para a bela estética tradicional. O estilo proporciona variações nas variáveis dos elementos da língua, criando outra língua. “É aí que a linguagem se torna intensiva, puro contínuo de valores e de intensidades” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p.45). Tensionar variações para a língua de partida e, a partir dela, experimentar sobriamente a força de uma língua menor é o que interessa à didática da tradução.

Como gaguejar metanarrativas educacionais que tratam de prescrever o ensino e estancar o fluxo criador do educador?

A didática é criadora de estilos? Que estilos ela cria?
Como são criados?

Quando as potências diabólicas batem à porta, como a didática reage?

Com efeito, gaguejar é habitar a própria língua na pele de um estrangeiro e possuir a vantagem de criar procedimentos únicos e singulares. Enquanto lê e escreve em outra língua, a forma de expressão toma a linha de fuga, entra em devir-mutante e trai o “triângulo papai-mamãe-eu” (DELEUZE; GUATTARI, 2011c, p.73), pois só a traição garante a fuga e deixa escorrer o “fluxo que atravessa as barragens e os códigos” (DELEUZE; GUATTARI, 2011c, p.177) da língua de partida.

Gaguejar é também assinar o que se escreve, embora seja necessário molhar a ponta da caneta no tinteiro dos outros, ao passo que a combinação das tintas interfere na composição da escrita. Deleuze (1997), na sua análise filosófica da gagueira da língua, mostra o quanto é criador um procedimento capaz de gaguejar a língua original.

A didática da tradução está atenta aos problemas do presente e mostra-se combativa às forças reativas que reiteram a imagem do professor como transmissor do conteúdo original. Contudo, vale ressaltar que uma didática inventiva se expande quando tartamudeia a língua, tomando para si a necessidade de um sistema proliferante, “que tensiona toda a língua, uma linha de variação ou de modulação tensionada que conduz a língua a seu limite” (DELEUZE, 1997, p.128).

É impossível não ouvir os ecos projetados pela gagueira da didática e, e, e, e, e, e,

E ver que alguma coisa escorre, “sobe e rasteja e ziguezagueia até o cais principal” (CORTÁZAR, 2016b, p.91).

Em uma aula

A aula pode remeter a uma determinada imagem dogmática do ensino e do professor, ou seja, imagens já dadas e conhecidas por todos. Essa aula está grudada no modelo da reconhecimento, por conseguinte, todo mundo sabe tudo sobre ela. De fato, não importa quem disse, mas o quê, quando e por que disse. Curioso é perceber que o discurso é praticamente o mesmo no que se refere à aula e à educação. Ambas estão na mesma

esteira de valoração, qual seja: a qualidade – que todos almejam – na educação torna-se sinônimo de uma boa aula dada, evidentemente por um bom professor, que por sua vez tem um bom desempenho didático no que se refere à boa condução do aluno, no que tange ao processo de aprendizagem.

O foco, portanto, está naquilo que é bom, adequado e útil; fora desse enquadramento, habita o indesejável e o inadequado. De fato, é preciso problematizar o que se diz sobre o que é bom. Nietzsche (1998, p.19), na obra *Genealogia da Moral*, investiga o “juízo de valores supremos estabelecidos e definidores de hierarquia” e mostra que os fortes são “os nobres, poderosos, superiores em pensamento”, porque criam os seus próprios valores e, sobretudo, porque celebram a vida. O juízo de valor “bom”, segundo Nietzsche (1998, p.20), é “essencialmente igual ao ‘útil’, ‘conveniente’, de modo que os conceitos ‘bom’ e ‘ruim’ a humanidade teria sumariado e sancionado justamente [...] acerca do útil-conveniente e do nocivo-inconveniente”. Diante dessa questão, importa ter em mente que o juízo de valor foi e continua sendo produzido pelos homens; mesmo assim, a vontade de representar não abre mão de tomar “o valor como dado, como efetivo, como além de qualquer questionamento” (NIETZSCHE, 1998, p.14). Em síntese: a partir da análise crítica genealógica de Nietzsche (1998, p.19, grifo do autor), o “juízo ‘bom’ não provém daqueles aos quais se fez o bem”. Os bons são os nobres e senhores da sua sorte “em posição e pensamento” que divergem do pensamento de valor fraco, cuja força é reativa.

Com efeito, uma aula pode produzir, conservar e legitimar o juízo “bom” forjado e deturpado pelos homens. Para isso, é indispensável reter e aprisionar forças ativas em busca de uma vontade de verdade capturada pela dimensão do transcendente como o único meio de conhecimento verdadeiro. Eis o impulso humano demasiado humano para a descoberta de uma verdade absoluta e inquestionável, porque com essa verdade se pressupõe que é possível imobilizar as teias que enredam mentiras, enganos e engodos que levam o pensamento a errar. Assim, uma aula pode produzir verdades, mas também expandir vontade de potência ativa de um pensar livre e criador. Mesmo que uma aula seja interpelada pelo discurso reativo, há por todos os cantos forças capazes de reagir e confrontar o que, de alguma

maneira, ameaça o seu impulso vital. Nesse sentido, “há uma luta entre dois impulsos, um de mais e um de menos. O impulso de mais é um impulso de vida, de potência, e o de menos um impulso de morte, passividade, degeneração e aniquilamento” (SANTOS, 2017, p.111).

Segundo Corazza (2017d, p.112), “é essa vontade de potência que estimula os acontecimentos, as novidades e o pensar no pensamento educacional [...]”, mesmo que os discursos econômicos, políticos e sociais insistam em minimizar a potência de uma aula. A aula quer expandir sua força, de forma que se torne cada vez mais potente e combativa às artimanhas dos “mais terríveis inimigos” (NIETZSCHE, 1998, p. 25). Contudo, mesmo “diante de tantas invenções perversas, tantos discursos cínicos, tantos horrores minuciosos” (DELEUZE, 2005, p.33), persistem os movimentos nômades, fluxos desterritorializados, traços informais, máquinas abstratas infernais por todos os lados, capazes de desestabilizar as forças molares.

De fato, não sabemos o que uma aula produz exatamente e quais são os seus reais efeitos. Talvez essa incerteza nos mobilize a pensar a aula por outro viés, que não o de buscar respostas que nos tranquilizem, mas que, ao contrário, possam mover ainda mais o nosso pensar. É impossível dizer o que acontece em uma aula em relação aos corpos, aos afetos, às forças, pois uma aula é tecida pelo encontro com o signo, que “implica em si a heterogeneidade como relação” (DELEUZE, 2006a, p.21). Por outro lado, como educadores, é possível dizer acerca dos procedimentos didáticos tradutórios inventariados em uma aula.

Ao materializar via leitura e escrita os procedimentos criados em uma aula, o educador mostra, de certo modo, como foi possível transcriber didaticamente as matérias extraídas nas várias áreas do conhecimento. Uma questão, portanto, de arquivo, em que os campos de dizibilidades (formas de expressão) e visibilidades (formas de conteúdo) são operados pelo saber.

O fato é que só produzimos aula por intermédio dos arquivos existentes. Os arquivos produzem condições e práticas de dizibilidade e de visibilidades discursivas. Uma aula pode transformar o conteúdo do arquivo, pois faz circular outras perspectivas, criando outras formas

de expressão do conteúdo, além de forjar “regras próprias de ação, para desorganizar e deformar os dados de aplicação das forças, valoração dos valores, jogos de verdade, vontade de ser, saber e poder” (CORAZZA, 2012, p.27).

Para Corazza (2011), os procedimentos de uma aula podem partir de problemas, clichês, formas prontas, sentidos verdadeiros, certezas fáceis, práticas discursivas, imagens dogmáticas do pensamento. Independentemente de onde partam, os procedimentos funcionam, mesmo que o educador decepcione os alunos ou que o plano tenha fracassado (DELEUZE; GUATTARI, 2012b). Ao borrar, escovar, varrer e raspar as certezas que imobilizam o pensamento, o educador estará distante do equilíbrio e do apaziguamento (crias das verdades inquestionáveis) e daquilo que pode ser facilmente explicado e replicado. Contudo, é pela via da invenção dos procedimentos didáticos tradutórios que o educador constrói pequenas trincheiras para combater o que despotencializa o pensamento.

Nessa perspectiva, as fantasias que envolvem a recriação do TP estão ao lado de uma resistência micropolítica, visto que lidam com fluxos e devires menores que escapam dos mecanismos da grande política de Estado. É nesses fluxos que o educador pulveriza estratégias menores de resistência, que por sua vez criam possibilidades de linhas de fuga.

Além disso, a força do procedimento didático inventivo pode viabilizar o surgimento de novos problemas que visam a pequenas torções e dobramentos no discurso postulado pelas metanarrativas educacionais. Inventar procedimentos é afirmar o processo de criação de problemas que põem tudo em plena desordem para novamente reordenar. Atividade que “incide diretamente sobre a maneira de educar” (CORAZZA, 2017b, p.8). O procedimento tradutório refere-se, então, a um plano de composição em que “só é retido e conservado, portanto, criado, só tem consistência, aquilo que aumenta o número de conexões” (DELEUZE; GUATTARI, 2012c, p.238) capazes de criar didáticas entre os elementos originais e as forças informes do mundo.

Segue um conjunto de instruções que ensinam como dar uma aula de Matemática, Ciências, Geografia e História e que devem ser lidas como objetos importantes para a formação. Essas instruções são destinadas para os

possíveis leitores deste texto. Servem, portanto, apenas para uma educação que afirma outros modos de pensar uma aula. O procedimento para a escritura é, por excelência, a fantasia, e é por tal razão que elas funcionam neste texto.

Também é preciso insistir que “a imaginação é o mundo dos sins, consecutivos: um estado de *receptividade de possibilidades*” (TAVARES, 2013, p.374, grifo do autor). Para determinadas óticas e perspectivas teóricas, as instruções não terão sequer validade, porque a aula é um espaço para aprendizagens produtivas e práticas para a vida “lá fora”, e isso nada tem a ver com o pensamento implicado na fantasia. Todavia, defendemos uma aula que “nada tem a ver com uma tola ilusão, mas com a concretude de uma vida docente mais alegre que começa pela incorporação fantasiosa” (CORAZZA, 2017c, p.7).

Instruções para uma boa aula

Se a aula for de Matemática:

Muito além das calculadoras científicas, planilhas de Excel, saber resolver fórmulas, cálculo de área, volume, estatísticas, funções e equações, a aula precisará de outros materiais, mesmo que você tenha quatro calculadoras de última geração, adquiridas na última promoção de verão de eletroeletrônicos. Escolha uma delas para operar. Caso não funcionem, pois isso pode acontecer, mesmo que ainda cheirem a novo, desista, não perca muito o seu tempo com máquinas que não funcionam, embora essa atitude não seja um bom negócio, ainda mais para um professor de Matemática.

Bem, esqueça as calculadoras, porque elas já tomaram tempo suficiente. Comece calculando o tempo de aula, use um bloco de notas ou um caderno quadriculado. Registre primeiramente o tempo total de uma aula. Digamos que tenha 10 períodos de 50 minutos, $10 \times 50 = 500$ minutos

divididos por 60 minutos = 8 horas e 20 minutos, em duas turmas diferentes, uma do 6º ano (33 alunos) e outra do 9º ano (27 alunos); em cada turma, são exatos cinco períodos de 50 minutos. $5 \times 50 = 250$ minutos = 4 horas e 10 minutos (metade de 10×50). Em cada turma, serão ministradas 4 horas e 10 minutos durante 1 dia de aula $\rightarrow 24$ horas $\rightarrow 1.440$ minutos $\rightarrow 8$ horas (480 minutos + 20 minutos $\rightarrow 500$ minutos (tempo total de aula) $1440 - 500 \rightarrow 940$ minutos $\rightarrow 15$ horas e 40 minutos correspondem ao total de horas em que você não estará em aula. Destas, gaste no mínimo três horas para preparar uma boa aula de Matemática. Primeiro, experimente a aula em você. Talvez possa não gostar, então, desfaça e recomece tudo novamente, jamais do zero, mas sempre de uma elevada potência ao quadrado.

Se a aula for de Ciências:

Comece a aula trocando as plantas de lugar. Retire-as dos vasos com cuidado e replante-as, de preferência, no meio de uma montanha de tamanho médio. Verifique se na terra há formigas – use lupa, se for o caso. Não esqueça que existem formigas de todas as espécies, cores e tamanho. Se uma formiga picar você, a sua pele ficará levemente deformada, devido ao inchaço da picada. Por isso, leve para a montanha no mínimo um repelente. Ou então, antes de replantar as plantas, faça um estudo detalhado do terreno, observe todos os insetos, embora seja “difícil saber, mas saberá” (CORTÁZAR, 2016b, p.24) como fazer. Organize com o máximo de cuidado os acessórios para ir a campo, quais sejam: boné, botinas, luvas, calça e blusa de cor verde (pode ser bobagem, mas usar a cor verde poderá salvá-lo de algum predador), lupa, prancheta para servir de apoio aos registros oriundos da sua observação. Portanto, esteja atento a qualquer sinal. Por fim, não se esqueça de regar

as plantas que você levará, porque pode ser que chova apenas no próximo mês.

Se a aula for de Geografia

Comece por onde você está. Primeiro, mire os olhos para baixo e procure seus pés; depois, incline o pescoço para a direita e só volte a mexer após traçar uma linha imaginária que finda quando você achar que basta, ou até onde a sua visão conseguir alcançar. Dê 10 passos para a esquerda. Agora, vire-se lentamente; o que antes estava nas suas costas agora está na sua frente. Repita o mesmo exercício. Feito isso, dê 15 passos para o oeste, repita o movimento, depois, faça o mesmo com o leste, sudeste, sudoeste, noroeste e nordeste. Por fim, corra entre cada um, formando zigzagues territoriais. Porém, antes disso, grave na memória onde está o começo e o fim de cada linha, porque será muito fácil perdê-las de vez.

Se a aula for de História:

Selecione uma história policial desconhecida, ou seja, nada de *best-seller*, tenha em mãos uma tesoura que não engasgue no vaivém das lâminas de aço; um bastão de cola de 40g e duas folhas A4. Primeiramente, leia a história até o fim; preste atenção nos detalhes e na desenvoltura de cada personagem, especialmente os não protagonistas. Você não deverá, em hipótese alguma, ficar torcendo pelo mocinho, pois ele nunca será exatamente um bom moço. Aliás, não fique de lado nenhum. Feita a leitura, você recortará 130 palavras quaisquer e remontará a história lida; por fim, contará aos alunos do 7º ano. Alguns poderão interessar-se pela história e, quem sabe, recontá-la em alguma festinha de garagem.

Dicionário aiceano

Uma aula experimenta outros modos de pensar a docência, na medida em que desloca o autor da sua posição de sagrado e faz proliferar a vitalidade do infantil. Ainda, uma aula produz zonas de experimentação criadora ao traduzir currículos e ao afirmar o educador como antropofágico das matérias do mundo. As unidades de AICE misturam-se e, com isso, rompem com as linearidades de um pensamento que não aguenta por muito tempo manter-se em retas.

A seguir, optamos por tomar as unidades separadamente, para, então, trabalhar na produção de um dicionário aiceano.

Autor ↔ Capaz de descrever os melhores sonhos na aula, sejam eles no fundo do mar, com as criaturas mais horrendas, ou na superfície de um lago, onde é possível sentir a gota de orvalho pingando bem no meio do rosto iluminado pelo luar. Explorador de arquivos existentes, apropria-se das formas e, com um lança-chamas, derrete-as, isso porque quer brincar com as almas que vivem dentro das formas. Verdadeira arte. Interventor nas formas de conteúdo e de expressão, não cansa de nelas traçar artistagens. Criador de cenas quando dramatiza novas didáticas, ensaiando outros currículos. Nesse drama, sua predileção é por rituais de antropofagia, em que dança canibalizando as forças ativas do cosmos. Difícil encontrá-lo em seu formato homem, pois seu rosto se desfaz à medida que desencadeia devires-animais. Dizem que exatamente à meia-noite sela novos pactos com Mefistófeles na encruzilhada mais assustadora da cidade. Transluciferar as matérias do mundo incansavelmente, esta é a sua tarefa eterna, diz em coro com potências diabólicas.

Currículo ↔ Com uma fina varinha, traça linhas na terra, redesenha, rabisca, borra e retraça, criando uma zona de experimentação que zigzagueia pelo informe do pensamento. Em meio à feitura dos traços, novas imagens nascem inventadas. Colecionador de muitos materiais, embora guarde apenas aquilo que verdadeiramente lhe

interessa. Provocador de novas formas de funcionamento de uma didática favorável a misturas híbridas. Geralmente, quando está na cozinha da bruxa, une dois elementos, corta em três partes, aumenta as dimensões, alarga as escalas, une novamente e, com essa ação, acaba distorcendo a forma inicial dos elementos, pois nada é tão salutar quanto ver as formas se entregando às suas experiências.

Educador ↔ Vive em matilhas. A aula é o seu laboratório, onde experimenta matérias recolhidas de lugares e épocas distantes. À medida que experimenta, atualiza currículos e didáticas, libertando-os do aprisionamento vigiado por uma suposta origem verdadeira. Admira os berçários, é obstinado pelas coisas que nascem, por isso, embala crias peraltas, enquanto ecoa o seu canto infernal. Ele é Autor, não por vaidade ou algum tipo de charme desnecessário, mas por uma questão muito simples: ele seria incapaz de ler um texto sem imprimir a sua assinatura. Considera a violência dos signos o verdadeiro presente ao pensamento. Não há nada mais valioso do que estar afetado pelas potências alegres, diz para si mesmo. Transformista, cria personagens e encena-os dramaticamente na cena da aula. Experimenta inúmeras metamorfoses em uma aula. Na fusão com os seres que habitam o subterrâneo, cria passagens secretas para uma didática da invenção.

Infantil ↔ As histórias que envolvem etapas, fases e ciclos são motivos para o infantil gargalhar, porque são invenções absolutamente científicas. Brinca com os dados, pula amarelinhas em que o céu é logo ali, pleno de terra. Revira arquivos como se fossem baús abarrotados de tesouro e furta os objetos mais valiosos para si. Tomado por desejos curiosos, o infantil cria paisagens errantes que potencializam a imaginação. Um arteiro indomável e bagunceiro indisciplinado. Mas que infantil! Nada fica no lugar por muito tempo. Faz pirraça de cara feia. Prefere as noites, diz que assim vê coisas que o dia não lhe permite enxergar. Insiste em repetir aquilo que alegra o seu espírito.

Logo, uma didática movimenta-se através das forças do infantil, ao passo que é lançada aos fluxos de um currículo falsário, e o mimetismo da aula é feita dramática. Na cena de uma aula, o trabalho do pensamento do autor-educador é posto em jogo. Nessa aula, não há garantias nem promessas salvadoras para a educação, porque não “exigimos dela nada além do fato de existir”. Portanto, “melhor pensar que, em uma aula, as coisas existem e acontecem” (CORAZZA, 2017e, p.9) de diferentes maneiras. Então, nenhuma promessa vale a pena, já que em uma aula nada disso importa, senão repetir os dramas da didática por inúmeras vezes. Enfim, a didática da tradução repete incessantemente os arquivos porque não parte de uma página em branco para criar, pois aqui a criação é paralela ao TP.

No que tange aos procedimentos didáticos escritores da pesquisa, importa criar um método que viabilize a produção de um pensamento que repete para diferir. Um método interessado em “ligações que surpreendam”, visto que “pensar envolve a liberdade de associações, a liberdade de ligações” (TAVARES, 2013, p.61-62).

4 Entrar no jogo: ligações, roubos e tráfegos

Não conheço outro modo de lidar com grandes tarefas senão o jogo: este é, como indício de grandeza, um pressuposto essencial (NIETZSCHE, 2009, p. 67).

Como já vimos, este texto-tese ocupa-se de dois arquivos – AE e AL – porque deseja recriar matérias por meio de um jogo. Não há, portanto, nenhuma instrução *a priori* que nos diga que não podemos jogar com os arquivos. Podemos jogar na calçada de uma rua pública não muito movimentada ou em um montinho de terra envolto por formigueiros e até mesmo na área de serviço ou na sacada de algum vizinho que tope jogar conosco. Sobre o espaço, é preciso dizer que ele reivindica a sua produção, pois não se “vive em um espaço neutro e branco” (FOUCAULT, 2013, p.19).

De fato, o espaço produz mobilidades ao pensamento, inaugurando outras formas de habitá-lo, aberto às experimentações do pensar. Talvez a vontade de jogar extrapole os reconhecidos modos de funcionamento dos espaços, como mencionamos acima. Retomando o exemplo: a calçada em uma cidade é o espaço específico para o trânsito dos pedestres, embora a calçada em lugares menos movimentados possa ser o espaço ideal para o jogo de amarelinha. Nela, habitam crianças que, após catarem pedrinhas escondidas entre um verde e outro, as usam para traçar na grande pedra fria a instalação do jogo. Ao final do jogo, o que vemos são linhas desordenadas que se estendem pelas lajotas, prontas para o dia seguinte (se o tempo colaborar). O espaço, segundo Certeau (1994, p.202), “é um cruzamento de móveis [...]”. Em suma, o espaço é um lugar praticado” e, portanto, ele é sempre consequência de nossa fantasia. Nesse sentido, recriar os elementos do arquivo é também criar uma nova dimensão espacial-temporal para o TP.

Ainda não nos esquecemos das problemáticas que repercutem na feitura deste texto: como jogar com TP, de modo a propor novas combinações com as matérias que o instituem? De que modo o jogo pode interferir na composição do existente, modificando-o? No jogo praticado entre leitura e escrita de arquivos, como pensar a aula como espaço aberto ao jogo?

Para pensar nessas questões, partimos de alguns pontos que nos parecem notáveis para a construção de nosso entendimento em relação ao jogo, visto que desde os primórdios da humanidade eles existem. Portanto, nossa tarefa será primeiramente tomar a concepção de jogo cunhada por Platão e Aristóteles e, logo, em seguida, compreender de que forma alguns filósofos da diferença pensam o jogo, especialmente Nietzsche, Deleuze, Derrida e Barthes.

Formação e relaxamento

Os jogos eram muito apreciados pelos gregos, principalmente na Grécia Antiga, onde participavam de competições esportivas, tais como: corridas a pé, hipismo, pentatlo (considerado como a atividade mais completa da competição e, por esse motivo, contava com os melhores atletas), lançamento de dardo, salto à distância. Essas competições deram origem aos Jogos Olímpicos. Estes exigiam dos jovens homens gregos a dedicação aos exercícios corporais e treino diário. Os exercícios eram praticados exclusivamente por homens; as mulheres e as crianças não participavam de nenhuma modalidade esportiva.

Os infantes tinham mentes férteis e espíritos habilidosos – elementos fundamentais para o jogo (não como uma modalidade esportiva). Por isso, as crianças criavam jogos com extrema facilidade, o que as tornava exímias inventoras. Platão (1999), por sua vez, via o jogo como uma prática de ensino essencial para o desenvolvimento social das crianças, pois, segundo ele, o jogo seria o meio mais eficaz de educá-las na mais tenra idade. Nesse sentido, o jogo passou a ser compreendido como um recurso pedagógico, possibilitando a aprendizagem das operações aritméticas, tais como: adição, subtração, multiplicação e divisão. Além do objetivo de garantir a aprendizagem das crianças sobre determinado conteúdo formal, o jogo configurou-se como estratégia social. Platão (1999) acreditava que, por meio do jogo, o sujeito poderia ser inserido no todo do mundo. Em razão disso, o jogo acabou duplicando a sua função, visto que, além de ser útil ao ensinamento de conteúdos específicos, foi considerado um instrumento

importante para a formação cidadã das crianças. Assim, a partir das regras do jogo, as crianças poderiam assimilar também o conjunto de leis que regem uma sociedade. Em outras palavras, foi possível demonstrar às crianças que as regras de um jogo, assim como as leis que organizavam a cidade, eram inalteráveis. Chevalier (1998) afirma que o jogo significava para as crianças uma preparação instintiva e inconsciente para as futuras demandas da sociedade, tendo por finalidade educar mediante o ato intransponível de jogar.

O ato de jogar “consiste na formação correta que mais intensamente atrai a alma da criança durante a brincadeira”, ou seja, o jogo e a brincadeira são concebidos como atividades que devem ser conduzidas pelos educadores. Além disso, o jogo poderia contribuir para a aquisição de um profissão desde cedo; por exemplo, ao brincar com o manejo da régua e da trena, a criança estaria aprendendo a carpintaria (PLATÃO, 1999, p.92). De acordo com Derrida (2005, p.111), “o melhor sentido do jogo”, para Platão, “é o jogo vigiado e contido nas camisas-de-força da ética e da política”. Como vemos, para Platão, o jogo era extremamente relevante na formação dos gregos.

Já Aristóteles (1984, p.227) via o jogo através de lentes divergentes do pensamento platônico. Segundo ele, ao jogar, “somos mais prejudicados do que beneficiados”. Aristóteles pensava e defendia que os jogos não deveriam ter um lugar privilegiado em relação às demais atividades, pois o homem era um ser dotado de razão e, como tal, deveria comprometer-se com questões de cunho científico, o que merecia atenção e dedicação absoluta dos gregos. O que de fato importava para Aristóteles eram os ensinamentos voltados às atividades práticas, sendo o jogo totalmente insignificante para tais ensinamentos. Daí a compreensão aristotélica de jogo como descanso e relaxamento da alma. O jogo, para o filósofo, não seria uma atividade que devesse ser levada a sério, até porque “esforçar-se e trabalhar com vistas na recreação parece coisa tola e absolutamente infantil. Mas divertir-nos a fim de poder esforçar-nos [...] parece certo; porque o divertimento é uma espécie de relaxação” (ARISTÓTELES, 1994, p.228).

Ainda, é interessante notar que o jogo, segundo Chevalier (1998), é fundamentalmente um símbolo de luta. Luta contra a morte (jogos funerários); contra as forças hostis (jogos guerreiros); contra si mesmo

(contra o medo e a fraqueza, as dúvidas, etc.). O jogo como combate, sorte, simulacro ou vertigem é por si só um universo onde cada qual precisa achar o seu lugar.

Entre os gregos e romanos, segue Chevalier (1998), os jogos eram as principais atividades de cerimônias e ocorriam com certa periodicidade. Além disso, os jogos marcavam presença em determinadas festas religiosas. Cada cidade organizava seus jogos próprios por ocasião das festas. Entre as diversas modalidades de jogos, havia aquela em que os atletas se posicionavam de forma oposta aos acrobatas, músicos e declamadores. O jogo aparece, então, como um rito social. Durante o período dos jogos, não havia guerra, nem execuções capitais, nem penhoras judiciais: era a trégua geral.

Armações e arremessos

O jogo como matéria do pensamento não desfaz o pensamento de Platão e Aristóteles, entendendo-se que é preciso pôr em evidência outras formas de compreensão do jogo. Interessa-nos pensar o jogo com outros autores a fim de criarmos nosso o próprio jogo.

Começamos tomando a ideia de Deleuze e Guattari (1992, p.67) de que o pensamento joga, pois ele “é criação, não vontade de verdade”. Joga na medida em que experimenta, “conecta campos heterogêneos, provoca deslocamento do real, multiplicando as entradas possíveis, os ângulos de visão” (DOSSE, 2010, p.299). Trata-se de um jogo que encurrala o pensamento dogmático e as certezas que dele emergem. Diante de sua derrocada, é violentado pelos signos, que o forçam a conectar-se com novas forças, visto que pensar depende das forças que se apoderam do pensamento (DELEUZE, 1994). Eis que o jogo “não existe a não ser no pensamento, e que não tem outro resultado além da obra de arte, é também aquilo pelo que o pensamento e arte são reais e perturbam a realidade, a moralidade e a economia do mundo” (DELEUZE, 2011, p.62-63). Enfim, é no pensamento que se inventa um jogo reservado à arte de afirmar e evidenciar o acaso.

Em Nietzsche (2017, p. 462, grifos do autor), o pensamento embriagado – “o sentimento de embriaguez realmente corresponde a um *aumento da força*” – é violentado pelo pensamento pré-socrático, especialmente de Heráclito, em que tudo é movimento, tudo flui e nada permanece idêntico. É possível perceber o efeito de tal violência quando nos deparamos com a doutrina de Zaratustra (NIETZSCHE, 2011) sobre o eterno retorno. Tomado por uma embriaguez e devir potente, Nietzsche formula o conceito de eterno retorno, emitido pela boca do seu Zaratustra, que afirmou ter jogado os dados com os deuses, a tal ponto de fazer a terra tremer, pois é a terra a divina mesa, lugar onde proliferam as criações resultantes do lance de dados. “Deleuze vê no eterno retorno a resultante de uma seleção dos fortes, uma eliminação dos fracos”; sendo assim, “apenas as diferenças voltam, e por isso o retorno não é mais do mesmo, mas do outro” (DOSSE, 2010, p.115).

Portanto, é por meio de um jogo que Nietzsche (1998) afirma o acaso e celebra o imprevisível e o inusitado. Segundo ele, o jogo é constituído por dois tempos – dois primeiros momentos do jogo –, que correspondem aos movimentos de lançamento e queda dos dados, jogados em dois tabuleiros distintos – Terra e céu. Embora não haja desmembramento desses dois tabuleiros, Zaratustra joga no tabuleiro da criação, abdicando do tabuleiro transcendente, visto que “os dados são lançados contra o céu, com toda a força [...] formando no céu ideais constelações-problemas. Eles se atiram sobre a Terra” (DELEUZE, 1988, p.446), “pois uma mesa é a Terra para os deuses, trêmula de novas palavras criadoras” (NIETZSCHE, 2011, p.220).

Para Zaratustra, não importa a quantidade de lances, mas a qualidade despreendida de um único lance, ou seja, “os dados que são lançados uma única vez são a afirmação do acaso” (DELEUZE, 2001, p.41). Zaratustra privilegia o pensar nobre afirmativo, porque somente ele é capaz de afirmar todo o acaso e fazer do acaso um objeto de afirmação (DELEUZE, 2011).

Zaratustra, como um bom jogador, aquece os dados com as mãos e os assopra, sendo capaz de sentir a quentura do ar que sai de sua boca e a vibração emitida de cada dado, porque o que lhe interessa “é o lançar único e não partilhado” (DELEUZE, 1998, p. 445). Já o mau jogador é aquele que insiste na quantidade de jogadas e com isso minimiza a potência

do singular, muito diferente daquele que nada espera, senão a afirmação do acaso.

Segundo Deleuze (2001, p.45), o eterno retorno nietzschiano é o segundo tempo do jogo; afirma a vontade de potência, além de dar “as boas-vindas do acaso”. Ainda em relação ao segundo tempo do eterno retorno, Deleuze (1988) destaca que em ambos os tabuleiros – céu e Terra –, há uma rachadura considerada como tempo vazio, por onde transitam as forças provenientes do lance de dados. Esse tempo vazio é regido pelo *Aion*, “que representa o instante, não é absolutamente como presente vasto e profundo de Cronos: é o presente sem espessura, o presente do ator, do dançarino ou do mímico, puro momento perverso” (DELEUZE, 2011, p.173). Vale ressaltar que é no tempo aiônico que a criança joga, celebrando a potência afirmativa da vida.

Ainda com Nietzsche (2017, p. 406), podemos relacionar o jogo afirmador do acaso com a vontade de mais vida à vida, na medida em que “aspira um sentimento máximo de potência”. Sendo assim, para Nietzsche, nada existe fora do Todo, e este Todo é a vontade de potência. Portanto, tudo é força para Nietzsche; a vontade de potência é o impulso interior da força que gera o movimento. De todo modo, trata-se sempre de “estender sua força (vontade de potência), a repelir tudo o que resiste à sua expansão” (NIETZSCHE, 2017, p.412). Conforme Deleuze (1988, p. 388, grifo do autor), “a vontade de potência é o mundo do cintilante das metamorfoses, das intensidades comunicantes, das diferenças de diferenças, dos *sopros*, insinuações e expirações”.

Nessa perspectiva, quando o jogo é tomado pela vontade de potência, “o desejo de tornar-se mais forte, em cada centro de força, é a única realidade” (NIETZSCHE, 2017, p.405). Constrói-se, portanto, uma postura ideal de experimentação concernente à prática criadora. Tomemos, aqui, o infantil como força ativa de experimentação que brinca com tudo aquilo que estiver ao alcance do seu imaginário. Pode partir de uma pedrinha encontrada no cordão da calçada que, lançada à sorte e aos ventos, seguirá a correnteza de um rio próximo e nele viverá incontáveis aventuras; ou então, pode tomar um punhado de fios de cabelo e, sem pestanejar, transformá-los em ogros cabeludos que não sabem numerar as coisas. O que pensar, senão na força do infantil como pura vontade de potência afirmativa, em que a

diferença é tomada pelos “graus ou níveis de uma repetição” (DELEUZE, 1988, p.450).

Deleuze, na sua tese de doutoramento faz uso do pensamento nietzschiano “para falar em nome próprio” (MACHADO, 2009, p.94), afirmando que “a repetição dos lances não é submetida à persistência de uma mesma hipótese nem à identidade de uma regra constante” (DELEUZE, 1988, p.319), sendo que lançar é o único imperativo. Além disso, Deleuze (1988, p.135) considera que “transvasar à repetição algo novo, transvasar-lhe a diferença, é este o papel da imaginação ou do espírito [...] a repetição, em sua essência, é imaginária”. Podemos afirmar que repetir se refere à vontade de criar e está diretamente implicado no fluxo de um pensamento forte e obstinado aos riscos. Esse pensamento é oposto aos preceitos da moral, que, ao apoderar-se das forças ativas do pensamento, acaba enfraquecendo-o, pois definitivamente separa a vida daquilo que ela pode, ou seja, de sua potência de afirmar.

O jogo, segundo Derrida (2005, p.7), refere-se ao “signo ao qual é preciso outorgar o sistema de todos os seus poderes”, uma vez que não se avança no jogo da suplementação “sem arriscar a lhe acrescentar um novo fio”. Para Derrida, é pela via da desconstrução que se pode jogar com o texto; um jogo aberto, uma operação ativa e praticada em meio às palavras. Por tal motivo, “insistimos com as palavras a fim de que nenhuma Palavra se torne a verdade. Entre muitas verdades, defendemos não aquilo que acreditamos, mas sim aquilo que nos toca” (ZORDAN, 2017, p.26) – e o que nos toca é ler e escrever como forças de suplementação do TP.

Na obra *O prazer do texto*, Barthes (2015, p.18) explica que o leitor, assim como o escritor, joga o “jogo da ‘mão quente’ [...] momento em que cada mão (diferente) salta por cima da outra (e não depois da outra) que o buraco se produz e arrasta o sujeito do jogo – sujeito do texto”. À sua maneira, Barthes joga com os signos e com a linguagem como adversário crítico da doxa e do consenso. Logo, Barthes (2013b, p.26) libera e faz circular “tantas linguagens quantos desejos houver”. A fala de Barthes, conforme Perrone-Moisés (2013), é uma escritura e um convite para participar do jogo da “mão quente”. O jogo de passar o anel – da mão quente – nunca é o mesmo, porque passa por transformações no percurso do anel. As mãos

que passam o anel geralmente continuam o gesto, como se ainda estivessem com ele. Interessante notar o conjunto dramático que se impõe nesse jogo, que coloca em circulação uma espécie de gesto fantasmático. A partir desse jogo, é possível perceber práticas de improvisação e criação evocadas pela repetição do movimento. “Um movimento que se funda em relação ao que não pode ser substituído, a uma singularidade não trocável, insubstituível” (NODARI, 2017, p.69). Passar o anel é um jogo infantil que, de algum modo, se relaciona com o recebimento de uma herança (arquivo), e repassá-la (fazê-la repercutir em algum ponto do universo) trata-se sempre de transpô-la para as mãos do mundo.

O jogo barthesiano é:

[...] com as palavras (trapaceando na língua) é ao mesmo tempo uma atividade sem finalidade outra senão o próprio jogo (função estética) e uma tática de crítica e transformação da ideologia congelada nas repetições languageiras (função, política-utópica). Essa tática consiste em *jouer* (jogar) e *déjouer* (frustrar, baldar) (PERRONE-MOISÉS, 2013, p.98).

Em *Roland Barthes por Roland Barthes* (2003), encontramos o fragmento intitulado *Quando eu brincava de barra*; nele, o autor afirma que o seu maior prazer era libertar os prisioneiros e, por essa razão, colocava todos os participantes em circulação. Transferindo essa brincadeira para o campo da língua, Barthes (2003, p.63, grifos do autor) valeu-se do mesmo desejo, que consistia em libertar a palavra dos jogos de poderes, “sendo que a vitória é sempre da *terceira linguagem*”, que tem como regra principal desencarcerar os prisioneiros e “dispersar os significados”. Portanto, cabe dizer que o “jogo não pode ser entendido como uma distração, mas como um trabalho” (BARTHES, 2012, p.29). Para tanto, a criação do jogo funciona como um trabalho, que se instala em uma espécie de zona de experimentação, onde a maior alegria do tradutor antropofágico é usurpar do pensamento alheio algo notável para a sua escritura.

Em termos de valores materiais, o jogo não produz nada; ele é estéril. Mesmo os jogos de azar não geram riqueza, porque não há mão que os

tome e os conserve para sempre. De azar ou não, o fato é que o jogo abarca riscos, ou seja, o jogo é a morada do risco, mas também de prazer, “como moscas em um pote de doce” (CORTÁZAR, 2016a, p.65). No *Dicionário de ideias feitas em educação* (CORAZZA; AQUINO, 2011, p.40), encontramos outras formas de pensar o jogo e para cá trouxemos: “Jogar: Na defesa. No ataque. Às escondidas. Fora. Certo. Limpo. Uma cartada. (Mostre o jogo). Feliz no jogo, infeliz no amor. Pá de cal. Quando se perde é vício, quando se ganha é sorte. Jogos (educativos): interessantes quando começam as apostas e viram de azar”.

O jogo como trabalho é povoado de encontros, signos e interpretações. Não jogamos sozinhos, criamos nossos bandos e vivemos juntos, tomados pelo desejo de roubar o que há de mais potente no pensamento de uma matilha. Desejar algo não tem relação alguma “com uma determinação natural ou espontânea”, porque, segundo Deleuze e Guattari (2012c, p.83), “só há desejo agenciando, agenciado, maquinado”. Se cá estamos, é porque fazemos parte de um bando e assumimos a vontade de jogar, privilegiando “o desejo como concatenação em agenciamentos e em uma perspectiva resolutamente construtiva” (DOSSE, 2010, p.261).

O jogo abriga uma espécie de sistema regulado por um conjunto de regramentos, visto que ele “é quase sempre isto: regras que se fixam e, dentro delas, liberdade que se oferece” (TAVARES, 2013, p.282). O jogo parece não funcionar sem a existência de regras, que “são postas em especial para serem respeitadas e transgredidas” (ADÓ, 2013, p.32) pelo jogador. Por conseguinte, as regras são inseparáveis do jogo e não se desvinculam da potência da criação. Mesmo que tomemos ao pé da letra cada regra, ou seja, que a sigamos, jamais seremos totalmente fiéis em relação ao que ela diz, pois nisso há certa imprevisibilidade não anunciada e uma traição inevitável. “Afinal, como dizer isto, sem traição?” (CORTÁZAR, 2010b, p.390) – sem a potência do furto praticado pelas mãos do diabo.

A vontade gera a existência do jogo, ou seja, o jogo só existe por que há vontade expressa do jogador de jogar, visto que o jogo se relaciona intimamente com a vontade “como vento que nos bate nas costas, uma série de rajadas e choques” (DELEUZE, 1996, p.69), gerando outros sentires, “infinidamente minúsculos, móveis e leves” (CALVINO, 1990b, p.22).

Em suma, o jogo é “uma manifestação explícita, quase obscena, de um corpo vivo. Um corpo vivo que joga diz aos outros – *tenho tanta energia* (isto é: estou tão vivo) *que até posso desperdiçar*” (TAVARES, 2013, p.284, grifos do autor).

Método

Só operamos com coisas que não existem, linhas superfícies, corpos átomos, tempos divisíveis; como havia de existir sequer possibilidade de explicar quando começamos por fazer de qualquer imagem, a nossa imagem! Basta considerar a ciência uma humanização das coisas tão fiel quanto possível; aprendemos a descrever-nos a nós próprios cada vez mais exatamente descrevendo as coisas e a sua sucessão. Causa e efeito: trata-se de uma dualidade que decerto nunca existirá; assistimos, na verdade, a uma *continuidade* de que isolamos algumas partes; do mesmo modo que, do movimento, nunca percebemos mais do que pontos isolados, não o vemos, concluímos pela sua existência (NIETZSCHE, 2010, p.140, grifo do autor).

Essa é a crítica ácida de Nietzsche (2010) à base investigativa da ciência moderna que busca privilegiar as explicações e, com isso, anunciar resultados verdadeiros. Tendo como pressuposto o conhecimento científico, os resultados referentes à pesquisa tendem a legitimar as hipóteses prévias do pesquisador, cujas respostas emergem como fontes verdadeiras. Para chegar a tais resultados, o pesquisador metricamente analisa, avalia, comprova, atesta, autentica e verifica o objeto investigado. Assim, “o método se põe a serviço de uma generalidade, de uma moralidade” (BARTHES, 2013a, p.6). Em virtude disso, o pesquisador acredita que é capaz de descrever as imagens tais como elas são e, por conseguinte, impor fidelidade às coisas ditas e ainda ressaltar a importância de um posicionamento imparcial perante o objeto que escolheu deslindar. Verdadeira descoberta. Marcado pela recusa de contingências e pelo distanciamento das arbitrariedades, o pesquisador aceita passivamente a neutralidade como premissa importante de pesquisa, assim estabelecendo um modo de ver homogêneo e único, no qual refuta a interferência de outros campos do saber, visto que adere a uma

única disciplina. E aí temos uma ciência consagrada, pois o seu saber é verídico e incontestável.

Contrapondo o pensar verdadeiro da ciência, Nietzsche (2008, p. 42, grifo do autor) expõe o caráter inventivo e fabulador do pesquisador, que, implicado no seu fazer, não intenciona “nenhuma causalidade, nenhuma exatidão”, “[...] mas acima de tudo, uma relação *estética*” com o objeto. O que está em jogo em uma pesquisa é “uma transposição sugestiva, uma tradução balbuciante, para uma língua totalmente estranha. Algo que requer, de qualquer modo, uma esfera intermediária manifestamente poética e inventiva”.

A lição de Nietzsche repercute neste trabalho para pensar o método, que para nós está implicado na fantasia “que encena o positivo do desejo” (BARTHES, 2013a, p.9). Tomado pela força fantasmática, este texto-tese não deseja desvelar nenhum mistério, nem sequer intenciona comprovar a existência de alguma verdade. Contudo, defende um método capaz de funcionar como uma “invenção deliberada e não testemunho de uma verdade (mais verdadeira), de uma origem (mais original)” (OLIVEIRA, 2014, p.70). Em outras palavras, o método nada tem a dizer sobre descobertas, a não ser que elas sejam verdadeiramente inventadas. Por isso, importa para o pesquisador criar o seu próprio método de investigação. Um método que eleve a fantasia de escritura e que produza um “querer-escrever = querer escrever algo + objeto” (BARTHES, 2005a p.20).

Investimos em um trabalho inventivo porque não temos outro jeito, senão fantasiar as matérias dos arquivos. Para isso, tomamos o agenciamento como um método de trabalho. Um trabalho tradutório de escritura e leitura em que a imaginação participa ativamente do processo, pois é dela o “repertório do potencial, do hipotético, de tudo quanto não é, nem foi e talvez não seja, mas que poderia ter sido” (CALVINO, 1990b, p.109). O exercício tradutório ganha materialidade na medida em que valorizamos a imaginação e a fantasia no ato da escriteitura. Assim, textos são transcriados, transformados via processo de deglutição antropofágica, e são submetidos radicalmente a procedimentos inventivos. Diante disso, “nada de esperar acerca do método – a menos que se tome a palavra no sentido mallarmaico: ficção” (BARTHES, 2013b, p.7). Nesse sentido, este

texto opera um trabalho ficcional que corresponde a um desfazer, refazer e fazer.

À medida que as matérias experimentam novos arranjos inventivos, testemunham “uma dissolução das formas, passagem ao limite ou fuga dos contornos, em benefício das forças fluidas, dos fluxos, do ar, da luz [...]”, fazendo “com que um corpo ou uma palavra não se detenham em qualquer ponto preciso” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p.60-61). Esses arranjos são animados pelo desejo, que por sua vez responde pela criação de um novo território, onde se agita uma série de agenciamentos.

O agenciamento pressupõe conexões, misturas, reuniões, ligações entre as matérias-fluxo, que não cansam de sofrer variações. O agenciamento é compreendido por Deleuze e Guattari (2012c, p.94) como um “conjunto de singularidades e de traços extraídos do fluxo – selecionados, organizados, estratificados – de maneira a convergir (consistência) artificialmente e naturalmente: um agenciamento, nesse sentido é uma verdadeira invenção”.

Tomados pela própria noção de agenciamento, Deleuze e Guattari inventam um território; movidos pelos processos de desterritorialização, experimentam uma escritura a quatro mãos. O conceito de agenciamento é experimentado pela primeira vez por Deleuze e Guattari na obra *Kafka: por uma literatura menor*, publicada em 1975. Essa obra é resultado de um roubo criador da obra estética literária de Franz Kafka. Como bons antropofágicos, os autores extraem um dos conceitos-chave para a produção da filosofia deleuziana-guattariana: o agenciamento. A partir de Kafka, passam a operar os seus próprios métodos e, com isso, demonstram o quanto a literatura é um território profícuo para novas experimentações, assim como a arte, a filosofia, o cinema, o teatro e a ciência.

É interessante notar que Deleuze e Guattari passam de uma postura denunciativa postulada na obra *O anti-Édipo*, de 1972, para uma posição afirmativa em *Kafka*. No *O anti-Édipo*, os autores desenvolvem o conceito de máquina desejanste; já em *Kafka*, emerge o conceito de agenciamento que, posteriormente, vai irrigar os *Mil platôs*. Portanto, o agenciamento é um conceito operacional importante na obra dos pensadores da diferença, porque designa a construção de um sistema sempre aberto, visto que todas

as combinações são possíveis, bastando que os elementos sejam singulares e heterogêneos (DOSSE, 2010).

Em *Kafka*, Deleuze e Guattari (1977) referem-se ao agenciamento coletivo de enunciação e ao agenciamento maquínico de desejo. Em relação ao agenciamento nessa obra, os autores partem da seguinte imagem: uma máquina de escrever que só existe em um escritório; esse escritório só existe porque há secretárias, subchefes e patrões. Essa imagem configura uma distribuição administrativa, política e social constituída pelo agenciamento. A partir dela, Deleuze e Guattari querem mostrar que o agenciamento maquínico de desejo é também um agenciamento coletivo de enunciação, ou seja, a máquina, o enunciado e o desejo fazem parte de um agenciamento, sendo que um único e mesmo desejo corresponde a um único e mesmo agenciamento.

O agenciamento maquínico de corpos (conteúdo) refere-se às relações entre corpos, sejam eles animais, cósmicos ou humanos. Trata-se de “uma mistura de corpos reagindo uns sobre os outros” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p.31). Por outro lado, o agenciamento coletivo de enunciação (expressão) diz respeito ao regime de signos compartilhados. Aqui a linguagem não apresenta sujeito, porque não há um sujeito da enunciação, nem sequer objeto; o que existe “são atos [...] transformações incorpóreas sendo atribuídas aos corpos” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p.31).

Retomamos a noção de desejo, visto que ele é o ponto de partida para a produção dos agenciamentos. Em entrevista a Claire Parnet, na letra D, de desejo, Deleuze (texto digitalizado) afirma que: “não há desejo que não corra para um agenciamento”, porque o desejo como princípio de construção é coletivo, ou seja, se constitui sempre em conjunto. Isso quer dizer que não desejamos uma única coisa, mas essa coisa agenciada a outros elementos. É por tal motivo que a “forma de conteúdo não se reduz a uma coisa, mas a um estado de coisas complexo como formação da potência (arquitetura, programa de vida)”, assim como “a forma de expressão, aliás, não se reduz a palavras, mas a um conjunto de enunciados que surgem no campo social” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p.106). Importante frisar que há uma relação recíproca entre o agenciamento maquínico de corpos e

o agenciamento coletivo de enunciação, e nessa relação não há hierarquia de um sobre o outro.

Segundo Deleuze e Guattari (2011b), o agenciamento está implicado em quatro componentes, quais sejam: a) estado de coisas (cada um deve encontrar o estado de coisas que lhe convém); b) estilos de enunciação (comportam o estado de coisas); c) territórios; e d) movimentos de desterritorialização. Os agenciamentos, dessa forma, possuem uma tetravalência, formada por dois eixos: eixo vertical → comporta um plano de conteúdo e um plano de expressão, e eixo horizontal → corresponde ao território e aos picos de desterritorialização.

O território opera movimentos indissociáveis entre desterritorialização e reterritorialização. Esses movimentos, que nunca vão de um ponto a outro, evocam processos de experimentação do pensamento, uma vez que “a experimentação é antes de tudo filosófica e define o que é pensar. Ela resulta dessa tensão entre territorialização e desterritorialização” (DOSSE, 2010, p.213). Desterritorializar e reterritorializar não significam o retorno para o mesmo território, mas referem-se a processos de criação de um novo território. São processos que, aderentes às linhas de fuga, possibilitam chances reais de criação (vida), mas também de destruição (morte). É por essa razão, e não outra, que toda criação requer um pouco de organismo e certa dose de prudência suficiente para constituir novos territórios.

Tomado pela linha de fuga, o pensamento jamais saberá de antemão aquilo que ele deveria pensar (ZOURABICHVILI, 2016), pois não pode haver determinação prévia que o conduza antecipadamente a algum lugar. A prudência torna-se, assim, fundamental em toda experimentação. “O risco consiste em que em uma hora final você descubra que andou voou correu reptou quis esperou lutou e então, entre as suas mãos estendidas no esforço último” (CORTÁZAR, 2010b, p.398), perceba que nada restou.

O conteúdo é independente da forma de expressão e vice-versa, até porque não são da mesma natureza. Contudo, a forma de conteúdo é ao mesmo tempo inseparável da forma de expressão (DELEUZE; GUATTARI, 2011b). A forma de expressão, por sua vez, remete-se aos signos, aos atos incorpóreos e aos enunciados, que acabam interferindo no conteúdo para

então transformá-lo. Como vimos, o enunciado não remete a um sujeito, pois o enunciado é sempre coletivo – nele é impossível a existência de um sujeito localizável, sendo “que já não tem qualquer importância dizer ou não dizer EU” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p.17). Concordamos com Calvino (1990b, p. 138) ao perguntar: “quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações”? De fato, não há nenhuma importância em dizer EU, pois “o eu que escreve o texto nunca mais é do que um eu de papel” (BARTHES, 2013a, p.72).

Modificadas pelas linhas de fuga, a forma de expressão e a forma de conteúdo desarticulam-se dos sedimentos molares e, nesse deslocamento, são desformadas. Em zonas desterritorializadas, chegam ao ponto de não se reconhecerem mais enquanto formas, visto que são “matérias ainda não formadas, forças e funções desestratificadas” (DELEUZE; GUATTARI, 2012c, p.234). Entre os movimentos de articulação e reorganização, as matérias “produzem verdadeiras fulgurações surpreendentes” (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p.92) à medida que são conectadas.

O plano de expressão intervém no plano de conteúdo – não para reproduzi-lo, mas para transformá-lo. Deleuze e Guattari (2011b) afirmam que não há semelhança, e tampouco conformidade entre os dois planos. Assim, as formas de expressão e de conteúdo mostram-se independentes, sendo possível uma distinção real entre ambas. Em outras palavras, “independência funcional das duas formas é somente a forma de sua pressuposição recíproca, e da passagem incessante de uma a outra” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p.29).

Nesse fluxo de transformações, onde varia a forma de conteúdo e a forma de expressão, é possível testemunhar o encontro entre as matérias heterogêneas. Nesse encontro, nada está determinado de antemão; o que está dado são os fluxos. Ademais, “[...] a criação consiste em recortar, organizar, conectar fluxos; de tal maneira que se desenhe ou se faça uma criação em torno de certas singularidades deles extraídas” (DELEUZE, Primeira aula sobre Leibniz, 15/04/1980). Justifica-se a relevância dos fluxos porque estes possibilitam o acesso a novas “experiências que têm relação com modos de desterritorialização do existente” (CORAZZA, 2014, p.54).

No que tange aos arquivos, afirmamos que os agenciamentos possibilitam encontros entre as matérias arquivadas, “de modo que as conexões de um pequeno pedaço com outros se fazem de uma infinidade de maneiras possíveis e não são predeterminadas” (DELEUZE, 2013 p.159). Mediante os encontros, é possível conjugar os fluxos, bem como proceder a conexões desencadeadas pelos processos de desterritorialização molecular. Ainda, é preciso notar que um agenciamento está “longe de se perpetuar [...] se põe novamente em movimento: ele é sempre afetado por uma dose de desequilíbrio na medida em que é afeto a um campo de desejo no qual se constitui” (DOSSE, 2010, p.211). Em outras palavras, o próprio agenciamento é submetido a “regras facultativas que variam incessantemente com a própria variação, como em um jogo onde cada jogada se basearia na regra” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p.47).

Em síntese, os agenciamentos fazem referência à soma, à mistura, à mescla. Vale mencionar que é partir do agenciamento que se formam os elementos que nele entram, ou seja, o agenciamento é sempre primeiro. As matérias extraídas, recortadas – o $TP = AE + AL$ –, “gozam de uma fecundidade infinita, uma força vital inesgotável e, ao mesmo tempo, um poder de sedução que nos leva a moldá-las” (SCHULZ, 1996, p.49). Nisso, projeta-se a necessidade da invenção de um plano praticado a partir de um problema que insiste em tomar um método “que não sucumba a uma metodologia. Desejo explícito de criação de um percurso de pesquisa que possa descobrir seu trajeto a cada movimento” (DE ARAUJO; CORAZZA, 2017, p.235).

A partir dos agenciamentos, multiplicam-se as chances de traçar novos percursos para a pesquisa. Possibilidades traçadas por mãos amadoras rabiscam linhas e atalhos; projetam bifurcações; delineiam sinuosas e riscam retilíneas. Em meio a deslocamentos, as conexões entre os elementos são oportunidades para recriar $TP = AE + AL$. Adverte Calvino (1990a, p.51) que nesse percurso escorre alguma coisa, “como se fossem linhas que ligam uma figura a outra e desenham flechas, estrelas, triângulos, até esgotar todas as combinações possíveis”. Um trajeto que mais se parece com um labirinto misterioso do que com uma reta familiar, um “sinuoso labirinto crescente” (BORGES, 2007, p.85), “tão desconcertante e sutil” (BORGES, 2008, p.122) para o pensamento.

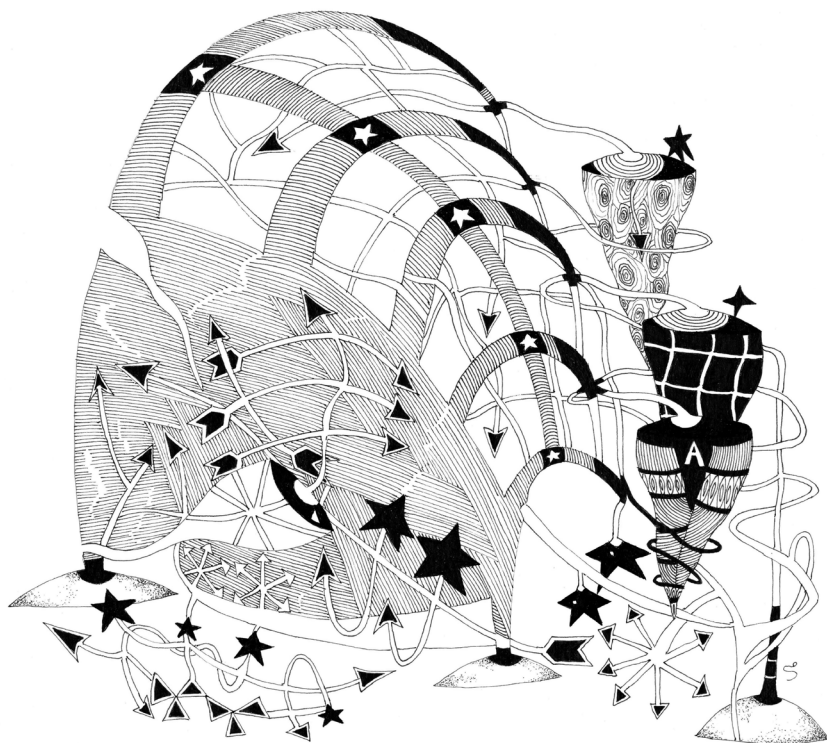


Figura 4 – Ligações

Assim, a natureza desse trajeto consiste em reconfigurar incessantemente as direções. Nele, o ponto de partir dá-se no meio, entre as coisas. Se as bifurcações existem, é porque em determinados momentos é preciso escolher que direção tomar. Contudo, antes de rumar ao norte, é preciso sentir o ar sulino, assim como olhar para o leste é dizer da existência do oeste, “que ao mesmo tempo se volta para o oriente e para o ocidente, para o norte e para o sul” (BORGES, 2008, p.148). Portanto, uma direção jamais será apenas uma direção. Nesse sentido, “é curioso as pessoas acharem que arrumar uma cama é exatamente a mesma coisa que arrumar uma cama, que estender a mão é sempre a mesma coisa que estender a mão, que abrir uma lata de sardinhas é abrir até o infinito a mesma lata de sardinhas” (CORTÁZAR, 2010a, p.159).

Logo, importa a esta pesquisa recortar, selecionar, deglutir, traduzir, reagrupar, conectar, repetir; dobrar e redobrar os planos de conteúdo e de expressão, provocando um deslocamento tanto no conteúdo quanto na expressão das matérias que constituem os arquivos. Porque estamos diante da necessidade vital de fazer nascer o novo paralelamente ao existente. O novo recriado pelo veio do original prevê desdobramentos e redobramentos das matérias dos TP=AE+AL, evocando uma prática criadora cujo movimento é tradutório e, por essa razão, se efetiva para conceder vida nova ao original. Para isso, a pesquisa “extrai acontecimentos das coisas, dos corpos, dos estados de coisas, dos seres” e, acima de tudo, “rejeita as modelizações confiantes, que negam o novo e requerem apenas regularidades médias e métricas” (CORAZZA, 2011, p.55).

Entretanto, “não pode ser um método heurístico, que visaria a produzir deciframentos e apresentar resultados”, embora seja “justo dizer que esse método é também ele uma ficção” (BARTHES, 2013b, p.44). Inventar um método é, conseqüentemente, fabular procedimentos capazes de engendrar processos de recorte/seleção, desmontagem/remontagem dos textos originais, assim como provocar rupturas entre o sentido e os significados fixos, em prol de novas ligações que trafegam entre as formas de conteúdo e de expressão. Temos, portanto, a explícita vontade de criar e validar processos combinatórios e construtivos que refazem/desfazem ligações, lidando com movimentos que são “perpetuamente remexidos, modificados, redistribuídos” (DELEUZE, 2013, p.159), segundo uma necessidade que se impõe.

Viabilizar combinações, misturas e conexões em meio a fluxos de matérias-movimento – eis um trabalho de um método inventivo. Tal exercício pressupõe uma ação efetivamente experimental do pensamento, sendo que “o pensamento só pensa em uma conexão positiva com aquilo que ele ainda não pensa” (ZOURABICHVILI, 2016, p.53). Em síntese: operar em um plano procedimental do pensamento consiste, principalmente, em experimentar novos arranjos agenciadores das matérias-fluxo. Além disso, “o plano é a possibilidade de orientação do pensamento” (CORAZZA, 2006, p.102), ou seja, sem a existência de um plano, somos incapazes de criar – ele “é a máquina abstrata” (CORAZZA, 2006, p.101).

Em meio a isso, deparamo-nos com a necessidade de ler-e-escrever criticamente as matérias dos arquivos AE e AL de forma avessa aos postulados do modelo da reconhecimento, do senso comum, da doxa e do elemento da representação, porque, se “todo mundo sabe isto” (DELEUZE, 1988, p.218), aquilo e aquele outro, supostamente não há mais nada a fazer com os arquivos. No desvio dessa lógica, aventuramo-nos, via agenciamentos, a criar um presente-futuro para os arquivos, a contrapor aquilo que todo mundo sabe e, nesse combate, a “desfiar uns fiapos de verdade” (CORTÁZAR, 2015b, p.13).

Neste percorrido, tornam-se vitais os encontros que se estabelecem entre as matérias da arte, ciência, filosofia e literatura, sendo que cada uma delas revela as próprias criações. A ciência cria funções; a arte cria sensações, afectos e perceptos; a filosofia cria conceitos (DELEUZE; GUATTARI, 1992); já a literatura ativa os canais de sensibilidade, a fim de expressar “uma singularidade no mais alto grau” (DELEUZE, 1997, p.13). Para Barthes (2013b, p.18-19), “todas as ciências estão presentes no monumento literário [...] ela [a literatura] é realidade, isto é, o próprio fulgor do real”. Não é à toa que ela “sabe muito sobre os homens”. A partir das caóides é que lançamos mão de novas experimentações criadoras, que “não constam de palavras nem de desígnios, apenas um movimento e uma força” (CORTÁZAR, 2015b, p.39).

O processo de criação revela graus de obscuridade porque se instala em zonas em que tudo está por chegar. Em contato com o caos, o pensamento torna-se disperso, não há proteção, nem reconhecimento e estabilidade. Perdemos a todo momento as nossas ideias. Todavia, precisamos nos proteger do caos, embora, para que haja criação, tenhamos a necessidade de nele realizar pequenas incisões e de, através delas, tomar pedaços de variabilidade caótica.

Um trajeto de pesquisa que se quer inventivo não admite percorrer “uma reta mas um zigzag que se ramifica em tortuosas variantes” (CALVINO, 1990a, p.83). Ora, isso mostra que pesquisar, pela lógica do agenciamento, é “colocar-se em movimento, como condição de possibilidade do esgotamento de um desejo [...], que transborde pelo que lhe sobra em potência” (DE

ARAUJO; CORAZZA, 2017, p.237). Porém, essas são as condições de um percurso de pesquisa em vias de criação. Uma experimentação do pensamento que se efetiva quando opera o método do agenciamento, que responde pela propagação e formação dos elementos, fazendo com que o conteúdo e a expressão se conjuguem e se alternem. À sua maneira, a pesquisa cria um jogo que versa sobre o funcionamento empírico-teórico-inventivo do método. Nota-se aí a concretude de procedimentos exploratório-experimentais (CORAZZA, 2011), tomando-se a escritura e a leitura como uma operação privilegiada da invenção.

Em direção a uma didática da experimentação antropofágica e inventiva, o método do agenciamento aposta no “jogo viral de contágios e contaminações, hibridações, redimensionando quer no seu polo estético quer no polo cognitivo” (COSTA, 2002, p.20), os elementos selecionados de AE e AL. Assim, o agenciamento, ao traçar novos contornos às matérias, trama uma nova arquitetura espacial-temporal para as matérias ainda informes. Por meio disso, produz cruzamentos inéditos entre as matérias, porque opera conexões, desconexões e reconexões, desbaratando a pesquisa baseada em métodos verdadeiros, que supõe a existência *a priori* de objetos dados e resultados absolutos. Isso nos convoca a preparar os modos de funcionamento de um método avesso a essa ideia. Um método inventivo que liga, une formas de conteúdo e de expressão e por elas trafega, transportando-as para novos sentidos, nunca dados, sempre fabulados.

Partir e afirmar

Cortázar (2010b, p.398), no conto *Depois é preciso chegar*, salienta: “pode-se partir de qualquer coisa, uma caixa de fósforos, um golpe de vento no telhado, o estudo 3 de Scriabin, um grito lá em embaixo da rua, essa foto de Newsweek, a história do gato de botas”.

Ao modo de Cortázar (2010b), também partimos de algo. Nossa partida está relacionada com as matérias do AE e AL. Uma partida que também afirma:

de antemão; é preciso fabricá-los, fantasiar suas feições, esboçar novos arranjos/desarranjos, a fim de fazer escorrer fluxos inventivos. Quanto à invenção, concordamos com Serres (1993, p.118-119), visto que definitivamente se trata de um “ato intelectual verdadeiro, a única ação inteligente”, porque “só a invenção prova que se pensa, seja qual for esta coisa”. É por essa razão, e não outra, que nos interessa tomar o agenciamento como um processo inventivo capaz de articular novos arranjos entre as formas de conteúdo e de expressão. Portanto, não podemos esquecer que o conteúdo tem a sua forma, assim como a expressão, por isso que não se pode atribuir à forma de expressão a tarefa de representar um conteúdo correspondente (DELEUZE; GUATTARI, 2011b). Como escritores e tradutores das matérias arquivadas, é preciso arquitetar um plano minucioso, capaz de descrever o trabalho operacional referente ao deslocamento, tráfego e tráfico dos elementos que vamos tomando como peças importantes do jogo.

Tramar um plano, nesse caso, é lançar mão de regras geradas pela leitura-e-escritura dos arquivos. Regras que tenham como princípio a recombinação dos elementos. Esse conjunto de regras predefinidas viabilizam o fazer inventivo procedimental da pesquisa. Como todo jogo, há regras preestabelecidas que, juntas, constituem uma espécie de guia para o jogador. Trata-se de regras de cunho facultativo que pressupõem pôr o pensamento a favor da criação.

Além dessas regras, há aquelas que são construídas em meio às jogadas. Essas novas regras geram um novo jogo dentro do próprio jogo. É o jogo do jogo. Elas respondem pelo imprevisível do jogo, levando o pensamento a afirmar o acaso. Mesmo que o jogador pense a jogada antes do lance, não é garantido que ela se concretizará da mesma forma que ele pensou; algo pode escapar. Se isso acontecer, cabe ao jogador experimentar novos gestos, pois o “gesto é corporal e também [...] pensamental na medida em que é corpo que escreve” (SPERB, 2017, p.36), deslocando outra vez as regras do jogo.

Embora as regras tenham o objetivo de apresentar os limites do jogo e mostrar o que pode e o que não pode ser feito durante o

jogo, elas não estão dadas de antemão ao jogador, ou seja, não são aplicadas de forma literal, pois há sempre um pequeno desvio, um acontecimento capaz de possibilitar sua reinvenção. Assim, as regras do jogo funcionam enquanto se reinventam em zonas de contágio que colocam em dúvida o próprio pensamento (CORAZZA, 2006). As regras não atuam com precisão; sofrem alterações ao intervirem na dinâmica do jogo, ativando o jogo das forças no pensamento. Logo, a reunião entre as matérias será resultado do desejo de movimentá-las mediante novos reordenamentos inventados. Há, aqui, um exercício obstinado, em que a “combinatória de figuras elementares [...] determina a variedade das formas vivas” (CALVINO, 1990b, p.35).

Nessa perspectiva, a natureza do jogo indica que as regras sejam predeterminadas porque, de alguma forma, elas nos mostram os limites que precisamos ultrapassar, “mesmo se essas regras forem por sua vez arbitrárias” (CALVINO, 1990b, p.138). Ainda que se valha de regras preexistentes, o jogo torna-se a “realidade do próprio pensamento”, sendo que “não existe a não ser no pensamento, e que não tem outro resultado” (DELEUZE, 2011, p.63), senão a criação. As regras funcionam como exercício de repetir, combinar, reunir e conectar as matérias do AE e AL. Em síntese, a principal função das regras é inventar novas associações e organizar, segundo um processo marcado por combinações que adicionam elementos diferenciais que visam a redizer, a reescrever as matérias abduzidas dos arquivos.

Assim sendo, o método desta pesquisa funciona somente em operação, considerando-se que combinar os possíveis e esgotá-los em um processo de variação contínua (DELEUZE, 2010) são pontos notáveis na produção de novos agenciamentos. Segue aí uma lógica inventiva que se movimenta por inéditas composições, motivo pelo qual as matérias de partida necessitam ser desmontadas e remontadas várias vezes. Esse exercício efetiva-se à medida que essas matérias encontram brechas e linhas que lhes permitam aglutinar-se com outras matérias. Eis a vontade de uma força – querer encontrar outra força.

Nessa medida, os textos são remontados por meio de duplos movimentos, tais como: acréscimos e cortes, inclusão e exclusão, conexões e disjunções, composições e desmanches dos elementos heterogêneos. Nesses duplos movimentos, cabe realizar alguma combinação experimental capaz de evocar “a incapacidade de concluir” (CALVINO, 1990b, p.127). As combinações nada dizem sobre o transcendente, e “nenhum significado transcendente vem bordejar, limitar, controlar” (DERRIDA, 2005, p. 35) a natureza dos textos submetidos às constantes variações.

Há certa emergência de organizar essas matérias porque a “matéria-fluxo só pode ser *seguida*” (DELEUZE; GUATTARI, 2012c, p.97, grifo dos autores). Uma organização guiada pela necessidade, em que o pensamento é coagido e forçado a pensar por meio dos signos o “que existe para ser pensado – e o que existe para ser pensado é do mesmo modo o impensável ou o não-pensado, isto é o [...] que nós não pensamos ainda” (DELEUZE, 1988, p.238). Sendo assim, importa criar vacúolos entre as coisas e dar passagem às novas expressões criadas pelo ato de pensar criticamente.

Gerado via processualidade criadora, o jogo versa sobre os encontros, acidentes, imprevisibilidades e também sobre riscos, pois o “problema é o de fazer bascular o agenciamento mais favorável: fazê-lo passar, de sua face voltada para os estratos, à outra face voltada para o plano de consistência ou para o corpo sem órgãos” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p.94).

Por tal motivo, nem todo agenciamento significa uma boa mistura; há aqueles que puxam para baixo em direção aos estratos, com o objetivo de estancar as correntes, os fluxos de criação (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004). Em meio a isso, é preciso estar suficientemente atento às forças molares “que nos separam do plano de consistência e da máquina abstrata” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p.94). Nenhuma facilidade, tampouco um átimo de quietude, visto que “o pânico é a criação” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p.114). Nesse fazer processual, os agenciamentos não cessam de produzir novas conexões e instaurar “circuitos, conjunções,

superposições e limiares, passagens e distribuições de intensidades, territórios e desterritórios medidas à maneira de um agrimensor” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p.25).

Os modos de funcionamento do jogo só valem se forem arquitetados, fantasiados e armados mentalmente, e a dinâmica operacional do jogo é engendrada pelo próprio jogo, “evocando o jogo do jogo” (ADÓ, 2013, p.32). De caráter provisório, o jogo durará o tempo que for necessário para renovar as matérias e encadear as misturas. Nele, “os fluxos, de conteúdo e de expressão, prescindem de significante” (DELEUZE, 2013, p.33) e assim se tornam capazes de transformar as matérias, nem que seja por um breve instante.

Em meio aos fluxos, jamais estaremos sozinhos ao jogar, porque nos inserimos em um campo onde se desencadeiam relações de forças (poder) irredutíveis à do saber, “que é feito de formas, o Visível, o Enunciável, em suma o arquivo” (DELEUZE, 2013, p.120). Portanto, os arquivos como peças do jogo são constituídos por um conjunto de saberes e um complexo campo de forças, uma vez que “não concernem apenas aos homens, mas aos elementos, às letras do alfabeto em seu sorteio ou acaso” (DELEUZE, 2005, p.125).

Jogar com o existente é recusar lances fáceis demais, porque interessa ao jogo procrastinar seu suposto final. Extrair singularidades selvagens que compõem cada matéria de partida é uma prática válida no jogo. Sem dúvida, variar as matérias será o maior trunfo do jogador. Em cada lance, signos são emitidos e, por conseguinte, são capazes de afetar o pensamento, fazendo-o escapar da representação e da reconhecimento.

Certa porção de forças informes é extraída do lado de fora e vergada para dentro “do lado de fora [...] exatamente como [...] a feitura de um forro na costura: torcer, dobrar, cerzir” (DELEUZE, 2005, p.105). Essa torção recorre a novos modos de pensar em favor da recriação das matérias dos TP= AE + AL. Essa é uma prática estabelecida pelo jogo, a qual se impõe ao jogador. Portanto, cabe a ele, ao jogar, dobrar e redobrar o pensamento para, então, mediante

tensões que se estabelecem entre os movimentos de desterritorialização e territorialização, conceder novas formas às matérias, o que significa redistribuí-las e reorganizá-las, reterritorializando-as.

Chegar o mais próximo possível do espírito das matérias, ouvir os rumores, sentir as alegrias e as tristezas que as afetam, manifestam-se como desejos íntimos do jogador. Uma ação que exige certa obstinação, disciplina e, sobretudo, regramento.

Isso justifica os dois conjuntos de instruções preparatórias para o jogo. Trata-se de instruções fundamentais a uma boa partida, que serão úteis ao jogador momentos, horas e dias antes do jogo. O primeiro conjunto remete à disciplina corporal, e o segundo refere-se à importância da relação com as coisas. Destacamos que é preciso seguir essas instruções; caso contrário, o jogador poderá colocar tudo a perder. Por essa razão considerável, optamos por elencá-las e, ainda, mostrar que o jogo não inicia no tabuleiro. A verdade é que o jogo já começou há tempo e que não sabemos dizer exatamente quando, tampouco onde. Talvez essa incógnita nos permita inventar outros modos de dizer sobre o jogo e assim fabular uma possível origem.

Da disciplina corporal:

- Não ingerir alimentos com muito tempero no mínimo 72 horas antes da partida. Resista aos pratos quentes preparados pela melhor cozinheira da cidade.

- Não dormir em camas desconfortáveis no mínimo duas noites antes de o jogo iniciar; dê preferência às camas fofinhas. Nem tente dormir em uma cama com meia dúzia de ripas quebradas.

- Não dar mais que 10 voltas em ritmos alternados ao redor de casa. Diminua a intensidade da passada e o número de voltas no mínimo 24 horas antes da primeira jogada. Conserve o fôlego, não o desperdice em exercícios desnecessários.

- Não deixar as unhas crescerem mais do que 1,5 cm de comprimento. Esta é uma regra facultativa. Vejamos: se você for

nervoso demais e gostar de roer unhas durante o jogo, não precisará seguir esta regra. Caso contrário, corte as unhas antes de começar a partida.

- Não permanecer por muito tempo com as pernas cruzadas. Esta regra também pode ser contestada, porque nem todo mundo cruza as pernas. Se você fizer parte deste grupo, nem perca tempo com isso. Porém, se você vive com uma perna balançando sobre a outra, preste muita atenção nesta regra. Você pode colocá-la em prática todas as vezes que sentar.

- Não ler de barriga para cima, nem elevar as mãos para o alto. Aqui temos uma regra que poderá valer para todos os momentos da sua vida. Jamais tome um livro, principalmente se for de literatura, e leia com as mãos para o alto. Será muito prejudicial ao organismo, pois você poderá adquirir uma doença crônica incurável. Um verdadeiro desastre para a vida.

- Não escrever após ler o jornal ou ver filmes com finais felizes (pior ainda se o filme for daqueles cujo final traz uma lição de moral). Caso escreva, certamente você vai se danar, pois nenhum orientador de sã consciência vai tolerar ler uma linha do que escreveu. Não é uma boa ideia. Imagine como estará a sua cabeça durante o jogo.

Da relação com as coisas:

- Procure inventar outra ordem para os livros; não vale organizar os livros em ordem alfabética, seja por título ou nome do autor. Comece a ordenação pelos livros de literatura. Pode deixá-los em pé ou deitados. Não empilhe de qualquer modo, isso lhe causará uma dor de cabeça imensa, ainda mais se tiver que emprestar para alguém. Durante o jogo, é bom não praticar ações desse tipo. Deixe todos em casa, pois você precisará deles em muitos lances do jogo.

- Perfure em quatro partes os *post-its* verdes de dimensão de 76mm x 76mm e utilize apenas em obras redigidas por dois autores. Você mesmo poderá fazer o seu próprio *post-it*. Bastam apenas: três folhas

de ofício de cor branca, uma régua, um lápis, tinta têmpera de cor verde, uma tesoura, um pincel e um tubo de cola em bastão. Pegue cada folha e pinte-a de verde, deixando secar à sombra durante 24 horas. Com a régua, meça na folha verde o tamanho de cada *post-it*. Feito isso, pegue a tesoura e recorte sobre as linhas traçadas na folha. Por fim, passe a cola em uma das laterais. Estão prontos para usar.

- Use círculos para marcar o que deverá ser roubado da obra e triângulos para aquilo que não lhe interessa. Não pinte o interior do círculo nem o triângulo, pois certamente a obra será disputada pelas escolas de samba.

- Analise cuidadosamente a saúde de cada palavra. Para tanto, antes de usá-las, proponha uma prova de corrida. Não há outro jeito, senão tomar as palavras por algumas horas para verificar de perto a sua saúde. Aqui, é preciso um trabalho dedicado, atencioso e minucioso por parte do jogador. Palavras doentes podem contaminar todo o tecido escritural do texto. Basta uma só, e tudo estará perdido. Palavras sãs são semeadas na terra e correm soltas pelo mundo. São essas que você precisa ter no momento do jogo.

- Misture no liquidificador as matérias que você considera potentes para a pesquisa e experimente logo em seguida. Se der liga, maravilha; o problema será não acertar as combinações. Por isso, estude cada matéria, pois é preciso saber como são por dentro. Importante sentir se elas amam ou odeiam a vida. Investigue primeiro.

Favorável ao processo imanente de criação, a pesquisa fantasia Manuais de instruções relevantes à composição do jogo. À sua maneira, os Manuais fazem parte do método inventivo da pesquisa. Talvez o leitor já tenha notado desde o início deste texto que foram as escritas de Cortázar que desencadearam o desejo de escritura de Manuais. Além de Cortázar, há Corazza. Na obra *Os cantos de Fouror*: escritura em filosofia-educação (2008), encontramos o Manual Infame... Mas útil (para escrever uma excelente proposta de tese ou dissertação). Nele, Corazza (2008, p.80, grifo da autora) afirma que não é preciso definir o que é um Manual porque todo

mundo sabe, “pois ele é sempre *de...* ou *para...*”. Portanto, não precisamos explicar um Manual, pois ele perderia sua função.

Concordamos com Corazza (2008) ao ressaltar que escrever um Manual está voltado a uma necessidade do escritor. Assim, como escritores antropófagos, temos a vontade viva de canibalizá-los – Cortázar e Corazza – e, a partir deles, mostrar a necessidade atinente ao desejo de criar outros Manuais. Tudo isso porque jogar requer seguir Manuais.

Procedimentos para jogar

Diante de uma infinidade de Manuais, selecionamos alguns porque fomos diretamente afetados por eles. A ação de selecionar significa proceder mediante as matérias do mundo e impor “critérios de eliminação”, sendo que estes “não recobrem [...] os imperativos do afeto” (BARTHES, 2013a). É, portanto, pela via dos afetos que a vontade se desenrola, pois, “se uma coisa aumenta ou diminui, estimula ou refreia a potência de agir do nosso corpo, a ideia dessa coisa aumenta ou diminui, estimula ou refreia a potência de pensar de nossa mente” (SPINOZA, 2014, p.106).

Além disso, a prática de selecionar e a vontade de escrever estão relacionadas com as matérias dos arquivos; estas, uma vez tomadas pelo tradutor, passam a ser rigorosamente reorganizadas e conectadas com os elementos que dão o que pensar ao pensamento. É forçoso, portanto, que os procedimentos se desenrolem “por meio de cortes e desvios, evasões, reescritas, repetições, atualizações, por fim incompletudes” (ADÓ; CAMPOS; CORAZZA, 2015, p.94).

A escrita dos procedimentos não acontece de modo automático, espontâneo e imediato; ao contrário, exige “a intensidade e a potência de um movimento do pensar em função de uma criação” (VALÉRY, 1998, p.219). Por isso, não é à toa que o fazer desta pesquisa versa sobre encontros, afectos e extrações, os quais são inseparáveis do aumento da potência de agir, “em que o espírito opera por necessidade, passando a viver em um estado de existência compositiva que pressupõe um fazer expresso via, principalmente, da escrita” (ADÓ; CAMPOS; CORAZZA, 2015, p.91) e da leitura.

Em meio às tantas incertezas que afetam o processo de pesquisa, uma coisa é certa: a vontade de escrever e ler remete à criação de procedimentos da pesquisa, e estes não estão descolados de uma vida “declarada e assumida de antropófaga” (CORAZZA, 2016, p.23). E o que fazemos com as matérias canibalizadas, senão experimentar novos procedimentos? Atravessada por linhas errantes, a experimentação integra os processos de criação, sendo que “nenhuma forma se desenvolve” (DELEUZE; GUATTARI, 2012c, p.43) se não levar em conta “seus vazios e seus fracassos, seus saltos, seus tremores de terra e suas pestes” (DELEUZE; GUATTARI, 2012c, p.60) – e, sobretudo, seus erros.

Daí a necessidade de o tradutor arquivista construir um plano de trabalho para as matérias selecionadas dos arquivos, “que entram em conexões variáveis” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p.43). Um plano capaz de criar novos procedimentos e de possibilitar que as matérias extraídas dos arquivos experimentem instigantes aventuras. Criar um plano assim é como estar navegando em jangadas em alto-mar, fomentar o desejo de mover-se em águas desconhecidas, “quase sempre em condições adversas e traiçoeiras”, e perceber que as “manobras acabam encaminhando a algum porto, cais ou costa; mesmo que as passagens e paragens tenham sido dolorosas” (CORAZZA, 2017e, p.21).

Assim, os procedimentos não estão à nossa espera. E como poderiam se não os queremos prontos? Por isso, os procedimentos da pesquisa são tomados por um método que intensifica o trabalho do espírito, “que se aventura entre rasuras almejando o novo, produzindo uma escrita aberta, sujeita a interações e oscilações [...]” (CAMPOS, 2017, p.19). Nesse percurso que envolve o fazer-desfazer-refazer, as encruzilhadas deixam o pensamento enrascado. As bifurcações engendradas durante o trabalho são diabolicamente marcadas pela presença de Mefistófeles, que, “com um riso por trás dos dentes e dos lábios” (CORTÁZAR, 2015a, p.43), entoia o seu canto infernal. Não há como prever o momento de saltar, ou de parar, pois será preciso ouvir o seu canto, deixar-se tocar por ele para então poder seguir adiante. Mesmo que tenhamos apenas os esboços do percurso, não estaremos livres de nos perder em sinuosas, porque criar é sempre perigoso.

A recriação do TP requer do tradutor arquivista responsabilidade com aquilo que se apropria, pois o feito é lançado ao mundo. E lançar ao universo significa que o texto deixa imediatamente de lhe pertencer, se é que algum dia o texto foi de fato somente seu, já que um texto é produzido por uma complexa polifonia de vozes.

Em relação à leitura-e-escrita dos 32 roteiros que constituem os arquivos, não sabemos o que se passou entre um encontro e outro, entre uma oficina e outra, entre uma distração e outra, entre uma aula e outra. Algo passou? Funcionou? Como aquilo que passou repercutiu na escrita dos Roteiros? “Que pode ter acontecido”? (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p.69). “A rigor nada aconteceu, mas é justamente esse nada que faz nos dizer” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p.71), inventivamente. Não há escolhas, a não ser traduzir os roteiros e, a reboque, o que se passou, arrastando-os para o presente-futuro, pois o passado já é presente de um futuro. O que se passou move-se pelos interstícios moleculares que proliferam “sempre no meio, entre as coisas” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p.48). No encontro entre o tradutor e os arquivos, as matérias são atualizadas, reinventadas e modificadas. É entre TP e TC que se estabelecem novas relações entre o conteúdo e a expressão. Sendo “a expressão o próprio pensamento, ela carrega de um só golpe o conteúdo expresso” (ADÓ, 2013, p. 160).

O conteúdo deixa de corresponder a uma unidade linguística; desterritorializado, interrompe o fluxo representacional que se estabelece entre as palavras e as coisas, a fim de produzir novas formas de expressão. A importância dos arranjos e rearranjos prossegue, portanto, arrastando as matérias a contínuas variações, sendo que em “cada agenciamento é preciso encontrar o conteúdo e a expressão, avaliar sua dimensão real, sua pressuposição recíproca, suas inserções, fragmentos por fragmentos” (DELEUZE; GUATTARI, 2012c, p.232).

Encontrar e avaliar formas de conteúdo e de expressão, assim como provocar agenciamentos e formar outras materialidades, são exercícios procedimentais pelos quais o método de invenção é praticado. Recriar o que existe é olhar de revés para as repetições do mesmo, pois o que interessa é transformar e dispor de outros modos os elementos dos arquivos, por meio de repetições que possibilitem variações expressivas e inventivas daquilo

que, de uma maneira ou de outra, nos afeta. Nessa prática, o TC não é visto como um mensageiro da verdade ou um transmissor apressado de sentido. A língua de chegada corresponde a uma espécie de superfície onde é possível transcrever as combinações entre as matérias selecionadas. Nos processos de transformação, é a matéria-movimento, a matéria-fluxo, a matéria em variação que entra no agenciamento.

Escrever exige que o tradutor ultrapasse os limites, borrando as margens dos TP, de uma maneira tal que se “põem em vizinhança partículas de coisas e pedaços de palavras” (CORAZZA, 2008, p.197), arrastadas e atravessadas pelas linhas de fuga. Desintegradas do estatuto de verdade, as palavras são submetidas à recriação tradutória e, por conta disso, tornam-se estrangeiras para si mesmas. Embora descodificadas, as partículas são perpassadas por linhas molares que se misturam e também se alternam, se excluem e coexistem com linhas moleculares. O problema concernente à produção de uma linha inventiva está em provocar rupturas, verdadeiros e produtivos cortes no segmento molar, e dessas rupturas trazer à tona molecularidades, pois, segundo Deleuze e Guattari (2012a, p.92), “somos segmentarizados por todos os lados e em todas as direções”. Essa é a razão pela qual “não temos sistemas, temos apenas linhas e movimentos” (LISPECTOR, 1998, p.26).

Os arquivos, como já dissemos, possuem vida própria, embora possam desaparecer, caso não sejam relidos e reescritos. Como tradutores, não desejamos a morte prematura dos AE e AL. Por isso, criamos uma saída, uma aposta que, com sorte, possibilitará fazer perdurar a vida dos arquivos. Efetivamente, estamos em consonância com nosso desejo, que está voltado para a criação de um jogo. Defendemos que, pelo jogo, podemos renovar os elementos dos arquivos mediante agenciamentos concretos e subtrações criadoras. Em cada lance do jogo, uma nova interpretação é realizada pelo jogador, que acaba engendrando novos sentidos – prática que efetivamente coloca em xeque a originalidade da língua de partida.

Portanto, o alvo do jogador são os TP (roteiros). É neles que o jogador crava os dentes. Vampiriza o que é de outros para criar novos procedimentos. Sabe que, para entrar no jogo, é preciso ler e escrever como sintoma de um aprendizado infinito. Por certo, a construção de procedimentos

inventariados demanda “um pensamento que estaria por ele mesmo obscuro e que de direito estaria atravessado por uma espécie de rachadura sem a qual não poderia exercer” (DELEUZE, 2006b, p.125-126) transformações no material de partida.

Insistimos que a criação de procedimentos não encontra outra entrada, a não ser pela via da leitura e da escritura. Esse inseparável exercício remeteu-nos à carta redigida pelo escritor gaúcho Caio Fernando Abreu ao amigo José Márcio Penido. Nela, Caio conta o processo criador que gerou a obra *Morangos mofados* (2015). Em meio ao seu testemunho, Caio faz alusão à escrituração quando pergunta: “se não gostar de ler, como vai gostar de escrever?” (ABREU, 2015, p.218). De modo insistente, repetimos a pergunta: se não lemos, como poderemos escrever?

É sempre a favor de uma antropofagia criadora que escrevemos. Escrevemos como aquele que não busca descobrir o verdadeiro sentido de algo; nessa recusa, revelamos um forte interesse pela prática que prima pela vontade de criar, ora em graus menores de intensidade, ora em graus máximos de afecção. Isso porque não há como prever como serão os encontros com e entre as matérias. Impossível saber. Em vista dessa incerteza, impossível será dizer ao final do texto que conseguimos produzir algo novo, porque o novo não diz respeito à novidade, já que “o que se estabelece no novo não é precisamente o novo, pois o próprio do novo, isto é, a diferença, é exigir, no pensamento, forças que não são as da reconhecimento” (DELEUZE, 1988, p.213).

Forças inventivas que se valem do querer-escrever enquanto potência fantasmática que assume os dados dos arquivos como fluxos. Os “dados como fluxos” (CORAZZA, 2017a, p.276) produzem os movimentos de rearranjos das matérias arquivadas. Nessa direção, sabemos que o trabalho do pensamento nada mais é do que potencializar as fantasias, eliminando qualquer possibilidade de “subordinar a invenção a um rigoroso plano sistemático” (BORGES, 2007 p.19).

Logo, fantasiar um “procedimento expressa uma nova forma que deve inventar alguma coisa para permanecer sendo nova” (FEIL, 2009, p.36), e só há validade se o procedimento for resultado de uma tradução inventiva. A dimensão criadora do procedimento consiste em mostrar o modo como

o tradutor está lendo e escrevendo os rastros de AE e AL e ainda mostrar as fantasias do procedimento. Tendo como princípio fundamental “não deixar nada fora do jogo”, o jogador não abdica do processo de seleção, pois o sentido embutido nessa premissa é justamente querer tomar tudo aquilo que interessa, tudo que, de algum modo, funciona no jogo e que, por tal razão, poderá ficar fora dele.

5 Nada é posto fora do jogo¹⁰

Estamos de acordo com o enunciado acima, tomado de empréstimo de Deleuze (1988), sobretudo por entendermos que o jogo de tabuleiro criado neste texto-tese é proveniente de experimentações realizadas na Proposta de Tese. É fácil notar que os primeiros lances estão implicados entre si; mesmo que cada um deles remeta a um lance, há linhas comuns que os atravessam e que lhes possibilitam diferir. Por esse motivo, “nada foi posto fora do jogo”, e isso nos possibilitou combinatórias e associações advindas dos primeiros lances. Não podemos, contudo, referir que neste processo de estudo elaboramos dois jogos distintos. É notório que se trata de um único jogo. Portanto, é preciso dizer que as jogadas primeiras assumiram AE como ponto de partida dos demais lances. Já AL começa a fazer parte após as experimentações com as matérias do AE. Mantemos os mesmos procedimentos em relação à forma de leitura e escritura do AE para AL.

Aqui, queremos mostrar a engenharia arquitetada pelo pensamento praticado em meio aos primeiros lances que construíram o jogo de tabuleiro, tal como um testemunho de um método, uma prática pensamental empreendida pela vontade de recriar AE e AL mediante a leitura e reescrita dos textos originais selecionados. O método do agenciamento possibilitou conexões entre os elementos após uma série de ações práticas com os Roteiros, tais como: repetição, seleção, suplementos, combinações e, por fim, a criação de procedimentos didáticos tradutórios. Nisso, nenhuma inspiração divina, nenhum sopro metafísico, nenhuma certeza definitiva, nenhuma missão de paz. Todavia, inventar foi, continua e continuará sendo sinônimo de muito trabalho.

Elaboramos um manual no sentido de ofertar ao leitor condições de compreensão das engrenagens do jogo. Aos poucos, fomos experimentando escrever manuais, pois por meio deles conseguimos inventar novas formas de lidar com as peças, especialmente com as matérias dos arquivos AE e

¹⁰ DELEUZE, 1988, p. 445.

AL. Foram os manuais que impulsionaram a produção de novas imagens e possibilitaram a redação de um conjunto de instruções aos jogadores. Interessante notar que nós fomos os jogadores e jogamos com os textos de partida do AE e AL.

Segue um excerto do Manual, a respeito do jogador:

Quanto à seleção das matérias de partida, cabe ao jogador avaliá-las bem de perto para perceber os graus de intensidade viva que as compõem. Nesse caso, o jogador não sabe de antemão que composições serão produzidas, portanto, é preciso fabricá-las com o grau de afecção desprendido em cada jogada. Assim, o jogador é, antes de tudo, um inventariante das matérias roubadas.

Não se nasce jogador, porque aquele que joga é convocado pela necessidade de invenção. O jogador cria gestos, está à espreita e, por vezes, se distrai; a distração não é negativa e, por isso, não estará abolida do jogo, porque é “preciso estar suficientemente distraído para que o jogo possa ser livre, não havendo espera de algo que supostamente virá” (COSTA, 2006, p.31). O fim da partida pode ser sensacional, mas o jogador prefere o meio, lugar onde cria os lances imprevisíveis.

O jogador não tem intenção de acumular pontos, tampouco de ganhar nenhuma honraria, porque ele quer apenas jogar e, portanto, não avança como uma corredora que almeja chegar ao fim. É bem verdade que se trata de uma prática amadora. Tal como Barthes (2003) propõe, o amador é aquele que não tem o espírito de maestria ou competição.

Comprendemos que o jogo, por um lado, inventariou regras, fantasiou lances, produziu combinações com as matérias selecionadas e aparentemente não abriu ao leitor possibilidades reais de jogá-lo. No entanto, tendo em

mente que o leitor não é passivo diante de um texto, podemos afirmar que, ao seu modo, acabou jogando, acessando uma via indireta de participação no jogo.

Para criar o jogo, prestamos atenção nos manuais de alguns jogos subtraídos da caixa de brinquedos dos afilhados e levados no bolso em dias de domingo. Observamos que esses manuais determinavam a faixa etária. Então, resolvemos seguir por aí, pela idade, que não estava vinculada a nenhum público, nem estava baseada no tempo *Cronos*. Para jogar, bastava ter vontade de criar. Junto com a idade, os manuais descreviam o número mínimo e máximo de jogadores. Nós fomos os jogadores junto com os TP, portanto, resolvemos que seriam dois. A necessidade de trabalhar com as matérias dos arquivos levou-nos a criar um jogo para que pudéssemos manusear esses elementos. Foi uma saída que precisava ser forçosamente planejada e, sobretudo, fantasiada. Forçamos o pensamento em busca de uma possibilidade – ou melhor, não se tratava de possibilidade, e sim de uma impossibilidade – em que somente com muito trabalho poderíamos alcançar um feixe de luz em meio ao breu absoluto. Cortázar, em *O Jogo da Amarelinha* (2013), foi importante para pensar que a saída era jogar.

E jogamos partindo de algo que parecia tão óbvio; dizíamos que as regras passariam a vigorar a partir do momento em que o jogador tivesse à mão o que precisava, ou seja, quando tivesse ao seu alcance as peças do jogo. Ao mesmo tempo, esse conjunto (instruções, jogadores, tabuleiro), um tanto óbvio, experimentava complexas combinações de funcionamento.

Para pensar no tabuleiro, tomamos a ideia de Corazza (2005, p. 43), porque para nós o tabuleiro “não é nada parecido com aquele utilizado no jogo de damas ou de xadrez. Mesmo assim, deve ser colocado sobre a *table* – a um só tempo, mesa e tábua operatória” –, de modo que possamos acessar todas as peças do jogo. A verdade é que o primeiro tabuleiro do jogo foi a escrivaninha do escritório. A questão mais complicada, portanto, consistia na disposição das peças. Uma peça mal colocada, esquecida ou difícil de manusear poderia colocar em risco a elaboração do jogo. Conseqüentemente, isso gerava muito apreço pela manutenção da forma desorganizada. As primeiras instruções em relação a isso foram as seguintes, e continuaram valendo para o tabuleiro final.

Coloque os 24 roteiros no centro do tabuleiro (mesa). Em seguida, espalhe-os; após a primeira leitura, faça o mesmo com os Projetos de Pesquisa. Consulte as marcações de todos os textos, confira se estão visíveis; aqui vale o uso de marcadores de texto: *post-it* – de muitas cores, formas e tamanhos; procure não classificá-los nem por cor, nem por tamanho. Os livros de literatura precisam estar à sua direita se você for destro, caso contrário, à esquerda; as anotações poderão ficar em algum lugar ao alcance do olho, assim como os demais materiais. Sente confortavelmente na cadeira e ligue o computador em uma rede elétrica razoavelmente estável, ou seja, que não tenha apagões frequentes. Trovões e tempestades influenciam diretamente na eletricidade, portanto, é aconselhável ficar atento ao clima. Por favor, salve cada jogada, cada lance, envie para o seu endereço eletrônico, *pen-drive*, nuvem (não pertence a nenhum céu ou algo do tipo), Google-drive, Google-doc e outros. Como o jogo não terminará em 24 horas, nem em 48 ou 72, nem em um mês, facilite os recomeços, deixando tudo em perfeita desordem. Jamais permita que alguém mexa! Certamente, esse alguém presenciará um ataque de nervos. Arrumações podem deixar você confuso, aflito e preocupado.

Descrevemos as peças mais utilizadas para a elaboração dos movimentos que nos levariam à escritura dos procedimentos. Contudo, é necessário salientar que outras peças foram usadas, mas nem sequer foram descritas, porque optamos por selecionar o que considerávamos naquele momento as mais importantes. Junto com Corazza (2005), queríamos mostrar que aquilo que realmente importava era a capacidade de movimento da peça em meio ao pensamento; esse, portanto, era o verdadeiro valor de cada peça. As peças eram as seguintes:

→ 24 Roteiros para inventariar procedimentos didáticos de tradução em uma aula.

→ três Projetos de Pesquisas: Projeto de Pesquisa, Ensino e Extensão *Escreleituras: um modo de ler-escrever em meio à vida*; *Didática da Tradução*, *Transcrição do currículo: Escreleituras da diferença*; *Procedimentos didáticos tradutórios nas licenciaturas*.

→ cadernos de notas do Projeto *Escreleituras* 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8 e 9, além de artigos publicados e a companhia de muitos livros, materiais que são previamente selecionados pelo jogador.

→ Teses e Dissertações produzidas na linha 9, “Filosofias da Diferença e Educação”, do PPGEDU/FACED/UFRGS.

→ anotações resultantes de leitura e de escrita que estão em agendas, em blocos, em cadernos e também em alguns “papéis inesperados” (CORTÁZAR, 2010b).

→ um computador em que funcionem todas as teclas e uma cadeira confortável; caso desconfiar do seu conforto, selecione algumas almofadas e preencha a cadeira com elas.

Após a descrição das peças, achamos que ficaria bem ratificar nosso objetivo, que era também o mesmo do jogo. Desejávamos inventariar procedimentos didáticos tradutórios; mesmo que não fossem disponibilizados em aula, fantasiávamos o seu destino para uma turma de licenciatura.

Ao finalizar a escrita do pequeno Manual (descrito anteriormente), considerávamos importante dizer mais, então, criamos algumas orientações que visavam a preparar o jogador. Queríamos com isso repetir que o jogo se dava no pensamento. Assim, tomamos Nietzsche para pensar a dança, Cortázar para pensar o pulo e Kafka para pensar o salto. De Deleuze, roubamos a ideia de não trapacear no jogo. Com Barthes, considerávamos importante estarmos atentos às armadilhas da linguagem. Para desviar da reprodução fiel dos Roteiros, tomávamos a concepção de tradução haroldiana, como uma aposta na recriação das matérias dos arquivos. Com Deleuze e Guattari, conseguimos movimentar as matérias selecionadas por meio do agenciamento. E Corazza mostrava-nos a potência transcriadora da didática.

As orientações preliminares eram as seguintes:

Aqueça o pensamento antes de começar.

Pule, salte e dance. Certamente serão grandes aliados do pensamento. E não diga que não sabe pular, saltar e dançar, até porque você não precisará fazer exatamente esses movimentos. Sinta o estômago leve, isso fará com que não se ausente dos trabalhos. Evite comer alimentos em conserva, principalmente aqueles feitos por sua avó e tia-avó, que gostam de dar a todos um vidro de rabanete, sem que haja nenhuma data especial para isso.

Jogue limpo e traia sempre. Estamos fartos de moralidade no jogo e de delações premiadas.

Reinvente as matérias de partida! Essa é a regra máxima do jogo.

Fique atento, pois todo jogo comporta armadilhas e arapucas que impedem novas experimentações.

Trace um plano pensamental que leve em conta os lances anteriores, o que implica ir mais a fundo, tornando-se inimigo dos seus próprios amigos.

Conheça os mecanismos utilizados por outros jogadores para então criar estratégias particulares. Esse tipo de conhecimento é fundamental, pois lhe viabilizará a criação.

Então, mostramos as peças e como organizá-las no tabuleiro. Esse conjunto de instruções prévias formaram dois pequenos textos destinados aos jogadores (cabe salientar a insistência e a repetição de escrita de Manuais ao jogador). À medida que escrevíamos as orientações, construíamos os lances da partida. No total, tivemos cinco lances, sendo que o último exigiu a elaboração de fichas descritiva e combinatória, além da criação de um tabuleiro. O primeiro lance foi descrever cada roteiro e organizar os roteiros por núcleo, e assim mostrávamos o material arquivado. Abríamos o AE para reescrever os roteiros. Nessa escrita, era vetado ao jogador praticar ações que o levassem a quantificar, classificar e hierarquizar os roteiros (TP). Já

AL fez parte do último lance, embora tenhamos realizado o primeiro lance com o TP.

Com vistas a remontar TP, após a leitura das regras do jogo, depa-rávamo-nos com a necessidade de reorganizá-lo. O primeiro lance do jogo foi descrever os roteiros AE, fazendo o mesmo com AL no último lance. Um exercício xereta, mas estritamente necessário à investigação e às análises posteriores (jogadas). Enquanto líamos e escrevíamos os roteiros, sabíamos que poderíamos encontrar: “uma curva de estrada e uma árvore, um filho, uma filha, um choro no ouvido, um recorte que permanece e, todavia, muda” (RAMOS, 2012, p. 103), por isso, nossa atenção foi, sem dúvida, redobrada.

Em verdade, havia uma vontade de possessão; uma fome de arquivo. Enfim, os 24 roteiros do AE e 12 do AL foram descritos, não de maneira literal, embora se reconhecesse o original de pronto. O procedimento contou com uma forma de descrição inventariada. Para tanto, o movimento agitado das pinças (uma ponta lê, e a outra escreve) mostrou os dados-matéria de cada roteiro.

O segundo lance consistia em repetir o primeiro, ou seja, descrever novamente os roteiros (este lance, assim como o terceiro e o quarto, foi realizado apenas com os roteiros do AE). Já o terceiro lance reunia o primeiro e o segundo lances. Essa prática de repetir e de descrever foi fundamental no jogo, pois permitiu ao jogador selecionar alguns roteiros. Portanto, não repetimos todos os roteiros, mas acabamos repetindo seis roteiros (AE) mais de duas vezes. As repetições revelavam interesse pelas matérias; cada vez que eram repetidas, expandia-se nossa vontade de trabalhar com elas. Interessante notar que, mesmo que anunciássemos o último lance, houve dúvidas em relação ao fim do jogo, até porque tivemos muita dificuldade em sair dele. Para nós, essa dificuldade confirmou-se, pois, na seção seguinte, a escrita ainda repercutia os lances do jogo desencadeado pelos lances anteriores; o jogador fazia a última extração usando o lance anterior. Pinçava as matérias, religava-as e assim criava os procedimentos didáticos. Interessante notar que somente mais tarde entendemos que o jogo estava recém começando. Sobre o quarto lance, escrevemos o seguinte:

Passe à elaboração dos procedimentos; você já construiu matérias suficientes para iniciar essa atividade. Essas matérias terão o objetivo de instruí-lo para o lance final do jogo, que é criar os procedimentos didáticos inseridos em um novo roteiro. Como jogador, vampirize algumas matérias. Viva a zona de experimentação intensamente. Valorize ao máximo a sua identidade antropofágica; monte um banquete e, se for o caso, convide seus adversários para comer junto. O importante é conectar as matérias de partida, misturar-se a elas para criar matérias de chegada.

Já os procedimentos, fizemos questão de insistir que:

I - Precisa dar a ver o trânsito entre as matérias de partida (os roteiros) e as matérias de chegada (o próprio procedimento). O jogador que desde o início se mostrou ser um antropofágico precisa, nesta jogada final, mostrar como as estratégias, os roubos e seus devidos agenciamentos funcionaram para a elaboração do Roteiro de Procedimentos Didáticos Biografemáticos.

O seguinte ponto destinado ao jogador pretendia mostrar-lhe que a partida estava chegando ao final, pois já contava com as matérias com as quais desejou trabalhar.

O jogador que extraiu matérias de partida não o fez de modo aleatório, ou seja, de alguma maneira, foi afetado ativamente por elas. Engendrada aos movimentos do jogo – descrição, repetição e junção das matérias-fluxo –, essa prática vampiriza do texto original algumas matérias para recriar novos procedimentos.

No terceiro lance, por meio de um quadro, mostrávamos as matérias selecionadas pelo jogador, quais foram: o biografema (Roland Barthes) no

Roteiro Focografar: do texto o texto, de Simone Vacaro Fogazzi e Karen Elisabete Rosa Nodari, e o método do informe (Paul Valéry), tomado do roteiro Conhecimento como invenção, de Maria Idalina Krause de Campos. Importante salientar que ambas as matérias eram oriundas do Núcleo UFRGS. Além delas, selecionamos o roteiro Cartas do Núcleo UFMT, de Emília Carvalho Leitão Biato. Dos 24 roteiros, tínhamos três selecionados que, juntos, comporiam os procedimentos didáticos tradutórios.

Feitas as extrações, o jogador realiza a quarta jogada, que consiste em criar novos procedimentos didáticos com as matérias apresentadas acima. Para tal lance, o jogador inventa o *Roteiro de Procedimentos Didáticos Biografemáticos*. O jogador efetiva uma prática viva de invenção, sendo que, na escriteitura biográfica, ele acrescenta um traço que ainda não foi mostrado. Isso porque considera que o biografema não é contar o que supostamente teria acontecido, mas fazer viver aquilo que ainda não conhece desse vivido e que pode ser fantasiado. Nessa lógica, “a assinatura de um Texto biográfico será também do leitor que, lendo-o, é convocado a fazer algo com aquilo que lê” (COSTA, 2011, p.31).

Mas como se ganhava o jogo? Era preciso pensar nos ritos finais, embora essa ideia estivesse associada aos jogos existentes. Mesmo assim, considerávamos importante revelar o perdedor, o vencedor e as condições de um possível empate. A verdade é que não havia possibilidade de perder, empatar ou vencer o jogo, porque ao mesmo tempo em que jogávamos estabelecíamos as regras para nós mesmos, as quais, de certo modo, eram insuficientes para premiar o vencedor. Sorte a nossa.

É considerado vencedor o jogador que tiver mais fome, mas que também souber jejuar em momentos estratégicos. A vitória, portanto, é concedida para os lances inventivos que requerem do jogador a agilidade de reinventar as regras preestabelecidas. O perdedor será aquele que tentar, de um modo ou de outro,

uma trapaça – pior ainda se ela for de cunho moral; jogadores assim não permanecerão nesse jogo por muito tempo, porque serão desclassificados imediatamente. Se houver empate, é porque todos os jogadores foram dignos em cada jogada e, portanto, receberão todas as honrarias de uma vitória.

No último lance, sentimos a necessidade de criar um tabuleiro para o jogo. Várias foram as tentativas até chegarmos ao seu traçado final. Jogamos os dados e mostramos os resultados combinatórios, o que por fim resultou na seleção de três roteiros, e deles extraímos a matéria final para a escrita do TC.

Feito o percorrido descritivo do jogo, interessa-nos mostrar que o Jogo de Tabuleiro apresentado aqui é, de certa forma, continuação dos lances apresentados em outro momento. Por isso, afirmamos que se trata de um único jogo. Nesse sentido, afirmamos que a criação de agora implica o que fizemos outrora. Ou seja, a criação opera no processo, entre as coisas, no meio delas; por isso, nada deve ser posto fora do pensamento, fora do jogo.

6 O lance

Nosso destino é traduzir o mundo para nele existir. Traduzimos porque não temos – enquanto seres humanos que se relacionam no mundo – alternativa, exceto mobilizar em nosso pensamento experimentações tradutórias de leitura e escritura de arquivos. Eis a sina de nossa existência: traduzir como condição da existência no mundo. Ao traduzir de forma criadora, privilegiamos agenciamentos entre as matérias arquivadas. A recriação dos arquivos mostrou uma necessidade de repensar novas problemáticas e procedimentos relacionados à transformação da herança que recebemos.

Criar procedimentos neste texto-tese efetivou-se pelo processo de antropofagia e deglutição do TP (roteiro), pois nosso desejo foi fabular procedimentos que auxiliassem a refutar a morte por antecipação (ADÓ, 2013) dos arquivos. É por isso que extrair, selecionar, reescrever, reler, repetir, agenciar, montar/remontar foram práticas centrais para a criação do Jogo de Tabuleiro, as quais requisitaram atividades de apropriação do que líamos e escrevíamos com os arquivos. Nesse processo, o querer e a necessidade de criar produziram encontros com o impensável, o que nos possibilitou criar um jogo como procedimento de transcrição didática de dois arquivos.

Juntos, os arquivos somaram 36 *Roteiros para inventariar procedimentos didáticos de tradução em uma aula*, formando um conjunto de matérias vivas com vistas a dar passagem às verdades que “falseiam ideias preestabelecidas” por um motivo bem simples: “a verdade é uma criação” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.161). Tal exercício “não tratou de aperfeiçoar, de decantar, de resgatar, de escolher, de livre-arbitrar, de ir do alfa ao ômega” (CORTÁZAR, 2013, p. 563), mas de traduzir pela via da didática as matérias originais. Na criação dos procedimentos, extraímos de outras obras elementos literários, científicos, filosóficos, artísticos, a fim de contaminar “tudo de falsidade” (BORGES, 2008, p.23).

Trabalhar com os TP e neles provocar movimentos de deslocamento de suas matérias para o TC consistiu em viver um processo de experimentação do pensamento. Nesse transcurso, sentimos uma vontade de devorar e deglutir a língua original. Assim, saborosos nacos de TP formaram um modesto banquete. Um exercício antropofágico que funcionou em meio aos textos-fonte. Ao imbricar-nos nos TP, celebramos os roubos, as extrações e as abduções como força criadora de TC. Envoltos nisso, chegamos ao ponto em que não conseguíamos “saber se este ou aquele traço é uma transcrição da realidade ou das formas que desatinaram [...]” (BORGES, 2008, p.15) os dias e noites. Incessante prática que envolve fazer, refazer e desfazer o texto. Labor característico de uma alquimia que opera a favor de conexões e junções de elementos advindos de AE e AL.

À sua maneira, o Jogo de Tabuleiro ganhou materialidade à medida que íamos intervindo no espírito dos TP, isso porque “nunca levamos em conta uma transcrição mecânica do original” (BORGES, 2007, p.38). Por isso, a leitura e a escritura participaram “de circuitos moventes” (DELEUZE; PARNET, 1988, p.173) tradutórios, em que foi possível atualizar o conteúdo de TP. Assim, a transcrição dos elementos originais funciona quando engendra no pensamento estratégias que multiplicam as interpretações, sobretudo quando mobilizam a criação de “um campo artistorador de variações múltiplas e disjunções inclusivas; que compõe linhas de vida e devires reais, pontos de vista ativos e desterritorializações afirmativas” (CORAZZA, 2014, p.50). A prática de leitura e escritura tradutórias dos roteiros possibilitou-nos imergir na realidade intensiva dos roteiros. Todavia, essa prática não se concretizou pela revelação dos mistérios ocultos que supostamente estariam resguardados nos arquivos. O fato é que não havia – e nunca haverá – nada para ser revelado, mas para ser recriado.

Se algo foi criado, é porque nos valem da leitura e da escritura de arquivos existentes. Nessa atividade, atualizamos uma tradição, e isso nos compromete sobremaneira, porque passamos a fazer parte da herança deixada para nós. Além disso, significa dizer que modificaremos em alguma

medida essa herança; um traço, um grão de areia a mais; uma paisagem outra. Trata-se de uma herança traduzida, uma tradição alterada que será tomada pelo mundo. Não há como negar que traduzir é assustador e belo ao mesmo tempo.

Na leitura interessada e tradutória, violentamos o texto à medida que nos apropriávamos de algumas matérias. Comprometidos com uma didática da invenção, assumimos que fantasiámos – pela via da leitura e escritura – procedimentos tradutórios que implicaram “mais do que transportar ou transladar os sentidos de uma língua para outra” (CORAZZA, 2014, p.58). Nesse fazer tradutório, “usamos a bricolagem de todos os saberes e metodologias que sejam úteis para o nosso trabalho. Nele servimos do que nos serve.” (CORAZZA, 2000, p.6). Isso nos levou a compreender que “cada vida é efeito da anterior e engendra a seguinte, mas nenhuma determina o conjunto” (BORGES, 2008, p.19).

Ouvimos o canto original, que em alguns momentos também silenciou para então repercutir algo em nosso pensamento. Linhas cruzadas evocaram murmúrios vindos de todos os lados. O corpo trabalhou para ouvi-los. Vivos e mortos rondaram a casa dias e noites consecutivas. Encontros-confrontos. Faíscas e centelhas foram os resultados de inúmeros combates entre forças que, sem trégua, digladiaram no pensamento. Por vezes, a chama fluida e dançarina da língua de chegada. Contudo, nada disso nos levou a descobrir a verdade dos arquivos, mas a inventar uma verdade própria para eles. Esse é o mais profundo labor de um espírito tradutor. Labor que preza pelas aventuras plagiocrópicas, que joga entre as forças de TP e TC e que, entre um lance e outro, ouve várias vozes textuais.

Foi por meio da didática tradutória que construimos os procedimentos, que por sua vez recusaram o servilismo ingênuo em relação ao texto original. O movimento da didática da tradução constituiu-se pelo veio dos encontros entre as forças ativas que afirmam uma vontade de recriar criticamente a língua de partida. Esses encontros possibilitaram que as didáticas gaguejassem a língua maior. Um jogo de vida ou de morte, em que

a matéria pode estar a favor de uma vida potente como vontade afirmativa, mas também celebrar o triunfo das forças reativas que separam, reduzem e limitam a força do que ela realmente pode. Importa à didática eliminar meios e elevar querer fortes que têm como princípio a necessidade como força de criação.

A vontade de escrever e ler deixando-se afetar pelas matérias repercutiu na recriação dos arquivos. Movimento de renovação das matérias mediante exercícios de suplementação do TP. Tomado pela equação: leitura → tradução, esse movimento concretizou-se por meio de textos que se entrelaçaram a outros textos (intertextualidade). Nesse cruzamento de textos, a prática de leitura e escritura captura, conserva e cristaliza as forças que os atravessam. Esse movimento revela que há múltiplas interpretações que evocam diferentes e divergentes perspectivas. Se levarmos essa ideia a sério, não haverá paralelismo literal entre as matérias de partida e chegada, porque “subitamente as coisas e as ideias gladiam-se entre si” (MUNHOZ, 2017, p.70).

Em meio ao universo de textos e autores, foi preciso selecionar, dar sentido, valorizar e, por fim, extrair o que interessava para tecer a escritura. Nesse entroncamento de diversas áreas, foi possível produzir variações com os materiais que selecionávamos, sendo que a única regra para isso consistia em pulverizar e fazer proliferar a vontade de criar. Nesse movimento, percebemos um “jogo complexo de tensão e equilíbrio, onde ninguém ganha, a não ser a renovação do mundo, a revitalização do processo civilizatório e a reinvenção das existências (nossas e alheias)” (CORAZZA, 2017, p.122).

Um jogo com arquivos. Arquivos que não remetem à ideia de agrupamentos desinteressados de determinados textos, visto que não há nenhuma ingenuidade na técnica de arquivamento e arquivização do conteúdo textual. Logo, arquivamos o que nos interessa, o que queremos impetuosamente que não morra. Nessa perspectiva, arquivar remete a um posicionamento político, cuja responsabilidade envolve uma dimensão

ética e estética, embora esse querer não garanta uma vida longa aos arquivos, pois pode ser que o último suspiro venha repentinamente ou, ao contrário, perdue o tempo que for necessário. Dito em outras palavras: o arquivo prosseguirá à medida que for relido, reescrito, retomado, revivificado por meio da leitura e escritura tradutórias. E no resultado desse processo – técnica de arquivamento – reside um gesto político, ético e também estético.

O jogo aconteceu no pensamento. Jogar testemunhou que a didática não tem como função transmitir a língua de partida; que o educador não ensina o conteúdo literal do texto de partida. Isso nos leva a entender que: “ensinar não passa de um infinito deglutir de matérias” (ZORDAN, 2009 p.55), e tal entendimento nada tem a ver com correias de transmissão. Ao deglutirmos as matérias do mundo, algo acontece com o mundo e conosco. Esse acontecer diz respeito à didática da tradução, pois é responsável pelos modos de ler e escrever os arquivos e, acima de tudo, modificá-los.

Aprendemos que a partir dos agenciamentos a fantasia constitui a mais profunda realidade do ser. É pela via da fantasia que imprimimos a verdade e os desejos do espírito. São os intercessores que viabilizam os fluxos fantasmáticos, visto que, “se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos” (DELEUZE, 2013, p.160). Para fantasiar com os arquivos, tivemos necessidade de tomá-los como textos sempre abertos, fluídos e paradoxalmente arbitrários, que dobramos e redobramos pelo veio da reiminação tradutória.

Com os intercessores, acessamos presenças ausentes, perfilamos um percurso e criamos necessidades como sendo a principal razão de nosso existir. Nossa cisma com AE e AL forjou a armação de jogadas, que por sua vez se serviam das regras para arranjar as matérias que apanhávamos dos TP. Tudo isso porque queríamos jogar “sem medo do novo ou medo do antigo” (CORAZZA, 2014, p.55). Assim, é na radicalidade do desejo que fizemos alianças potentes, onde “vimos o movimento das formas como feixes de forças” (BORGES, 2017, p.61).

A rigor, produzimos fendas nos textos originais e através delas entramos para roubar uma pequena parte de alma de cada um, na condição de deixá-los mais vivos do que nunca. Isso porque nosso querer sempre esteve voltado ao desejo de tomá-los de forma antropofágica. O que dizer dessa produção de rachaduras, a não ser afirmar que elas não têm um limite, um momento em que podemos considerá-las acabadas, até porque criar é penetrar no “mundo e regressar com um conteúdo cada vez mais enriquecedor” (CORTÁZAR, 2010b, p.256) para o espírito. De algum modo, implicamo-nos na “repetição obsessiva de uma espiral trêmula” (CORTÁZAR, 2013, p.422), e isso já é o bastante para uma vida.

A criação de procedimentos didáticos tradutórios via Jogo de Tabuleiro constituiu uma experiência ímpar para o pensamento, pois movimentamos e deslocamos as matérias dos arquivos. Matérias afetivas afirmaram a necessidade e o desejo de traduzi-las, uma vez que “o desejo é revolucionário porque sempre quer mais conexões” (DELEUZE, 2016, p.84). Foram o desejo e a vontade que viabilizaram as repetições dos elementos de partida. O exercício de agenciar as matérias selecionadas não foi nada fácil. Sentimos o quanto é angustiante e desafiador ler e escrever os arquivos de modo tradutório, visto que o processo de criação dos procedimentos didáticos não estava dado na língua original. Foi preciso fantasiar sobre algo que conhecíamos muito pouco, ou quase nada. Isso não significou partir do nada; ao contrário, os arquivos → AE + AL foram o ponto de partida. Deles extraímos uma problemática concernente a uma prática vivificadora do conteúdo arquivado.

Referências

ABREU, Caio Fernando. **Morangos mofados**. 12. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

ADÓ, Máximo Daniel Lamela. Prefácio. In: HEUSER, Ester Maria Dreuser (org.). **Caderno de notas 1: projeto, notas e ressonâncias**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

ADÓ, Máximo Daniel Lamela. **Educação potencial: autocomédia do intelecto**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. 195p.

ADÓ, Máximo Daniel Lamela; CAMPOS, Maria Idalina Krause de; CORAZZA, Sandra Mara. Conhecimento como invenção: Paul Válerý no ensino da educação contemporânea. **Educação por escrito**. Porto Alegre: v.6, n.1, jan.jun. 2015. (p. 81-97).

ADÓ, Máximo Daniel Lamela; CORAZZA, Sandra Mara. Conexões heterogêneas: uma educação potencial. In: CORAZZA, Sandra Mara; ADÓ, Máximo Daniel Lamela; Olini, Polyana. (orgs.). **Cadernos de notas 9: Panorama de Pesquisa em Escrita**. Porto Alegre: UFRGS/Doisa, 2016. (p.218-243).

AQUINO, Julio Groppa. **Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: uma plataforma pra o éthos docente**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

AQUINO, Julio Groppa. Não mais, mas ainda: experiência, arquivo, infância. **Revista Childhood e Philosophy**. Rio de Janeiro, v.12, n.23, jan.-abr. 2016. (p.179-200).

AQUINO, Julio Groppa; VAL, Gisela Maria do. Uma ideia de arquivo: contributos para a pesquisa educacional. **Pedagogia y Saberes**. Universidad Pedagógica Nacional – UPN. Bogotá. Colômbia, 2017. (texto digitalizado)

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Foucault e a crítica do sujeito**. 2 ed. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2008.

ARISTÓTELES. **Ética a nicômaco**. Tradução Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

ARROJO, Rosemary. **Oficina de tradução: a teoria na prática**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BACHELARD, Gaston. **O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento**. Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Tradução Julio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BARTHES, Roland. **Roland Barthes por Roland Barthes**. Tradução Leyla Perrone Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, Roland. **A Preparação do romance I**: da vida a obra. Tradução Leyla Perrone-Moisés São Paulo: Martins Fontes, 2005a.

BARTHES, Roland. **A Preparação do romance II**: a obra como vontade: notas de curso no Collège de France 1979-1980. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005b.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução Andréa Stabel. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

BARTHES, Roland. **Como viver junto**: simulações romanescas de alguns espaços cotidianos: cursos e seminários no Collège de France, 1976-1977. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2013a.

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013b.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. 6. ed. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BLANCHOT, Maurice. **O espaço literário**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

BECKETT, Samuel. **Molloy**. Tradução Léo Schlafman. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

BECKETT, Samuel. **O inominável**. Tradução Ana Helena Souza. São Paulo: Globo, 2009.

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**: Infância berlinense: 1900. Tradução João Barreto. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BIRMAN, Joel. O arquivo e o mal de arquivo: uma leitura de Derrida de Freud. **Revista Natureza Humana**, v.10, n.1, 2008. (p.105-128)

BORGES, Hélia. A língua do vivo: ressonâncias entre a arte e a clínica. **Partituras do silêncio**: poéticas do movente. In: COSTA, Luciano Bedin da; PACHECO; Eduardo Guedes (orgs.). Porto Alegre: Sulina, 2017. (p.55-66)

BORGES, Jorge Luis. **Ficções**. Tradução Davi Arrigucci Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BORGES, Jorge Luis. **O aleph**. Tradução Davi Arrigucci Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BORGES, Jorge Luis. **O livro de areia**. São Paulo: MEDIA fashion, 2012.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. Tradução Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1990a.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. Tradução Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990b.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CALVINO, Ítalo. **Coleção de areia**. Tradução Maurício Santana Dias. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

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

CAMPOS, Haroldo de. **O arco-íris branco: ensaios de literatura e cultura**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

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

CAMPOS, Haroldo de. **Haroldo de Campos – Transcrição**. (Org. Marcelo Tápia, Thelma Médici Nóbrega). São Paulo: Perspectiva, 2013.

CAMPOS, Maria Idalina Krause de. **Educação da diferença com Paul Valéry: método espiritográfico**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.194p.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano I: artes de fazer**. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHEVALIER, Jean. **Dicionário de símbolos (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)**. Tradução Vera da Costa e Silva. 12 ed. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1998.

COMENIUS, Jan Amos. **Didática magna**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. México: Porrúa, 1997.

CORAZZA, Sandra Mara. O que faz gaguejar a linguagem da escola. In: ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CORAZZA, Sandra Mara. O jogo do PE: luzes examinantes para o além-mundo da pastoral educativa. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol.26, n.90, jan./abr. 2005. (p.41-75)

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. **Os cantos de Fouror**: esrileituras em filosofia-educação. Porto Alegre: Sulina. Editora da UFRGS, 2008.

CORAZZA, Sandra Mara. **Projeto Esrileituras**: um modo de “ler-escrever” em meio à vida. Projeto de Pesquisa/Plano de Trabalho. Porto Alegre: CAPES/OBEDUC, 2010. (Texto digitalizado)

CORAZZA, Sandra Mara. Notas para pensar as Oficinas de Transcrição (OsT). In: HEUSER, Ester Maria Dreuser (org.). **Caderno de notas 1**: projeto, notas e ressonâncias. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

CORAZZA, Sandra Mara. Passos de aula. In: _____ (org.). **Caderno de notas 3**: Didaticário de criação: aula cheia, UFRGS, 2012.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013a.

CORAZZA, Sandra Mara. Didática-artista da tradução: transcrições. **Mutatis Mutandis Revista Latinoamericana de Traducción**. v.06, n1, 2013b. (p.185-200)

CORAZZA, Sandra Mara. Didática da Tradução. In:_____, SCHULER, Betina; MATOS, Sônia Regina da Luz. (Orgs.). **Caderno de notas 6**: Experimentação de escrita, leitura e imagem na escola. Porto Alegre-RS: UFRGS, Doisa, 2014.

CORAZZA, Sandra Mara. **O professor-tradutor de EIS AICE**: currículo e didática. [SEMINÁRIO AVANÇADO]. Faculdade de Educação/UFRGS, 2015a.

CORAZZA, Sandra Mara. **Didática da tradução, transcrição do currículo**: esrileituras da diferença. Projeto de Pesquisa (Produtividade), apresentado ao CNPq em janeiro de 2015b. 41p. (Texto digitalizado).

CORAZZA, Sandra Mara. Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença). **Pro-posições**. v.26, nº1. jan/abr, 2015c. (p.105-122)

CORAZZA, Sandra Mara. 50 Teses sobre Escrita. In: HEUSER, Ester Maria Dreher. **Caderno de notas 8: ética e filosofia política em meio a diferença e ao Escrita**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2016.

CORAZZA, Sandra Mara. Pesquisa empírica-transcendental da diferença: arquivo, escrita e tradução de dados. In: _____. (org.) **Docência-pesquisa da diferença: arquivo de poética-mar**. Porto Alegre: Doisa/UFRGS, 2017a.

CORAZZA, Sandra Mara. Inventário de Procedimentos didáticos de tradução: teoria, prática e método de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**. 2017b. (No prelo).

CORAZZA, Sandra Mara. Direito à poética na aula: sonhos de tinta. Trabalho encomendado GT24 Educação e Arte Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação – **ANPEd 38ª Reunião Anual**. São Luís – Maranhão. Out. 2017. 2017c.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículo e didática da tradução, vontade, criação e crítica – Poética de Arquivo. In: _____. (org.) **Docência-pesquisa da diferença: arquivo de poética-mar**. Porto Alegre: Doisa/UFRGS, 2017d.

CORAZZA, Sandra Mara. Exergo – Poética de Arquivo. In: _____. (org.) **Docência-pesquisa da diferença: arquivo de poética-mar**. Porto Alegre: Doisa/UFRGS, 2017e.

CORAZZA, Sandra Mara; TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CORAZZA, Sandra Mara; AQUINO, Julio Groppa. **Dicionário das ideias feitas em Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CORTÁZAR, Julio. **A volta ao dia em 80 mundos**, tomo II. Tradução Paulina Wacht e Ari Roitman. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008a.

CORTÁZAR, Julio. **Octaedro**. Tradução Gloria Rodriguez. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008b.

CORTÁZAR, Julio. **As armas secretas**. Tradução Eric Nepomuceno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010a.

CORTÁZAR, Julio. **Papéis inesperados**. Tradução Paulina Watch e Ari Roitman. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010b.

CORTÁZAR, Julio. **O jogo da amarelinha**. Tradução Fernando de Castro Ferro. 20. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CORTÁZAR, Julio. **Bestiário**. Tradução Paulina Wacht e Ari Roitman. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014a

CORTÁZAR, Julio. **A volta ao dia em 80 mundos**, tomo I. Tradução Paulina Wacht e Ari Roitman. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014b.

CORTÁZAR, Julio. **A autoestrada do sul e outras histórias**. Tradução Heloisa Jahn. 1.ed. Porto Alegre: LP&M, 2015a.

CORTÁZAR, Julio. **Os reis**. Tradução de Ari Roitman e Paulina Wacht. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015b.

CORTÁZAR, Julio. **Final do jogo**. Tradução Paulina Wacht e Ari Roitman. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016a.

CORTÁZAR, Julio. **Histórias de cronópios e de famas**. Tradução Gloria Rodriguez. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016b.

COSTA, Carlos Sequeira Couto. **Caderno de demónios**. Lisboa: Fenda, 2002.

COSTA, Gilcilene Dias da. **Trilogia antropofágica [a educação como devoração]**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. 190p.

COSTA, Luciano Bedin da. **Ritornelos, takes e tralalás**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. 82p.

COSTA, Luciano Bedin da. **Estratégias, biográficas: o biografema com Barthes, Deleuze, Nietzsche e Henry Müller**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

COSTA, Cristiano Bedin da. **Corpo em obra: palimpestos, arquitetônicas**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. 177 p.

DALAROSA, Patricia Cardinale. *Escreleituras: um modo de ler-escrever em meio à vida*. Observatório da Educação CAPES/INEP. In: HEUSER, Ester Maria Dreuser (org.). **Cadernos de notas 1: projeto, notas e ressonâncias**. Cuiabá: EdUFMT, 2011. (p.15-29)

DE ARAUJO, Róger Albernaz. ½ dia, ½ noite. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. 161p.

DE ARAUJO, Róger Albernaz; CORAZZA, Sandra Mara. Pesquisar: uma atitude didático-tradutória de escrever a vida. In: CORAZZA, Sandra Mara (org.). **Docência-pesquisa da diferença: arquivo de poética-mar**. Porto Alegre: Doisa/UFRGS, 2017. (p.233-254).

DELEUZE, Gilles. **Curso sobre Leibniz**. Primeira aula. 15/04/1980. Tradução Elaine Costa da Silva e Leonardo Lima Ribeiro. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/20-103-2-PB%20(1).pdf. Acesso em: 10 de janeiro de 2018.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução Luiz Benedicto Lacerda Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo? In: _____. **Michel Foucault, filósofo**. Tradução Wanderson Flor do Nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche**. Tradução Alberto Campos. Lisboa: Ed.70, 1994.

DELEUZE, Gilles. **O mistério de Ariana**. Tradução Edmundo Cordeiro. Lisboa: Passagens, 1996.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. Tradução Luiz Benedicto Lacerda Orlandi. São Paulo: Editora 34, 1999.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Tradução António M. Magalhães. Porto: Rés-Editora, 2001.

DELEUZE, Gilles. **Imagem-tempo**. Tradução Eloisa de Araujo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Tradução Cláudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Tradução Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.

DELEUZE, Gilles. O método da dramatização. Tradução Luiz Benedicto Lacerda Orlandi. In: _____. **A ilha deserta e outros textos**. Edição preparada por David Lapoujade. São Paulo: Iluminuras, 2006b.

DELEUZE, Gilles. **Cursos sobre Spinoza (Vinnences 1978-1981)**. Tradução Emanuel Angelo da Rocha Fragoso et al. Fortaleza: EdUECE, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Sobre o teatro**: Um manifesto de menos; O Esgotado. Tradução Fátima Saadi, Ovídio Abreu, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

DELEUZE, Gilles. **A lógica do sentido**. Tradução Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução Peter Pál Pelbart. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Dois regimes de loucos**: textos e entrevistas. (1975-1995). Tradução Guilherme Ivo. São Paulo: Editora 34, 2016.

DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Entrevista com Gilles Deleuze. Transcrição integral do vídeo, para fins exclusivamente didáticos. Disponível em: <http://stoa.usp.br/prodsujeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>. Acesso em: 04 de ago. 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Tradução Júlio Castanõn. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

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

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v.1. Tradução Ana Lúcia de Oliveira Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2011a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v. 2 Tradução Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. 2. Ed. São Paulo: Editora 34, 2011b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo**. Tradução Luiz Benedicto Lacerda Orlandi. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011c.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v.3 (Trad. Aurélio Guerra Neto; Ana Lúcia de Oliveira; Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v.4 Tradução Suely Rolnik) 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v.5 Tradução Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012c.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. Tradução Maria Beatriz da Silva. São Paulo: Perspectiva: 1995.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Tradução Miriam Schnaiderman e Renato Ribeiro Janine. São Paulo: Perspectiva, 1997.

DERRIDA, Jacques. **Posições**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a.

DERRIDA, Jacques. **Mal de arquivo: uma impressão freudiana**. Tradução Claudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001b.

DERRIDA, Jacques. A estrutura, o signo e o jogo no discurso das ciências humanas. Tradução Maria Beatriz Marques Nizza da Silva, Pedro Leite Lopes e Pérola de Carvalho. In:_____ **A escritura e a diferença**. Tradução. São Paulo: Perspectiva, 2002.

DERRIDA, Jacques. **A farmácia de Platão**. Tradução Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras, 2005.

DINARTE, Luiz Daniel Rodrigues. **Congresso dos Signais**. Didática filosófica do gesto. Proposta de Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. 111p.

DOSSE, François. **Gilles Deleuze e Félix Guattari: biografia cruzada**. Tradução Fatima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FANTE, John. **Sonhos de Bunker Hill**. Tradução Lúcia Brito. Porto Alegre: L&PM, 2003.

FARGE, Arlete. **O sabor do arquivo**. Tradução Fátima Murad. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FEIL, Gabriel Sausen. **Procedimento erótico na formação, ensino, currículo**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. 247p.

FEIL, Gabriel Sausen. O simulacro - de A a Z. In: CORAZZA, Sandra Mara. **Fantasia de escritura**: filosofia, educação, literatura. Porto Alegre: Sulina, 2010. (p.79-91)

FONSECA, Tania Maria Galli. Vidas do Fora e a escrita de um mundo incontável. In: _____; COSTA, Luciano Bedinda. **Vidas do fora**: habitantes do silêncio. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010. (p.23-45)

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FOUCAULT, Michel. Michel Foucault Explica Seu Último Livro. In: _____. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Tradução Elisa Monteiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. 25. ed. São Paulo: Graal, 2012.

FOUCAULT, Michel. Outros espaços. In: _____. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Tradução Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, Michel. O nascimento de um mundo. In: _____. **Filosofia, diagnóstico do presente e verdade**. Tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

GUATTARI, Félix. **Psicanálise e transversalidade**: ensaio de análise institucional. Tradução Adail Ubirajara Sobral, Maria Estela Gonçalves. São Paulo: Idéias & Letras, 2004.

HANSEN, João Adolfo. Prefácio – Eu nos faltará sempre. In: BECKETT, Samuel. **O inominável**. Tradução Ana Helena Souza. São Paulo: Globo, 2009.

HEUSER, Ester Maria Dreher. Construcionismo de uma crítica genealógica de *escrituras*. In: _____. **Caderno de notas 8**: ética e filosofia política em meio a diferença e ao Escrita. Cascavel: EDUNIOESTE, 2016. (p.25-35)

KAFKA, Franz. **Um artista da fome, seguido de na colônia penal & outras histórias**. Tradução Guilherme da Silva Braga. Porto Alegre: L&PM, 2009.

LAVADO, Joaquim Salvador. **Mafalda inédita**. Buenos Aires: Ediciones de La Flor, 1988.

LISPECTOR, Clarice. *Água viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MARTY, Éric. **Roland Barthes, o ofício de escrever**. Tradução Daniela Cerdeira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

MILLER, Henry. **Trópico de câncer**. Tradução de Aydano Arruda. Rio de Janeiro: O Globo; São Paulo: Folha de São Paulo, 2003.

MILTON, John. **O poder da tradução**. São Paulo: Ars Poética, 1993.

MONTEIRO, Silas Borges. Didática como comprometimento. **Revista eletrônica Pesquiseduca**. v.3, n.5. jan/jun, 2011. (p.05-25).

MUNHOZ, Angélica Vier. **Coreogeografias**. Porto Alegre: Canto-Cultura e Arte, 2017.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius & a educação**. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NICOLAY, Deniz Alcione. **A moral da infância na didática magna**. Porto Alegre: Armazém Digital, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Genealogia da moral: uma polêmica**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. O livro do filósofo. In:_____. **Introdução teórica sobre a verdade e a mentira no sentido extra-moral (verão de 1873)**. Tradução Rubens Eduardo Ferreira Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Ecce Homo: de como a gente se torna o que a gente é**. Tradução Marcelo Backes. Porto Alegre: LP&M, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Gaia Ciência**. Tradução Alfredo Margarido. 6 ed. Lisboa: Guimarães Editores, 2010.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Vontade de potência**. Tradução Mário Ferreira dos Santos. Petrópolis: RJ: Vozes, 2017.

NODARI, Karen Elisabete Rosa. **Percursos da escola: entre Nietzsche e Deleuze**. Porto Alegre: Editora Mikelis, 2017.

OLEGÁRIO, Fabiane; CORAZZA, Sandra Mara. Entre raízes e radículas. O que se passa no currículo escolar. **Espaço do currículo**. v.8, n.3. set/dez, 2015. (p.356-363).

OLEGÁRIO, Fabiane; CORAZZA, Sandra Mara. **Procedimentos didáticos tradutórios nas licenciaturas**. Projeto de pesquisa apresentado à COMPESQ/EDU da FAGED/UFRGS em agosto de 2016.

OLEGÁRIO, Fabiane; CORAZZA, Sandra Mara. Entre Incêndios e a didática da tradução. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v.24, n.2, mai/ago, 2017. (p.56-63)

OLIVEIRA, Marcos Rocha. **Método da dramatização da aula**: O que é a pedagogia, a didática, o currículo. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. 153p.

OLIVEIRA, Marcos Rocha. Biografemática do cotidiano. In:_____; CORAZZA, Sandra Mara; ADÓ, Máximo Lamela Daniel (orgs.). **Caderno de notas 7**. Biografemática na educação: Vidarbos. Porto Alegre-RS: UFRGS; Doisa, 2015. (p.71-93)

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Lição de casa. In: BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.

POE, Edgar Allan. **A filosofia da composição**. Tradução Léa Viveiros de Castro. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

PLATÃO. **As leis**. Tradução Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 1999.

RAMOS, Ricardo. **Curto circuito**. São Paulo: Globo, 2012.

RODRIGUES, Carla Gonçalves, [et al]. No Observatório da Educação: *Escreleituras*. In: HEUSER, Ester Maria Dreher. **Caderno de notas 8**: ética e filosofia política em meio a diferença e ao Escreleituras. Cascavel: EDUNIOESTE, 2016.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos selfs**: psicologia, poder e subjetividade. Tradução Arthur Arruda Leal Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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

SANTIAGO, Silviano. **Glossário de Derrida**. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1976.

SANTOS, Mário Ferreira dos Santos. Prefácio. In: NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Vontade de potência**. Tradução Mário Ferreira dos Santos. Petrópolis: RJ: Vozes, 2017.

SCHULZ, Bruno. Tratado dos manequins ou O segundo gênese. In:_____. **As lojas de Canela**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

SERRES, Michel. **Filosofia mestiça**. Tradução Maria Ignez Duque Estrada. São Paulo: Nova Fronteira, 1993.

SPINOZA, Benedictus. **Ética**. Tradução Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SPERB, Carolina Cormelato. **Escola Libriação: biografemática do gesto**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. 272 p.

TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra Mara; ZORDAN, Paola. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TAVARES, Gonçalo. **Breves notas sobre a ciência; breves notas sobre o medo; breves notas sobre as ligações**. Relógio D' Água Editores, 2012.

TAVARES, Gonçalo M. **Atlas do corpo e da imaginação**. Alfragide/Portugal, 2013.

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

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

VALÉRY, Paul. **Variedades**. Tradução Maisa Martins de Siqueira. São Paulo: Iluminuras, 2011.

ZOURABICHVILI, François. **Deleuze: uma filosofia do acontecimento**. Tradução Luiz Benedicto Lacerda Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2016.

ZORDAN, Paola. Ensinar. **Abecedário: Educação da diferença**. In: AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara (orgs.). Campinas, SP: Papyrus, 2009.

ZORDAN, Paola. Riscos e ritmos. **Partituras do silêncio: poéticas do movente**. In: COSTA, Luciano Bedin da; PACHECO; Eduardo Guedes (orgs.). Porto Alegre: Sulina, 2017.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU
LINHA DE PESQUISA: FILOSOFIAS DA
DIFERENÇA E EDUCAÇÃO**

**Temática: Didática da Tradução, Transcrição do Currículo:
Escrituras da Diferença**

FABIANE OLEGÁRIO

**JOGO COM ARQUIVOS: PROCEDIMENTOS
DIDÁTICOS TRADUTÓRIOS**

Volume II

**Porto Alegre
2018**

FABIANE OLEGÁRIO

**JOGO COM ARQUIVOS: PROCEDIMENTOS
DIDÁTICOS TRADUTÓRIOS**

Volume II

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Sandra Mara Corazza

Linha de pesquisa: Filosofias da Diferença e Educação

**Porto Alegre
2018**

Associações e combinatórias: o Jogo de Tabuleiro

Por necessidade, e também por desejo, inventamos a premissa de que as combinações entre as matérias dos arquivos AE e AL serão efetuadas por meio de um Jogo de Tabuleiro. Fantasiar a construção de um jogo é, de certo modo, “falar dos problemas que ainda não resolvi, que não sei como resolver e que tipo de coisa eles me levarão a escrever” (CALVINO, 1990b, p.84-85). Escrevemos porque temos necessidade de escrever e, se escrevemos, é porque queremos fabricar um objeto (BARTHES, 2005a). Portanto, a fantasia de escritura de um jogo não pode ser entendida como um valor menor no que se refere à realidade; ao contrário, não é exagerado dizer que a realidade consiste na concretude da fantasia.

O jogo ocupa-se em extrair das matérias de partida (arquivos) algo de estrangeiro e também de problemático. Em verdade, essas matérias não transportam nenhuma verdade, não nos revelam nenhum segredo, não nos prometem caridade, tampouco nos garantem bons resultados. Com efeito, jamais nos dirão que escrever a partir delas seja fácil e que a escrita dependa apenas de uma inspiração evocada pelo transcendente, porque não existe nenhum dispositivo para ler e escrever que venha de um deus-inspirador (CORAZZA, 2015a). Isso tudo porque, ao ler e escrever, lançamos mão da fantasia e, nesse exercício, levantamos a cabeça inúmeras vezes, pois ouvimos vozes que, por ora, necessitam do nosso silêncio para se propagarem.

Nenhuma surpresa no fato de considerar que a vida é engendrada pela ficção. É por tal razão que defendemos verdadeiras posturas inventariadas, reveladas na criação e no funcionamento do jogo. Em relação à criação, ela é considerada maldita porque é repetidora da diferença. Na criação maldita dos procedimentos, as matérias de partida estão disponíveis e insinuantes (disponível não quer dizer dadas por uma entidade vinda do céu ou do inferno; ao contrário, estão vivas e pertencem a este mundo; insinuantes, no sentido de provocativas, sendo que o gesto insinuante é aquele que não mostra tudo de uma só vez, e sim avança aos poucos) para o jogador.

A primeira aproximação com o jogo ocorre efetivamente pela razão mais óbvia: vontade de jogar. O jogador não se aproxima de um jogo se não houver desejo. Todavia, o jogador, mesmo sabendo que corre o risco de fracassar, errar e nada dar certo durante o jogo, não abre mão de tentar mais uma vez e começar tudo de novo.

São as peças que, primeiramente, tomam a atenção do jogador. Certamente, essas peças percorrerão trajetórias diferenciadas, embora uma deva saber da outra, e vice-versa, porque o movimento do jogo depende de duas ou mais peças. Após conhecer todas as peças, o jogador debruça-se na leitura das regras, o que não significa que saiba de antemão o que fazer com elas – ele só sabe algo se este algo é fabricado e experimentado pelas suas mãos, pois, ao ler e escrever as matérias, traduz e interpreta à sua maneira. Aos poucos, o jogador vai impondo sentidos ao que lê e construindo um novo jogo. Embora nenhum lance tenha acontecido ainda, o jogo já começou. Onde? Quando? Não sabe ao certo. O mistério também faz parte do jogo, senão, o jogador não recomençaria tudo de novo.

Mesmo que o jogador se valha das regras – aparentemente dadas –, o lance pertence ao acaso, e o acaso é “afirmado num lance necessariamente vencedor” (DELEUZE, 1988, p.445). Se levamos a sério essa afirmação, cada lance será efetivamente marcado pelo acaso, que, por sua vez, ratificará a necessidade do jogador em manter-se no jogo e de querer jogar novamente.

Um dos maiores desafios do jogo é “saber quais composições são feitas e quais composições podem ser feitas e se elas são boas ou más, do ponto de vista da potência de agir” (CORAZZA; TADEU, 2003, p.70). Não há segredo a ser desvendado, e o jogo está na mesa para ser jogado. Nada adianta termos as peças e um conjunto de regras como ponto de partida se não houver o desencadeamento de processos inventivos concernentes à existência e à vitalidade do jogo. A propósito: “jogar deve ser tomado aqui no sentido polissêmico do termo: o próprio texto *joga*” (BARTHES, 2012, p.73).

Não há senão enigmas postos pelo jogo, os quais, decifrados pelo jogador, logo se transformarão em outros problemas, que o levarão a novas dificuldades. Dentre as inúmeras questões com as quais o jogador se depara, há o paradoxo posto pela tradução, pois tem como princípio não negar aquilo que já foi feito, uma vez que o existente é matéria-fonte para novas criações, porque “a tradução de qualquer texto, poético ou não, será fiel não ao texto ‘original’, mas àquilo que considera ser o texto original, àquilo que considera constituí-lo, ou seja, à interpretação do texto de partida” (ARROJO, 1999, p. 40-44).

No que tange à incisão das matérias-fonte, o jogador é convocado à emergente tarefa de tradução. Seja como for, essa tarefa é responsável pela produção de um funcionamento singular do jogo. O que não se deve esquecer, portanto, é que esse processo é sempre de experimentação do pensamento, que requisita “ser previamente planejado, artisticamente armado e estrategicamente pensado” (FEIL, 2009, p. 33).

Podemos entrar no jogo ao modo cortazariano:

[...] nunca se saberá como se deve contar isso, se na primeira pessoa ou na segunda, usando a terceira do plural ou inventando continuamente formas que de nada servirão. Se se pudesse dizer: eu viram a Lua subir, ou: dói-me-nos o fundo dos olhos e sobretudo assim: tu mulher loura eram as nuvens que vão correndo diante dos meus teus seus nossos vossos deles rostos (CORTÁZAR, 2010a, p.69).

Talvez barthesiano, pois:

[...] pode haver uma razão teórica para isso: quando se trata de desmontar o jogo do sujeito, jogar é um método ilusório, e mesmo de efeito contrário ao que se busca: o sujeito de um jogo é mais consistente do que nunca; o verdadeiro jogo não está em mascarar o sujeito, mas em mascarar o próprio jogo (BARTHES, 2003, p.159).

As regras de um jogo só dizem ao jogador à medida que são inventadas no próprio jogo. Insuperável será o jogo se: o jogador não for atento o suficiente e cauteloso nos roubos. Interessante será o jogo se: a cada lance, o jogador lançar-se às invenções. Inviável será o jogo se: o jogador, considerar que o impossível nada cria. Incongruente será o jogo se: alguns acordos não forem feitos entre as regras do jogo e as regras inventadas no próprio jogo.

Jogo de Tabuleiro

Número de jogadores: 02

Descrição das peças:

- Dois arquivos: AE e AL (24 + 12 = 36) TP
- Um tabuleiro
- Três dados (seis lados cada um) + copo médio de plástico resistente
- Ficha para descrição (uma para cada jogador)
- Tabela combinatória (uma para cada jogador)

Peça: Ficha de descrição

Cada jogador terá uma ficha. Ela deverá ser preenchida cada vez que o jogador lança os dados.

Ficha de Descrição			
jogada	combinação	roteiro	arquivo

Peça: Ficha combinatória¹

$1+1+1= 3$	$2+2+2= 6$	$3+3+3= 9$	$4+4+4=12$
$5+5+5= 15$	$6+6+6= 18$	$1+2+3= 5$	$4+5+6= 15$
$1+2+6= 9$	$1+3+6= 10$	$1+4+6= 11$	$1+5+6= 12$
$1+6+6= 8$	$2+1+6= 9$	$2+2+6= 10$	$2+3+6= 11$
$2+4+6= 12$	$2+5+6= 13$	$2+6+6= 14$	$3+1+6= 10$
$3+2+6= 11$	$3+3+6= 12$	$3+4+6= 13$	$3+5+6= 14$
$3+6+6= 15$	$4+1+6= 11$	$4+2+6= 12$	$4+3+6= 13$
$4+4+6= 14$	$4+5+6= 15$	$4+6+6= 16$	$5+1+6= 12$
$5+2+6= 13$	$5+3+6= 14$	$5+4+6= 15$	$5+5+6=16$
$5+6+6= 17$	$6+1+6= 13$	$6+2+6= 14$	$6+3+6=15$
$6+4+6=16$	$6+5+6=17$		

**Três regras para selecionar os roteiros (TP)
dos arquivos e completar o tabuleiro**

→ Tome o primeiro lance: descrição dos AE e AL². Aliás, você só poderá jogar este jogo se você tiver à mão as jogadas anteriores. Então, leia novamente as descrições dos 36 roteiros.

→ Em seguida, consulte o terceiro lance: junção e repetição. Extraia os roteiros do AE que foram descritos neste lance. No AL, selecione os roteiros com que você deseja trabalhar.

→ Ao todo, você deverá selecionar 15 roteiros e identificá-los, registrando em uma tabela criada por você.

¹ Há dois espaços vazios na ficha. Eles sinalizam que há outras combinações além das que foram expostas. Como jogador, você poderá completar os espaços registrando as faces dos dados após o lance.

² Todos os lances podem ser conferidos no Volume III deste trabalho.

Identificação dos roteiros selecionados³

Nº	Título do roteiro	Arquivo	Autores	RC*
01	Iniciação à investigação filosófica para crianças	AE UNIOESTE	Thaylan Corassa	03
02	Tramas e usos do passeio urbano: por uma estética professoral	AE UFPel	Carla Rodrigues e Josimara Wikboldt	06
03	Cartas	AE UFMT	Emília Carvalho Leitão Biato	08
04	Escreituras EntreFios	AE UFMT	Vanessa de Jesus Proença	09
05	Desconstruir o texto, viajar por suas múltiplas janelas	AE UNIOESTE	Shirlei Bracht	10
06	FOCOGRAFAR: do texto o texto	AE UFRGS	Simone Vacaro Fogazzi e Karen Elisabete da Rosa Nodari	11
07	Filodança: movimentos de escrita	AE UFPel	Thuani Ceroni, Taís Prestes e Josimara Schwartz	12
08	Artistaria	AE UFMT	Maria Helena Figueiredo	13
09	Fantasia em cores, sabores e texturas	AE UFMT	Alessandra Abdala; Emília Carvalho Leitão Biato; Larissa Silva Freire; Magda Luísa e Elisabet Aguirre	14
10	Conhecimento como invenção	AE UFRGS	Maria Idalina Krause de Campos	15
11	Rabiscos de sensações na produção de um corpo criancero	AE UFPel	Carla Rodrigues e Lisandra Osório	16

³ O leitor poderá acessar os roteiros selecionados para a criação do jogo no Volume III.

Nº	Título do roteiro	Arquivo	Autores	RC* ¹
12	7º Roteiro- 2016/1	AL EC/FACED	Adrielle Albuquerque de Souza	17
13	5º Roteiro – 2016/01	AL EC/FACED	Ana Felícia Trindade e Juliana Maria de Nardi	18
14	12º Roteiro – 2016/1	AL EC/FACED	Michele Marten e Neemias Lopes	13
15	11º Roteiro – 2016/1	AL EC/FACED	Camila Santos Aveline	14

* RC = resultado combinatório

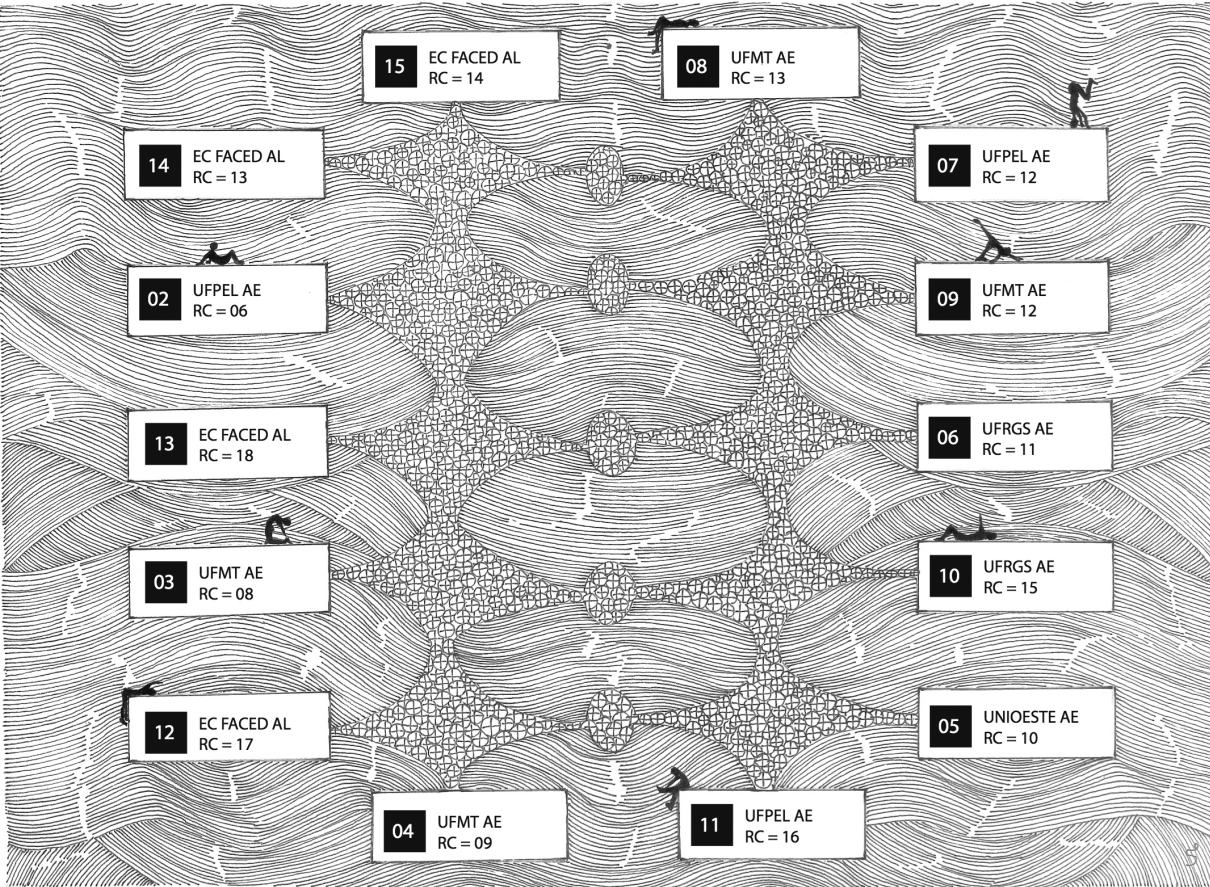
Sobre o tabuleiro:

Para montar o tabuleiro, você deverá:

- Dispor as siglas referentes a cada núcleo institucional do Projeto *Escrituras*: UNIOESTE; UFRGS; UFPel; UFMT. (Arquivo *Escrituras* - AE). Para o Arquivo das Licenciaturas (AL), utilize a sigla EC/FACED (Educação contemporânea, Faculdade de Educação). Incluir em cada arquivo o núcleo correspondente ou a disciplina. Por fim, situar o Roteiro com o número correspondente na tabela de combinações = Resultado combinatório (RC).

Exemplo:

15 - EC/FACED AL	01 - UNIOESTE AE
RC = 14	RC = 3



Objetivo:

Extrair matérias dos roteiros selecionados para então compor, com outras forças, novas combinações, reuniões, ligações e associações entre os elementos abduzidos e produzir um TC.

Regras:

Preparação

1. Organize as peças, dispondo-as em um espaço amplo. Se for o chão de algum ambiente da sua casa, faça o seguinte teste: deite no chão, abra os braços e estique as pernas; se você ficar confortável,

é porque não precisou dobrar nenhuma parte do corpo. Jogue no chão do seu quarto; se você tiver um irmão impaciente, não hesite, entregue todas as suas economias a ele e o incentive a ir ao cinema, compre pipocas e um copo de refrigerante. Ainda, prenda os cachorros na varanda e deixe os felinos darem um pulo no telhado do vizinho. Se for à mesa: primeiramente, avalie o tamanho. Não importa o material da base, madeira ou vidro, só precisa estar em boas condições de uso, ou seja, firme para receber as peças e o peso dos braços de todos os jogadores (calcule). A mesma atenção vale para as cadeiras; esqueça-se daquela habitada por cupins. Por último, não use sobre a mesa toalhas com naipes do jogo de cartas (até porque você não irá jogar cartas) ou aquelas toalhas que lembrem datas comemorativas: repletas de carinhas de Papai Noel ou de coelhinhos orelhudos.

2. Disponha o tabuleiro e as fichas no meio do espaço escolhido para jogar. Entregue uma ficha descritiva e uma ficha combinatória para cada jogador. O copo de plástico ficará à direita e guardará os três dados. Lembre-se de que o jogo já possui quatro lances.
3. Cheque os barulhos e as possíveis interferências sonoras que podem vir à tona durante o jogo. Previna-se. Comece comunicando à sua mãe que o liquidificador pifou, que o aspirador engasgou e que o sinal da TV permaneceu analógico. Desligue o sinal sonoro da campainha e torça para que os seus vizinhos tenham tudo o que precisam em casa para cozinhar. Escreva no perfil da sua rede social que você está viajando e não sabe quando volta.

Como jogar?

Antes de iniciar este jogo, os jogadores deverão saber quem iniciará a partida. Portanto, deverão jogar bolinha de gude no pátio da casa de um dos jogadores. Começará o jogo aquele que, ao final da partida, estiver com os bolsos cheios de bolinhas.

Cada jogador deverá jogar três vezes consecutivamente, os três dados de uma vez. Logo em seguida, deverá anotar na ficha de descrição o número da jogada, verificando a combinação dos números dos dados e o resultado na ficha combinatória (caso não encontre sua combinação na ficha, use o espaço em branco para fazer o registro). Por fim, disponha o nome do roteiro e o respectivo arquivo.

Registro da jogada:

Lance	Combinação	Roteiro	Arquivo
1ª	5+ 4+ 6=15	Conhecimento como invenção	AE
2ª	4+ 3+ 6= 13	Artistaria	AE
3ª	6+5+6 =17	12º Roteiro – 2016/1	AL

Atenção: o resultado da combinação é que determina o Roteiro. Por isso, você deverá ter em mãos a ficha de identificação dos roteiros. Após preencher a ficha, você deverá redigir um texto de chegada (TC) utilizando matérias provenientes dos arquivos selecionados que de alguma maneira façam você pensar. Mostre o que foi extraído de cada roteiro. Para isso, situe o texto de partida (aquilo que será extraído do roteiro).

1º lance:

Roteiro → Conhecimento como invenção (Maria Idalina Krause de Campos – Núcleo UFRGS)



Texto de partida → questão V do roteiro → Nova imagem do pensamento → O método do informe possibilita capturar as forças dos textos, das imagens, das musicalidades, das vozes, dos conhecimentos, de tudo que devém em vida potente.

2º lance:

Roteiro → Artistaria (Maria Helena Figueiredo – Núcleo UFMT)



Texto de partida → questão IV do roteiro → Reversão da imagem dogmática do pensamento de partida → Criação como agressão ao pensamento. Varredura do sentido do texto. A ausência de sentido impede a reconhecimento e possibilita a criação de novas formas de tradução dos conteúdos originais.

3º lance:

Roteiro → (Michele Marten e Neemias Lopes – EC/FACED)



Texto de partida → questão IV do roteiro → Reversão da imagem dogmática do pensamento de partida → Uma aula não tem a intenção única de revisão, tampouco deveria reprimir tudo que os alunos sabem, para dar oportunidade às novas aprendizagens. As experiências dos alunos são de extrema importância na construção do saber, do aprendizado.

2 – Mostre a extração final respectiva de cada roteiro.

(Considere que serão matérias para a construção do TC)

Roteiro 1 → Conhecimento como invenção.

Roteiro 2 → Tradução criadora.

Roteiro 3 → Uma aula como experiência.

3 – Notas para escrever o TC

(Você não deve redigir comentários no TC, porque não está jogando para comentar, opinar). Se isso acontecer, você será imediatamente desclassificado.

a) O próprio texto joga, e você não está sozinho ao jogar.
--

O texto tem vida, pulsa; feitura de fluxos de energia, é “povoado de efeitos que o habitam sem nunca preenchê-lo” (DELEUZE, 2011, p.170). Isso significa que você não controla as forças que constituem um texto, nem sequer impede que elas produzam algo em você. Então, entre o texto e você,

há relações de força. Tal questão muda profundamente o modo como você se relaciona com os textos, os arquivos e, sobretudo, com a vida.

b) Escrever só vale se tiver uma função fabuladora muito real e verdadeira que assuma um pensamento capaz de promover ligações com aquilo que interessa.

Uma escritura reúne “mil vozes alheias às quais juntamos as nossas” (BARTHES, 2005b, p.255). Em meio a tantas vozes que ressoam murmurantes, é preciso fazer escolhas. Essas escolhas envolvem o amor e o desejo de misturar-se com as vozes de autores amados. Verdadeiro ritual antropofágico. Segundo Deleuze e Guattari (2011a, p.63), amar alguém significa “apreendê-lo numa massa, extraí-lo de um grupo”. Portanto, para escrever, você precisará reivindicar a presença de autores amados, embora isso não garanta uma escritura forte e ativa se você não traduzir criticamente o que eles escreveram.

c) Os intercessores não estão dados. “É preciso fabricar seus próprios intercessores” (DELEUZE, 2013, p.160).

Os intercessores são aliados preciosos para a escrita. Esta nota está relacionada com as demais notas. Não há escrita que vingue sem o uso de intercessores. É por meio dos intercessores que você terá condições de expressar algo. Uma brisa, uma nota musical, um gesto, um rumor, um olhar, uma nuvem, uma fumaça provocada por um cigarro, “uma lâmpada de cabeceira, um cachorro vermelho, uma colcha e os seus retalhos” (RAMOS, 2012 p.103). O intercessor é da ordem dos encontros que jamais teremos a condição de prever como serão.

4 – Critérios de eliminação do jogador durante o jogo:

→ Uso de gírias, tais como: “Tá tudo dominado”; “Tá tranquilo, tá favorável”. Não há possibilidade alguma de reverter o caso e permanecer no jogo. Uma vez já basta!

- Tagarelar o tempo todo. Falar besteira e ainda se achar.
- Levar os problemas de família, amorosos e profissionais para o jogo. Não é uma sessão de terapia; agende com um psicólogo e volte depois de resolver tudo.
- Contar o último capítulo da novela das 21h e, depois de tudo, concluir que vai cortar o cabelo na segunda-feira igualzinho ao da atriz protagonista da novela.
- Colocar em meio ao jogo um presente do(a) namorado(a): um ursinho de pelúcia rosa choque em cujo peito podemos ler “*I love you forever*” bordado de azul, dentro de um coração de cetim vermelho costurado com rendinhas brancas. Tudo isso para dar sorte.

Ganhar, perder, empatar o jogo:

Não há empate no jogo, por isso, não há critérios de desempate, assim como não há um ganhador, porque este jogo não foi feito para um sujeito que, ao final da partida, ganharia uma honraria, seja lá qual for: uma viagem de uma semana com acompanhante para Tramandaí (tudo pago); uma entrevista para a TV local com transmissão ao vivo para todo o estado; um convite para fazer uma ponta em um filme mudo; um vale compras no *shopping* da capital.

- 5 – Para se sair relativamente bem no jogo:
- (além do que já expomos: da disciplina corporal e da relação com as coisas)
- Plante um pé de arruda no jardim. Primeiro, deixe-o crescer. Durante uma semana, retire deste pé uma folha e guarde dentro de um pote de vidro. Ao final de uma semana, você terá seis folhas. Seis dias antes do jogo, tome uma xícara de chá de arruda no horário do sol nascente. No sétimo dia, vá para o jogo na hora do crepúsculo.

- Vá a uma sessão de descarrego. Expulse todas as verdades que lhe contaram ainda no berço. Elas só atrapalham, sufocando as potências diabólicas e impedindo fluxos inventivos.
- Vire todos os bibelôs da sua casa de cabeça para baixo e peça proteção a eles. Se o bibelô for um anjinho, não perca o seu tempo.
- Corte três cebolas fortes, daquelas que ardem à alma. Chore lágrimas grossas, mas, cuidado, não fique desidratado. Verdadeiro exercício para lavar a alma. Agora, sim, de alma lavada, protegido pelos bibelôs, leve da sessão de descarrego e cheirando a arruda, terá todas as condições de jogar e, quiçá, se sair bem.

6 – Agora é só prosseguir, o que significa escrever o TC.

“Meu pensamento era escrever uma frase, uma única frase perfeita. Se conseguisse escrever uma frase boa, conseguiria escrever duas, e se conseguisse escrever duas, conseguiria escrever três, e se conseguisse escrever três conseguiria escrever para sempre” (FANTE, 2003, p.156). Isso bem que poderia ser meu! Mas não é. Está na obra *Sonhos de Bunker Hill*, redigida por John Fante no século passado. Ao recortar os textos, nem eles nem nós permaneceremos os mesmos depois de tal violência. Escrever bem que poderia ser um jogo de recortar e colar. Nesse exercício, imprimimos algo nosso. E o que é nosso é sempre do outro, e o que é do outro pode ser nosso e dos outros, “onde os mesmos fios e as mesmas cores se tramam de outra maneira” (CORTÁZAR, 2014b, p.09) e, por conseguinte, são sempre “varridos por uma espécie de vento que tirava de repente todo o sentido” (CORTÁZAR, 2008 b, p.32). Por que se torna tão difícil escrever? Este problema não atingiu somente Fante, mas todos os escritores que, entenderam a escrita como produção inventiva. Talvez a escrita esteja marcada pelo não saber, ou seja, escrevemos aquilo que não sabemos. Então, só podemos conhecer algo se for verdadeiramente inventado, pois “dizer a verdade é uma criação, implica que a produção da

verdade passa por uma série de operações que consistem em trabalhar uma matéria, uma série de falsificações no sentido literal” (DELEUZE, 2013, p.161). As grandes teorias educacionais são invenções, o problema é que elas não aceitam que são inventadas. Suponho que as teorias pensem mais ou menos assim: a invenção é coisa de gente que não bate bem da cabeça. A invenção é bobagem, não pode ser comprovada cientificamente. O fato é que a invenção é o caldeirão da bruxa. Eis “uma alquimia impensável, uma transmutação” (CORTÁZAR, 2008b, p.78) dos elementos, colocando em xeque sua pureza, bem como sua origem. Isso porque a invenção tem espírito livre e criancero, e a Teoria é uma velha roupa travestida de nova. Muitas linhas podem ser acrescentadas aqui, mas a verdade é que temos mais a dizer sobre a invenção do que Teorias obesas (imóveis). Esta é a nossa sina, compreender que o nosso pensamento “é eco de outros que no passado nos antecederam, sem princípio visível ou o fiel presságio de outros que no futuro repetirão até a vertigem” (BORGES, 2008, p.21). Se há sonhos em Bunker Hill, também há sonhos que habitam uma aula. Consideramos as seguintes premissas: uma aula como experiência e errância do pensamento é sonhada; em uma aula, alunos e professores mexem no caldeirão da bruxa; quando tomam as poções, experimentam outros sabores – estranhas sensações, porque o pensamento bate asas e sai voando, ganhando altura suficiente para acompanhar as aves de rapina. Para sonhar aulas, é preciso tomar os arquivos e o conhecimento como invenções. A cada sonho, uma nova tradução. Recriação da docência, da educação, do ensino e da didática (CORAZZA, 2017c).

- Fim do jogo, murmurou o jogador.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU
LINHA DE PESQUISA: FILOSOFIAS DA
DIFERENÇA E EDUCAÇÃO**

**Temática: Didática da Tradução, Transcrição do Currículo:
Escrituras da Diferença**

FABIANE OLEGÁRIO

**JOGO COM ARQUIVOS: PROCEDIMENTOS
DIDÁTICOS TRADUTÓRIOS**

Volume III

**Porto Alegre
2018**

FABIANE OLEGÁRIO

**JOGO COM ARQUIVOS: PROCEDIMENTOS
DIDÁTICOS TRADUTÓRIOS**

Volume III

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Sandra Mara Corazza

Linha de pesquisa: Filosofias da Diferença e Educação

**Porto Alegre
2018**

SIGLAS

AE – Arquivo *Escrituras*

AL – Arquivo Licenciaturas

DEC – Departamento de Ensino e Currículo

EC – Educação contemporânea

FACED – Faculdade de Educação

IDP – Imagem dogmática do pensamento

MI – Método de invenção

NIP – Nova imagem do pensamento

PP – Pensamento de partida

RIDP – Reversão da imagem dogmática do pensamento

TC – Texto de chegada

TP – Texto de partida

UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso

UFPeI – Universidade Federal de Pelotas

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

Volume III

Uma breve nota para ler o terceiro volume da Tese.....	179
Anexo A	
Roteiro para inventariar procedimentos didáticos de tradução em uma aula	180
Anexo B	
Primeiro lance: Descrição do arquivo <i>Escrileituras</i> (AE).....	184
Anexo C	
Descrição dos roteiros do arquivo das Licenciaturas (AL).....	194
Anexo D	
Segundo lance: a necessidade de repetição	202
Anexo E	
Terceiro lance: junção e repetição	205
Anexo F	
Último lance: criação do procedimento didático tradutório.....	210
Anexo G	
Roteiros selecionados para a criação dos procedimentos	218

Uma breve nota para ler o terceiro volume da tese

Neste volume, o leitor encontra *Roteiro para inventariar procedimentos tradutórios didáticos em uma aula*, sendo que no primeiro volume ele também aparece, mas com o acréscimo das notas suplementares.

Após, seguem as descrições dos dois arquivos (AE) e (AL), que correspondem ao primeiro lance do jogo. Ao todo, 36 roteiros foram descritos (24 ↔ AE e 12 ↔ AL). Antes de cada descrição, o leitor é informado sobre como foram organizados.

Na sequência, apresentamos o segundo, o terceiro e o quarto lances do Jogo de Tabuleiro. Importante salientar que os lances se referem apenas ao AE, pois este participou desde o início do jogo, ao contrário de AL, que entrou depois de o jogo ter começado.

Ainda, o leitor poderá ler os TP selecionados para a construção do jogo.

Anexo A

Roteiro para Inventariar Procedimentos Didáticos de Tradução em uma Aula



Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação
Prof.^a Sandra Mara Corazza

Projeto de Pesquisa

DIDÁTICA DA TRADUÇÃO, TRANSCRIÇÕES DO CURRÍCULO:

ESCRILEITURAS DA DIFERENÇA

ESTÁGIO PÓS-DOCTORAL SEÑIOR - USP

De 3 março a 3 de setembro de 2014

II – OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO

Projeto: *ESCRILEITURAS: UM MODO DE LER-ESCREVER EM MEIO À VIDA*

NÚCLEO FACED/UFRGS

III – PESQUISA DE PRODUTIVIDADE 1D CNPq

Projeto: *DRAMATIZAÇÃO DO INFANTIL NA COMÉDIA INTELLECTUAL DO CURRÍCULO: MÉTODO VALÉRY-DELEUZE*

ROTEIRO
PARA INVENTARIAR
PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS DE TRADUÇÃO EM UMA AULA

Identificação: 1-Nome. 2- Idade. 3-Instituição de trabalho e/ou estudo. 4- Vínculo com as pesquisas do Escriteiras. 5- Núcleo. 6- Tempo de docência e/ou pesquisa. 7- Título, duração e data(s) de realização da aula/oficina que será enfocada neste Roteiro. 8- Data e local de preenchimento do Roteiro. Assinatura digital:

Modo de fazer EM UM MÊS (18/05 a 18/06/2014): 1. Pense em uma aula ou oficina já realizada e em você como professor-tradutor desta mesma aula ou oficina. 2. Então, responda o que é solicitado, digitalizando as suas respostas em folha à parte. 3. Envie o Roteiro respondido com o título **ROTEIRO PROCEDIMENTOS TRADUÇÃO** para o seguinte *e-mail*: sandracorazza@terra.com.br, impreterivelmente, até o dia 18 de junho de 2014.

Obrigada por sua colaboração.

I – Indique o **PENSAMENTO* DE PARTIDA**** que foi traduzido:

* Ideia. Texto. Língua. Tese. Conteúdo. Unidade. Leitura. Capítulo. Trecho. Sistema. Plano. Conjunto. Ponto. Referência. Perspectiva. Corrente. Ordem. Forma. Modo. Figura. Cena. Drama. Caso. Imagem. Signo. Espaço. Marca. Indício. Ícone. Traço. Mito. Visão. Retrato. Significação. Sentido. Opinião. Conceito. Argumento. Tema. Saber. Conhecimento. Discurso. Voz. Fala. Origem. Valor. Verdade. Universal. Besteira. Certeza. Dificuldade. Presença. Relação. Elaboração. Autor. Obra. Escola. Filosofema. Lógica. Teoria. Prática. Coisa. Objeto. Sujeito. Tratado. Estrutura. Fato. Real. Realidade. Ideologia. Funcionamento. Pista. Parâmetro. Hierarquia. Processo. Mecanismo. Método. Currículo. Enunciado. Frase. Proposição. Exemplo. Reflexão. Regra. Operação. Cálculo. Fórmula. Função. Problema. Enigma. Etc.

** “Original”.

II – Descreva a **IMAGEM DOGMÁTICA* DO PENSAMENTO** de onde você partiu:

* Ortodoxa, moral, de julgamento.

** Use os seguintes indicadores: IDP calcada na boa vontade do pensador

e na boa natureza do pensamento; baseada no ideal e na ilusão; imagem do senso comum natural, do consenso e do bom senso de direito; contém pressupostos subjetivos ou implícitos, do tipo: “todo mundo sabe...”; “ninguém pode negar...”; “todos reconhecem que...”; imagem da opinião ou da *doxa*; atende ao modelo da reconhecimento: do Estado, da Igreja, dos valores estabelecidos do tempo, etc.; subordina a diferença às representações: da identidade, da semelhança, da analogia, da oposição; imagem cujos problemas são definidos pela possibilidade de serem resolvidos; obedece ao postulado do negativo ou do erro e ao postulado do saber, para o qual há subordinação do aprender ao saber e da cultura ao método.

III – Descreva o **MÉTODO DE INVENÇÃO***, criado ou usado por você, que colocou** um **PROBLEMA*****, ou um campo problemático****, como uma **IDEIA** problematizante e problemática, concernente a uma ordem de acontecimentos ou de afecções; que fez uma gênese efetiva da verdade; uma produção do verdadeiro no pensamento; e que criou os termos nos quais o problema se formulou, os meios e os termos de que você dispôs para formulá-lo:

* Método de invenção, essencialmente problematizante (crítica de falsos problemas e invenção de verdadeiros), diferenciante (cortes e intersecções) e temporalizante (pensar em termos de duração).

** Suscitou, confeccionou, constituiu, posicionou um problema: “colocar o problema não é simplesmente descobrir, é inventar” (G. Deleuze, *Bergsonismo*, p.9).

*** Essencialmente problematizante, diferenciante e temporalizante, que fez uma crítica aos falsos problemas e à invenção dos verdadeiros problemas.

**** Como objetividade ideal, que tem sua suficiência e implica atos constituintes e investimentos.

IV – Mostre como as suas traduções fizeram a **REVERSÃO DA IMAGEM DOGMÁTICA DO PENSAMENTO** de partida*:

* Reversão desde as seguintes operações: subtração ativa e crítica das transcendências e seus efeitos, das ficções e dos universais, que asseguram um pensamento do juízo como teoria do conhecimento e como doutrina moral;

combate entre forças de pensamento, submetidas a torções, para comporem um centro de metamorfose; operações de privação de constantes e de elementos de estabilização; extração dos elementos estáveis, dos marcadores de poder e dos critérios preexistentes (valores superiores); transposição em termos de menor, expondo o sentido majoritário a determinações virtuais; subordinação da forma ao movimento e do sujeito à intensidade dos afetos; subtração de um (ou de mais de um) dos termos do pensamento/problema/texto/ideia/etc., que sustenta(m) os problemas desenvolvidos pelos sistemas que a sua tradução foi transformando; redefinição das questões, das personagens recalçadas, das figuras do juízo de conhecimento, em sua forma moral ou teológica; luta contra a fraqueza, a má consciência, a tolice e a baixeza do pensamento; apreensão daquilo que há de novo no existente, sem determinar novos modos de comportamento ou de existência; criação de novas regras de transformação, inversão e desvio; devastação de significações/sentidos/conteúdos/etc., para a tradução poder afrontar os seus limites; acionamento de experiências do pensamento, ativação de problemas não dados e criação de novos problemas.

V – Escreva como você traduziu e criou outro **PLANO DE IMANÊNCIA** ou uma **NOVA IMAGEM DE PENSAMENTO**:

INVENTÁRIO DE PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS DE TRADUÇÃO

Observação. 1. Visualize, agora, para auxiliar, um esquema com as cinco descrições/invenções/traduições solicitadas anteriormente. 2. Mas **NÃO** as indique, aqui, de modo tão sintético (isto é, dentro dos quadradinhos). 3. Escreva de maneira dissertativa sobre as questões, procurando ser o mais denotativo e explícito possível. 4. Faça aparecer, isto é, dê, efetivamente, a ver, por meio da escrelitura, os procedimentos que você, como professor-tradutor, utilizou em cada um dos cinco domínios indicados.

I. Pensamento de partida	II. Imagem dogmática do pensamento (IDP)	III. Problema ou campo problemático	IV. Reversão da IDP	V. Plano de imanência ou nova imagem do pensamento

Anexo B

Primeiro lance: descrição do Arquivo do *Escrileituras* (AE)

- Em relação aos roteiros do AE, foram agrupados de acordo com o Núcleo de origem, e não há primazia de um sobre o outro; apenas consideramos importante iniciar com o Núcleo da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) pelo fato de ser o Núcleo que coordenou o Projeto *Escrileituras*.
- A descrição foi decorrente dos processos de leitura e de escrita tradutória e, por isso, não se referiu à transposição literal, até porque não tivemos – e não temos – nenhum interesse em escrever nada que não tenha marcas inventivas. Ainda sobre isso, não participamos do Projeto *Escrileituras*, ou seja, não estivemos lá, e mesmo que tivéssemos estado, trataríamos de inventar, ficcionalizar, fantasiar o que quer que seja.
- A pesquisa entendeu que esse movimento de descrição dos roteiros foi fundamental. Foi como entrar pela primeira vez em um universo desconhecido, encontrar-se com o pensamento de outros pesquisadores, professores e alunos e, de certo modo, roubá-lo, usurpá-lo.
- A disposição das cinco questões que integraram o roteiro foi modificada à medida que foram sendo descritas. Por fim, cabe ainda mencionar que todos os roteiros carregaram a(s) assinatura(s) daquele(s) que respondeu (responderam) o roteiro.

“Tendo examinado com esmero o arquivo” (BORGES, 2007, p.35), segue a descrição dos 24 roteiros (24 ↔ AE).

Núcleo da UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Coordenadora geral do Projeto *Escrileituras* e do Núcleo UFRGS: Sandra Mara Corazza

Primeiro Roteiro:

Redigido por Maria Idalina Krause de Campos, com o título: Conhecimento como Invenção.

(I) PP: o conhecer como invenção.

(II) Considera a frase proferida por René Descartes na obra *Discurso do Método*, escrita no século XVII: “Penso, logo, existo”, como IDP. Descartes ainda é considerado, por muitos estudiosos, um dos principais pensadores da Modernidade, afirmando a razão como a verdadeira imagem do pensamento porque é a única forma para conhecer o mundo.

(III) Formula o seguinte problema: como conceber o conhecimento como invenção? Com a intenção de reverter a imagem dogmática da qual partiu, busca em Paul Valéry o método do informe.

(IV) Com vistas a mostrar como reverteu a imagem dogmática do pensamento e dar nova vida ao já sabido, formula questões aos participantes da Oficina.

(V) Por fim, a proponente disserta sobre como criou o plano de imanência, citando Valéry, autor do método do informe, pois este método não possui regras fixas e, portanto, possibilitaria o conhecimento como invenção.

Segundo Roteiro:

Refere-se à aula/oficina intitulada O prazer de escrever. Respondido por Dione Maria Detanico Busetti.

(I) Cita, como PP, o estudo tradicional da poesia modernista que se reduz ao comentário.

(II) A IDP revela que o ensino de literatura é guiado pelo senso comum e pela atividade de reconhecer.

(III) O MI está vinculado com a seguinte proposta aos participantes: ler alguns poemas selecionados por ela e escolher um deles, com vistas à realização de paródias do poema lido.

(IV) Mostra como reverteu a imagem dogmática do PP a partir de um quadro em que apresenta os poemas originais e os textos produzidos pelos alunos.

Como NIP, registra que a atividade realizada pelos alunos pode ser compreendida como verdadeiro traslado, pois os alunos saíram de um determinado lugar para se transportarem a outro. Nesse sentido, sua intenção com a atividade desenvolvida foi experienciar o prazer e a fruição em ler e escrever um texto.

Terceiro Roteiro:

Focografar: do texto o texto, por Simone Vacari Fogazzi e Karen Elisabete da Rosa Nodari.

(I) O roteiro partiu do conceito de biografema de Roland Barthes.

(II) Algumas questões são elaboradas como forma de problematizar a imagem dogmática da escrita que nega o pequeno, o insignificante e o detalhe.

(III) O MI inclui grafar um detalhe eternizado em uma imagem fotográfica.

(IV) Mostram que a RIDP foi a partir do encontro de dois textos – literário e fotográfico –, dos quais foi produzido o terceiro texto. Nesse sentido, a reversão da imagem consistiu em desviar o pensamento da normatização e do regramento textual e apostar na produção de novos textos.

(V) A NIP expressa-se por meio da escrita de biografemas. A ficção rompe com as identidades fixas.

Núcleo da UNIOESTE – Universidade do Oeste do Paraná

Coordenadora: Ester Maria Dreher Heuser

1–Roteiro: Vidas minúsculas cartografando viveres infantis, por Luciana Alves Pinto e Elissiane Aparecida Zen do Amaral.

Participantes: uma turma do 1º ano e duas turmas do 3º do ensino fundamental; uma turma do 1º ao 4º ano do ensino fundamental Educação de Jovens e Adultos.

PP: a própria vida.

RIDP: registros de passagens da vida em diários individuais.

NIP: invenção de múltiplos sentidos à vida marcada por singularidades vividas.

Conceito: biografema – Roland Barthes.

Método: cartográfico.

2–Roteiro: Ensinar para o encontro: causando curto-circuito, por Edson Maria Alves Cabral e Sandra Elisete Casola.

Participantes: alunos.

PP: encontros que objetivam forçar o pensamento por meio dos signos.

RIDP: leitura dos sons, silêncios, imagens, objetos. Os alunos foram convidados a entrar em uma sala repleta de “enigmas a serem decifrados”.

NIP: forçar o encontro com os signos e, com isso, produzir novos circuitos no cérebro, adicionando assim novas experiências ao pensamento.

Conceito: signos – Gilles Deleuze.

Método: é o próprio desenvolvimento da Oficina.

3–Roteiro: Ensinar para o encontro: causando curto-circuito, por Rafael Saragoça Ortolan.

Participantes: alunos.

PP: ensinar por meio de signos.

RIDP: em um espaço repleto de enigmas, os alunos foram incitados a decifrá-los, o que causou uma violência ao pensamento.

NIP: todo ato de pensamento é uma criação.

Conceito: signos – Gilles Deleuze.

Método: a) Prático e reflexivo; b) Audição de sons, emissão de signos múltiplos; c) Ler; d) Escrever; e) Leitura das produções e V) Conversação.

4–Roteiro: Ensinar para o encontro: novos circuitos, por Adriana Muniz Dias.¹

Participantes: alunos

PP: oferecer aos alunos a possibilidade de um encontro com os signos.

RIDP: espaço repleto de enigmas escondidos em caixas, a serem desvendados pelos alunos.

NIP: o pensamento e a aprendizagem não ocorrem sem que algo seja exterior ao aprendiz.

Conceito: signos – Gilles Deleuze.

Método: violência do signo no pensamento.

¹ Os roteiros 2, 3 e 4 são muito semelhantes. Nossa hipótese é que o estudo e o planejamento das Oficinas foram realizados em conjunto.

5–Roteiro: Iniciação à investigação filosófica para crianças, por Thaylan Corassa.

Participantes: crianças.

PP: introduzir a filosofia com crianças, a partir das ideias do filósofo Marthey Lipman.

RIDP: a partir das histórias em quadrinhos de Mafalda e Calvin e Haroldo, foi possível estabelecer relações com o lúdico e alguns princípios básicos da filosofia com as crianças.

NIP: as respostas em filosofia não eliminam os problemas.

Conceito: problema.

Método: invenção de problemas.

6–Roteiro: Desconstruir o texto, viajar por múltiplas janelas, por Natália Pacheco Ferro e Valmir Gonzalez.

PP: crença na verdade pronta. O uso voluntário e concordante das faculdades resulta na reconhecimento das imagens.

RIDP: a partir da leitura dramática do texto de Marcel Proust, foram possíveis a emissão e recepção de novos signos.

NIP: pensamento foi deslocado não apenas fisicamente (Passeio de ônibus), mas, sobretudo, dentro de si mesmo.

Conceito: signo – Gilles Deleuze.

Método: leitura dramática.

7–Roteiro: Transcrições Adolescentes, por Janete Maria do Nascimento.

Participantes: alunos do 7º ano do ensino fundamental.

PP: encontros entre Filosofia e Literatura.

RIDP: a vida é inseparável da escrita e da leitura.

NIP: Escrita e leitura tradutórias.

Conceito: transcrição – Sandra Mara Corazza.

Método: escreiteurizar.

8–Roteiro: Desconstruir o texto, viajar por suas múltiplas janelas, por Shirlei Bracht²

PP: o encontro com o signo

RIDP: leitura dramática do texto “Nomes de lugares: o lugar”, que integra a obra *Em busca do tempo perdido*, de Marcel Proust, dentro de um ônibus em movimento. O texto é transversal e leva os passageiros a múltiplos lugares, ideias, pensamentos, relações e lembranças.

NIP: toda experimentação busca criar encontros com diferentes signos.

Conceito: signo – Gilles Deleuze.

Método: leitura dramática

9–Roteiro: Escrileituras: filosofia da não filosofia em agenciamentos entre Kafka, Deleuze e Guattari, por Alan Rodrigo Padilha.

Participantes: alunos do Curso de Design de Móveis do Instituto Federal do Paraná.

PP: as obras *A metamorfose*, de Franz Kafka, e *Kafka: por uma literatura menor*, de Deleuze e Guattari.

RIDP: circular em um espaço liso entre agenciamentos; linhas que se conectam a outras linhas. Leitura crítica de textos e contextos.

NIP: a imagem de um pensamento desterritorializado, fronteiro, nômade, que comporta uma máquina abstrata, metamórfica e inventiva.

Conceito: menor, maior, molecular, molar e devir-animal – Gilles Deleuze.

Método: leiturativa-criativa

Núcleo da UFPel – Universidade Federal de Pelotas

Coordenadora: Carla Gonçalves Rodrigues

I–Tramas e usos do passeio urbano: por uma estética professoral – Carla Gonçalves Rodrigues e Josimara Wikboldt Schwantz.

PP → A crença na existência de uma identidade docente, não conectada com a experiência do educador. A identidade docente dada por *Expertises*.³

² Os roteiros 6 e 8 são semelhantes. Nossa hipótese quanto a isso é a mesma em relação aos roteiros 2, 3 e 4.

³ Expertise seria “um tipo particular de autoridade social, caracteristicamente desenvolvida em torno de problemas, exercendo certo olhar diagnóstico, fundada sobre uma reivindicação de verdade, afirmando eficácia técnica e reconhecendo virtudes éticas humanas” (ROSE, 2011, p. 123, grifos do autor).

RIDP → Saídas de campo. Escreleituras a partir da produção de imagens.
Matérias: Introdução ao pensamento de Gilles Deleuze; Estudos sobre o método cartográfico; Estudos dos conceitos de Deleuze: encontro, animal, literatura, ideia, estilo e acontecimento; Passeios urbanos (barco e ônibus).
Método → Cartográfico.
NIP → O professor como operador da sua prática.
↓
Experimentação da docência como diferença.

II – Ateliê *Conatus* – Carla Gonçalves Rodrigues, Sthefany Wieth, Shaiany Nunes.

Imagem → Corpo-máquina.

Problemática → Concepção de doença advinda do modelo biomédico → a doença como falha no funcionamento mecânico do organismo.

Investimentos → Relações entre Arte, Filosofia e Literatura.

Impressões → A tradução possibilitou outras formas de pensar a doença, distintas do modelo biomédico.

III – Filodança: movimentos de escreleituras – Thuani Ceroni, Taís Prestes e Josimara Wikboldt Schwantz.

Ponto de partida → Concepções de dança e de filosofia na escola.

Problemas → Como percebemos nosso corpo? Como sentimos nossa mente funcionando? Biografia de Spinoza e os conceitos (corpo e alma); História Infantil *A vida íntima de Laura*, de Clarice Lispector; Biografia e o conceito (corpo) em Nietzsche; História Infantil *Girafa não serve pra nada*, de Josué Carlos Aragão.

Ponto de chegada → Criação de outros significados, atribuição de outros sentidos ao que aprenderam, destituindo a ideia de representação entre objeto e palavra.

IV – Ateliê *Conatus*⁴ – Samuel Molina Schorr

Problemas → Como as práticas de ler-e-escrever atravessam a formação dos professores e potencializam as práticas formativas docentes? Quais são os discursos e as verdades constituídas que afirmam o adoecimento do professor?

NIP → Práticas filosóficas e artísticas são experimentadas como condição do aprender, sendo necessário desconstruir e reconstruir os saberes sedimentados em relação à docência. Criar movimentos nas verdades constituídas para que outros questionamentos possam aparecer.

Conceitos → Corpo, Alma, *Conatus*, potência e eterno retorno.

V – Rabiscos de sensações na produção de um corpo criancero – Carla Gonçalves Rodrigues, Lisandra Osório.

Imagem dogmática → O desenvolvimento da vida humana distribuído em etapas da vida, sendo que a primeira etapa ocorre nos primeiros anos de vida, imprescindíveis à formação do sujeito.

Proposição → Pular sapata; Pular elástico; Dança das cadeiras; Perna de Pau; Túnel de Tecido, Batatinha 1,2,3 e Bambolê; Leitura de poemas de Arnaldo Antunes em *As coisas*, fragmentos de *Memórias Inventadas*, de Manoel de Barros, *Discurso do Urso*, de Julio Cortázar; conceito devir-criança de Deleuze. Tais proposições favoreceram a experimentação de um devir-criança, sendo expressas em escreituras registradas coletivamente.

Núcleo da UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

Coordenador: Silas Borges Monteiro

(1) Escreituras Entre Fios: Vanessa Jesus Proença.

Partiu → CsO → Corpo sem órgãos, conceito cunhado por Deleuze e Guattari.

Imagem dogmática → Corpo disciplinado e docilizado. Modelo padronizado de corpo.

RIDP → Possibilitar o estranhamento do modelo de corpo e fabular novos corpos. Produção de corpo como pensamento por meio da escritura. Novas

⁴ Os roteiros 2 e 4 são nomeados da mesma forma, pois o objetivo da proposta das duas Oficinas fora comum, embora fossem distintas na abordagem da temática: formação docente.

possibilidades são criadas acerca da concepção de corpo. O pensamento torna-se nômade.

(2) Fantasias em cores, sabores e texturas: Elisabet Aguirre, Alessandra Abdala, Emília Biato, Larissa Silva Freire e Magna Luísa Pereira.

Rompimento com o dever ser e o dever comer que permeiam as normas para se viver com saúde.

Problema → De que modo a experiência com a Oficina pode promover um encontro com o pensamento e fazer das palavras uma possibilidade de criação e de resistência?

PP: Corpo sem órgãos (CsO), de Gilles Deleuze e Félix Guattari.

NIP → O corpo é experimentado como CsO. Experiência do próprio corpo como um corpo da diferença.

(3) Oficina Artistaria: Magna Luísa Pereira, Maria Helena Figueiredo, Márcia Helena Moraes, Regina Olea, Ivanete Ferreira e Luana da Cruz Burema.

Oficina para professores da Escola Básica, parceira do Núcleo da UFMT.

PP → Imagem dogmática do pensamento, especificamente em relação ao ato de ensinar. A atividade docente é composta por metodologias de ensino que, quando bem aplicadas, garantem o aprendizado.

Ponto de chegada → Produção de outros textos, por meio da leitura e da escrita. O pensamento foi forçado a pensar, possibilitando novas formas de tradução aos atos de ensinar.

(4) Os T Pictografemas – Polyana Olini e Ângela Fontana.

Fotografia e Desenho → Aventura da experiência inventiva.

Pictograma: A Leitura de Derrida sobre os desenhos, pinturas e escritas de Artaud.

Pictografema → Escritura por debaixo da fotografia e do desenho.

A oficina requer processos criadores, a fim de romper com a ideia de que ler é uma atividade de decifração que busca o sentido ou o significado.

Produção de escrituras por meio de duas linguagens: fotografias e desenhos, propondo variações múltiplas nos processos de aprendizagem e problematização das práticas tradicionais relacionadas à escrita e à leitura. Ler e escrever como disseminação descontrolada de pluralidades.

(5) Audição de *The Dark Side of The Moon*: Aline Campos.

Experimentações sonoras e visuais. Movimento do pensamento para além do duplo normal-patológico.

Torção dos valores: normalidade e loucura.

Afirmção da loucura como potência de criação.

(6) Didática da Invenção: Aline Nunes de Santana Lima.

Significações referentes à saúde segundo um molde idealizado.

Leitura de alguns poemas de Manoel de Barros. Destaque aos verbos que remetem à temática da saúde, seguido da invenção de novas definições para os verbos, fazendo-os delirar.

Novos sentidos para a saúde, que não os do senso comum, por meio de associações não óbvias, como resultado da inquietude em relação aos discursos moralizantes e generalizantes.

(7) Cartas: Emília Carvalho Leitão Biato

IDP: Os sintomas do corpo adoecido estabelecem limites generalizáveis e precisos de vida.

Alunos do 9º ano de uma Escola leem as cartas redigidas por Van Gogh, Nietzsche e Artaud.

Van Gogh escreveu para o seu irmão, Theo; Nietzsche escreveu ao amigo Reinhart Von Sedydlitz. Artaud endereça suas cartas aos Diretores de Asilos de Loucos, dentro da Instituição Manicomial de Rodez.

Proposição: Leitura e escrita dos alunos de textos epistolares relacionados às invenções de suas vidas.

NIP: As cartas funcionam como autoafecção da escrita de si e para si e, sobretudo, como matéria autobiográfica.

Anexo C

Descrição dos roteiros do Arquivo das Licenciaturas (AL)

Abaixo, segue a descrição de 12 roteiros que constituem o arquivo das Licenciaturas, oriundos da disciplina EC, vinculada ao DEC/FACED/UFRGS; os roteiros foram respondidos no primeiro e segundo semestres de 2016. A tarefa referente ao roteiro consistiu em identificar a aula que foi produzida pelo acadêmico ou por outro colega e, a partir disso, indicar o procedimento didático de tradução utilizado na aula selecionada, respondendo as questões do roteiro.

1º roteiro é de Israel Teixeira Sasso, que avaliou uma aula de Geografia. Turma A (2016/1).

PP – Estações do ano e a dança celeste da terra.

IDP – Dogma de que o sol gira em torno da terra e de que as estações do ano se dão por conta da aproximação e afastamento do sol em relação à terra.

MI – Debate em grupo. Busca de um conteúdo empirista de observação dos corpos celestes.

RIDP – A lembrança das pessoas mortas antigamente por acharem que o mais provável era que a terra orbitava o sol e não o contrário.

NIP – A nova imagem foi criada de maneira induzida.

2º roteiro é de Lúcio Geller Junior e Paula Ribeiro, que avaliaram a própria aula de História. Turma A (2016/1).

PP – Conteúdos introdutórios da Pré-história. Desenho animado *Os Flintstones*.

IDP – Processo histórico decorrente de uma linha de pensamento evolucionista, segundo a qual toda a cultura de uma sociedade é resultado constante de um processo evolutivo, sendo inclusive julgada pelo nível de progresso e desenvolvimento.

RIDP – Reversão da imagem dogmática do pensamento foi feita mediante a desconstrução do conceito de pré-história a partir da

análise das transformações e implicações ao longo do processo histórico.

3º roteiro é de Bruna Guimarães e Hector Vigliecca, que avaliaram uma aula de Geografia. Turma A (2016/1).

PP – Ações (intervenção) humanas nas paisagens geográficas.

IDP– As ideias e o modo de vida humana geram impacto sobre o meio ambiente.

MI – Fotografias do antes e do depois, buscando causar o choque e a conscientização das pessoas.

RIDP – Análise crítica dos motivos sociais e políticos que constituem modos de intervenção do homem na natureza.

NIP – Olhar mais crítico com relação às mudanças ambientais geradas pelo mercado (produção).

4º roteiro é de Eduardo Giacomini de David, que avaliou uma aula de Química. Turma A (2016/1).

Equacionamento de equações químicas.

IDP – Paradigma fundamental da química contemporânea – Lavoisier: “no mundo nada se cria, nada se perde, tudo se transforma”. Na natureza, as coisas são criadas e destruídas de forma permanente. Se na natureza nada se perde é porque tudo se transforma, tal como o exemplo do sistema de permacultura, que transforma o material dos dejetos em húmus e gás, não criando ou destruindo nada, mas apenas rearranjando a matéria por meio de bactérias biodigestoras.

MI – Choque interpretativo. Interpretações antigas e novas, suscitadas pelo acréscimo de questionamentos, que permitem ao discente uma reconstrução de seu próprio conhecimento.

RIDP– Esse novo conhecimento nega as origens, pois percebe que as ideias gerais nas quais se baseia são problemáticas. Combate entre as forças do pensamento que disputam a hegemonia interpretativa do mundo

cognoscível. A disputa se dá pela reinterpretação e problematização de conceitos basilares, ou mesmo por sua retirada. Desestabilização do conhecimento. Abordagem de novos problemas, antes impensáveis, ao relegar ao esquecimento os antigos problemas dados anteriormente, criando um campo de dúvida e de resolução (ou não) dos problemas.

NIP – Quando a ideia prévia é transformada em problema, cria-se um plano de imanência, que retira o dogmatismo do pensamento. O dogmatismo perde força no pensamento.

5º roteiro é de Ana Felicia Trindade e Juliana Maria de Nardi, que avaliaram uma aula de Geografia. Turma A (2016/1).

PP – Opinião.

IDP – O ser humano é responsável pelas modificações que causa no meio ambiente. Conforme as alunas que responderam o roteiro (Ana e Juliana), o tema foi abordado de modo superficial, sem embasamento, além de falta de preparo dos materiais.

MI – Sugerem uma aula mais dinâmica, em que os alunos possam interagir com a turma. O foco da discussão poderia ter partido da cidade de Porto Alegre, visto que o município tem passado por modificações profundas na paisagem urbana, o que é pouco discutido com a população. Os resultados dessas modificações geram devastação e desmatamento de áreas verdes, provocando deslocamentos e desapropriação de propriedades. A questão de como vemos a cidade onde moramos poderia ser central para as reflexões coletivas. Outra atividade poderia contar com as fotografias da cidade para a inspiração das falas e busca de memórias solapadas pela modificação acelerada da paisagem.

RIDP– Olhar mais duradouro e presente, com fins de sustentabilidade e intenção de tradução transcriadora.

NIP – As avaliadoras consideram que relatos de moradores de Porto Alegre e fotografias desta cidade seriam interessantes para a prática de observação dos efeitos da ação humana nas paisagens e na vida urbana. Além disso, uma ação pedagógica envolvendo a escrita, o desenho e a

representação do vivido poderia ser proposta aos alunos, que, ao final da atividade, poderiam compartilhar com o grupo, sem esquecer as causas e os efeitos dos processos políticos e econômicos presentes nas transformações dos modos de vida.

6º roteiro é de Marcelo Duarte e Francisco Araujo, que avaliaram a própria aula de Geografia. Turma A (2016/2).

PP– Uso dos agrotóxicos, vídeo. Tabela sobre os agrotóxicos. “A importância dos agrotóxicos”.

IDP – Benefícios e malefícios, dicotomias e contradições do uso de agrotóxicos. Elaboração de uma tabela expositiva sobre as vantagens e desvantagens do uso de agrotóxicos. O professor é dito como autoritário e detentor do saber, devendo repassar os conhecimentos de maneira unilateral. A aula transcorreu bem, certos pontos chamaram mais atenção do grupo do que outras.

7º roteiro é de Adriele Albuquerque de Souza, que avaliou uma aula de Literatura. Turma A (2016/2).

PP – Análise literária. A disciplina de literatura geralmente é traduzida como uma disciplina de História da literatura, em que se estudam alguns períodos literários, nomes de autores, nomes de obras, trechos de obras já analisados ou traduzidos mecanicamente pelos professores.

IDP – Alunos da educação básica não têm capacidade para analisar profundamente uma obra literária, muito menos relacioná-la com os conhecimentos de mundo. É papel dos críticos literários, dos grandes letrados, da parcela mais culta da população, ler literatura e construir interpretações que devem ser seguidas por todos.

MI – Postura proativa e crítica.

RIDP – Ativar o imaginário dos alunos, gerando sensações de curiosidade, receio e aventura. Interpretação textual livre. As respostas

aos problemas encontrados durante a análise textual não estavam nos livros didáticos; os alunos tiveram que recorrer aos colegas e, juntos, desenvolver uma análise literária. A imagem dogmática se desfez, e os alunos da educação básica puderam conhecer, criticar e fazer literatura. **NIP** – Potencialidade de uma aula e o protagonismo do aluno que cria novos conhecimentos.

8º roteiro é de Gustavo Gelak, que avaliou a sua própria aula de Geografia. Turma A (2016/2).

PP – Conflitos de territorialidades dentro dos governos de esquerda. Projeto neoextrativista da América do Sul – IIRSA.

IDP – Governos que ascenderam no início do século interferiram nos povos e nos territórios.

MI – Debates sobre os casos de conflito de territorialidades, a fim de compreender os diferentes processos que geraram os conflitos. (Gustavo avalia que não conseguiu desenvolver o debate do modo como gostaria, talvez por falta de prática).

RIDP – Resistências dos povos em conflito, suas reexistências.

NIP – Compreender o pensamento decolonial e anticolonial e suas diferentes epistemes para entender as razões dos conflitos de territorialidades, em diferentes escalas – povos-Estado, Estado-Estado –, mostrando o lado da territorialidade do capital nas relações internacionais.

9º roteiro é de Edgar Garcia Veloso, Rafaela Mattos e Nicole Ferreira, que avaliaram a sua própria aula de Geografia. Turma A (2016/2).

PP – Rotação e Translação – Movimentos da Terra.

IDP – Decorar as significações.

MI – Buscar uma didática mais criativa e demonstrativa sobre os movimentos tratados. Materiais que representam o sol, a lua, a terra

(bolas de isopor, palitos de churrasco, desenhos com canetas falhas). Por meio desses materiais, foi possível mostrar os movimentos da terra. Além dos materiais, os colegas podem representar os movimentos em estudo. Objetivo: problematizar as aulas expositivas, pois uma aula expositiva usa apenas a fala. Este assunto de Geografia precisa de uma demonstração, além da escrita no quadro ou um *slide*. O uso de dinâmicas favorece a compreensão dos alunos.

RIPD – Importância das problematizações e dúvidas para que todas as lacunas sejam preenchidas.

10º roteiro é de Nicole dos Santos Ferreira, que avaliou a sua própria aula de Geografia. Turma A (2016/2).

PP – Relação teoria e prática.

IDP – Movimentos terrestres e as consequências para a vida.

RIDP – Mostrou que não é preciso ficar preso a uma ideia tradicional de quadro e giz, com os alunos sentados um atrás do outro. Explicou o conteúdo utilizando recursos diferentes, com alunos sentados em círculo.

NIP – Quebra de alguns julgamentos precipitados, porque, para inventar, é preciso ser livre de julgamentos.

11º roteiro é de Camila Santos Aveline, que avaliou uma aula de História. Turma A (2016/1).

PP – Pré-história.

IDP – O que deve ser ensinado em sala de aula deve estar encaixado no currículo. A aula tradicional é a melhor forma de ensinar. Aula expositiva com pouco espaço para os alunos, porque segue à risca o que está posto no currículo. O professor, como detentor do saber, não possibilita que os alunos expressem opiniões diferentes. A imagem dogmática do pensamento está relacionada com uma ideia fixa.

MI – Uso de imagens para a análise e demonstração física do fogo e das pedras são atividades que podem ser consideradas inovadoras, mas, de

certa maneira, fazem parte da aula expositiva e não dão espaço para o pensamento. Esse ensinar pertence ao quadro monopolizante do saber. O pensamento do estudante fica submetido e subordinado ao que o professor está dizendo; muitas vezes, não se leva em conta a relevância desse conteúdo para a vida dos estudantes, promovendo uma educação academicista. O processo inverso de tradução – que parte da realidade dos alunos – foi negligenciado.

RIDP – Não houve ressignificação por parte dos colegas em relação ao conteúdo. A didática usada pode ter sido adequada (imagens, ilustrações), mas essa didática nada supera o trabalho tradutório do educador. Descobrir o que é importante para os alunos e, a partir disso, adaptar o conteúdo administrado com a vida dos estudantes. Essa é a verdadeira tradução. Autonomia seria o resultado perfeito de tradução, fazendo com o que o professor se torne um mediador, e não o detentor da verdade.

NIP – Despertar o interesse dos alunos a partir de ilustrações e figuras é algo relativamente fácil, mas despertar o interesse dos alunos por métodos de criação independente torna o trabalho do educador ainda mais difícil. Partir dos livros é o processo inverso do adequado. Quando o professor se adapta à realidade da turma e inicia o ensino, é visto como revolucionário e diferente, sendo muitas vezes considerado ruim e perigoso. Tais conceitos (plano de imanência ou nova imagem do pensamento) giram em torno da transformação da tradução tradicional para o processo de tradução inverso.

12º roteiro é de Michele Marten e Neemias Lopes, que avaliaram uma aula de Geografia. Turma A (2016/1).

PP – Espaço geográfico.

IDP – Todos sabem o conceito de espaço para a geografia. Aula expositiva, repleta de conceitos distantes, imagens, bêabás ensaiados. Alunos sentados assistindo à apresentação do Power Point, professor ao centro.

MI – Criar um método de invenção é complicado, principalmente para iniciantes na tradução. Nada mais autoritário do que expor uma única verdade, sem que isso, de alguma forma, sacuda, incite algo.

RIDP – A exposição de um assunto considerado comum torna a aula desgastante e pesada, dando a impressão de que os alunos estão fartos ou saciados. Trabalhar com o conceito de espaço deverá levar em conta que os alunos são agentes desse fenômeno. O que entendem disso? Suas experiências são de extrema importância na construção do saber. Fusão de saberes mediante conversas é considerada uma aula rica, porque existe uma participação de alunos e professor.

NIP – A ideia de uma nova imagem do pensamento é quebrar, desmontar, amaldiçoar os limites do ponto de partida. Quando nos identificamos com alguma coisa, surge um sentimento que nos move em direção a algo, somos tomados por essa força, que nos arrasta para o questionamento. É uma fonte que nunca seca e da qual nunca deixamos de querer beber. É um campo vasto, cheio de cores e *glitter*. É a fantástica fábrica de chocolates, é o novo, é o que ninguém nunca mostrou.

Anexo D

Segundo lance: a necessidade de repetição (AE)

Após a descrição dos roteiros referentes ao AE, o jogador segue no jogo, repetindo os roteiros. Essa repetição está vinculada com as matérias de partida – roteiros – e com o modo como foram descritas. Fazem parte do texto os dados de identificação do roteiro, que não seguem a mesma ordenação da primeira jogada. Por essa razão, os roteiros dos Núcleos se encontram misturados.

I – A escrita biografemática. Entre o texto literário e o fotográfico, escreve-se uma vida. (3º Roteiro do Núcleo da UFRGS, Simone Fogazzi e Karen Elisabete da Rosa Nodari).

II – O Método do Informe mostra que conhecer é, sobretudo, inventar, pois “não vejo como separar a compreensão da criação” (Valéry, 1998, p.219). (1º Roteiro do Núcleo da UFRGS, Maria Idalina Krause de Campos).

III – O professor-tradutor opera pela via da criação, que desconstrói discursos que despotencializam a ação docente. (3º Roteiro do Núcleo da UFMT, Magna Luísa Pereira, Maria Helena Figueiredo, Márcia Helena Moraes, Regina Olea, Ivanete Ferreira e Luana da Cruz Burema).

IV – Torção da noção de loucura; problematização do padrão normal. Limite entre o normal e o patológico. (5º Roteiro do Núcleo da UFMT, Aline Campos).

V – Operação do conceito “corpo sem órgãos” contra a lógica do corpo disciplinado e moldado pelo discurso científico de saúde. (1º Roteiro do Núcleo da UFMT, Vanessa Proença de Jesus).

VI – Revisão de procedimentos aplicados em saúde alimentar, a fim de proporcionar novos encontros entre o corpo e a alimentação. (2º Roteiro do Núcleo da UFMT, Elisabet Aguirre, Alessandra Abdala, Emília Biato, Larissa Silva Freire e Magna Luísa Pereira).

VII – A fotografia a partir do desenho, e o desenho a partir da fotografia. Deixar nascer uma nova linguagem a partir de esboços. A fotografia e o desenho em uma relação de coexistência, na qual fotografia, escritura, desenho e vida não se separam. (4º Roteiro do Núcleo da UFMT, Polyana Olini e Ângela Fontana).

VIII – As cartas de Nietzsche, Van Gogh e Artaud marcam as experiências de vidas potentes demais para serem vividas uma única vez. (7º Roteiro do Núcleo da UFMT, Emília Biato, Aline Campos, Vanessa Proença, Elisabet Aguirre, Larissa Silva Freire e Magna Luísa Pereira).

IX – Filosofia com crianças por meio dos ensinamentos de Lipman. Os personagens Mafalda, Calvin e Haroldo estabelecem relações com o universo lúdico infantil e entrelaçam-se com a filosofia. (5º Roteiro do Núcleo da UNIOESTE, Thaylan Corassa).

X – Entre a literatura e a filosofia, encontramos Marcel Proust e dramaticamente ouvimos trechos específicos da obra → *Em busca do tempo perdido*, a segunda parte do volume → “À sombra das moças em flor” → “Nomes de lugares: o lugar.” (8º Roteiro do Núcleo da UNIOESTE, Shirlei Bracht).

XI – Desvendar enigmas é permitir o funcionamento de novos curtos-circuitos no pensamento. (2º Roteiro do Núcleo da UNIOESTE, Edson Maria Alves Cabral e Sandra Elisete Casola).

XII – O aprender desvia-se da prática de reconhecimento. (4º Roteiro do Núcleo da UNIOESTE, Adriana Muniz Dias).

XIII – Uma formação docente que possibilite a criação em detrimento das verdades absolutas, que acabam minando o campo educacional de ressentimentos e má consciência. (4º Roteiro do Núcleo da UFPel, Samuel Molina Schorr).

XIV – Encontro da dança com a filosofia possibilita práticas escritoras que refutam as cópias e que se esforçam para serem idênticas ao modelo original. (3º Roteiro do Núcleo da UFPel, ThuaniCeroni, Taís Prestes e Josimara Wikboldt Schwantz).

XV – Arte, filosofia e literatura com Kafka e Nietzsche formam matérias para pensar na contramão da imagem dogmática do adoecimento docente. (2º Roteiro do Núcleo da UFPel, Carla Gonçalves Rodrigues, Sthefany Wieth, Shaiany Nunes).

XVI – Como me tornei professor? A experimentação como criação docente. (1º Roteiro do Núcleo da UFPel, Carla Gonçalves Rodrigues e Josimara Wikboldt Schwantz).

XVII – A produção de um devir-manoel. “A gente brincava de palavras descompassadas. Tipo assim: o céu tem três letras, o sol tem três

letras, o inseto é maior. O que parecia um despropósito, para nós não era despropósito” (Barros, 2008, p.51). (5º Roteiro do Núcleo da UFPel, Carla Gonçalves Rodrigues e Lisandra Osório).

XVIII – Criação de paródias. Detalhes e sentidos insignificantes como boas razões à produção textual. (2º Roteiro do Núcleo da UFRGS, Dione Maria Detanico Busetti).

XIX – Os encontros entre a filosofia e a literatura. Criação de escritas adolescentes. (7º Roteiro do Núcleo da UNIOESTE, Janete Maria do Nascimento).

XX – O aprender só acontece quando um novo signo nos força a pensar. (3º Roteiro do Núcleo da UNIOESTE, Rafael Saragoça Ortolan).

XXI – Experiência do aprender por meio dos signos. (6º Roteiro do Núcleo da UNIOESTE, Natália Pacheco Ferro e Valmir Gonzalez).

XXII – O método cartográfico e as estratégias biografemáticas. Vidas são registradas em diários. (1º Roteiro do Núcleo da UNIOESTE, Luciana Alves Pinto e Elissiane Aparecida Zen do Amaral).

XXIII – As poesias de Manoel de Barros. Invenção de significados para os verbos delirantes. (6º Roteiro do Núcleo da UFMT, Aline Nunes de Santana Lima).

XXIV – A relação da filosofia com o fora. Um pensamento fronteiro e nômade, o movimento de um pensar sugere um exercício de desterritorialização. (9º Roteiro do Núcleo da UNIOESTE, Alan Rodrigo Padilha).

Anexo E

Terceiro lance: Junção e repetição (AE)

Esta jogada não exclui as anteriores – Descrição + Repetição; ao contrário, promove junções e também novas repetições. Deixaram de ser 24 roteiros, devido aos novos arranjos realizados pelo jogador. Não se trata de quantificar, até porque a proliferação de “dados-fluxo” nada tem a dizer sobre quantidades, mas sobre necessidades. Seguem as identificações do texto, por meio do Núcleo correspondente e título da oficina.

Matthew Lipman é referência quando o assunto é filosofia + crianças.
[Núcleo da UNIOESTE – *Iniciação à investigação filosófica para crianças*]

O embarque de Marcel Proust num ônibus em busca de um tempo perdido à sombra das moças em flor; ainda há tempo. [Núcleo da UNIOESTE – *Desconstruir o texto, viajar por suas múltiplas janelas*]

Num tempo perdido, é possível viajar lendo e escrevendo. [Núcleo da UNIOESTE]

Escrileituras não é a simples soma das palavras: escritura + leitura, ou uma palavra valise, mas, sobretudo, refere-se ao aumento dos espaços vazios da folha e o alargamento das suas margens. [Núcleo da UNIOESTE – *Transcrições Adolescentes*]

O filósofo René Descartes, no século XVII, inaugura o discurso referente ao método, propondo um pensamento afinado com os pressupostos da Modernidade. [Núcleo da UFRGS – *Conhecimento como Invenção*]

O devir animal de Gregor Samsa não é transformar-se em inseto, tampouco imitar a ratazana Josefina, pois o devir não é uma relação de correspondência, ou seja, não há equivalência no devir, graças às potências metamorfoseadas que ele abarca. [Núcleo da UNIOESTE – *Escrileituras: filosofia da não filosofia em agenciamentos entre Kafka, Deleuze e Guattari*]

O prazer do texto = Kama Sutra barthesiano.
[Núcleo da UFRGS – *O prazer de escrever*]

O escritor Quino no seu devir Mafalda, numa pequena tira do *Jornal El Mundo*, na década de 60, escreve: – “Entonces, eso que me enseñaron en la escuela...” (LAVADO, 1988, p.60). [Núcleo da UNIOESTE – *Iniciação à investigação filosófica para crianças*]

Os amigos Calvin e Haroldo, uma invenção de Bill Wanterson. Haroldo é uma invenção porque, em verdade, é Hobbes = nome original. Já Calvin permanece Calvin, ao contrário de Hobbes, que é Haroldo. [Núcleo da UNIOESTE – *Iniciação à investigação filosófica para crianças*]

O alemão Friedrich Nietzsche, antes de escrever aforismos e anunciar a vinda do super-homem, precisou da ajuda de um martelo capaz de quebrar blocos sedimentados pelas agruras da moral.
[Núcleos da UNIOESTE; UFPel e UFMT]

O dispositivo deseja “desemaranhar as linhas que o constitui”, em todo caso, visa a “traçar um mapa” (Deleuze, 1990, p.155) e mostrar linhas inéditas à educação. [Núcleo da UFPel – *Tramas e usos do passeio urbano: por uma estética professoral*]

Uma carta fictícia/real foi destinada ao Pai. Dizem que, ao findá-la, Kafka foi atacado por gargalhadas que foram ouvidas pelos passantes que tomavam as ruas de Praga. [Núcleo da UFMT – *Cartas*]

A dança como filha da imoralidade. [Núcleo da UFPel – *Filodança: movimentos de escreteiras*]

O estilo na escrita requer certa gagueira.
[Núcleo da UFMT – *Oficina Artística*]
Nos Núcleos → Os cruzamentos entre as caóides.

Henry Miller prefere viver na Europa e não retornar à América.

Para comer, tem mania de ficar sempre próximo da janela. Henry é acometido por uma excitação louca de escrita, e isso faz com que não perceba a passagem do tempo. O amigo, intrigado com o seu silêncio, que já durava dias e dias, lhe telefonou, quer saber como Henry tem passado nas últimas semanas. Chateado com tal interferência, respondeu ao amigo: – “As janelas do meu quarto estão apodrecendo e há um cheiro forte e acre, como o de substâncias químicas queimando [...] O universo encolheu; tem apenas o comprimento de um quarteirão e não há estrelas, nem árvores, nem rios” (MILLER, 2003, p.65)
[Núcleo da UFRGS – *Focografar: do texto o texto*]

A formação docente na zona do informe. [Núcleo da UFPel].

Para tocar em habilidades e competências, é necessário o uso de luvas. [Núcleo da UFPel – *Tramas e usos do passeio urbano: por uma estética professoral*]

A Pedagogia não é assunto somente de professores, aliás, há muitos administradores de empresas com o título de *experts* em assuntos pedagógicos. [Núcleo da UFPel – *Tramas e usos do passeio urbano: por uma estética professoral*]

Deleuze lê, em Antonin Artaud, um corpo sem órgãos.
[Núcleo da UFMT – *Escriteituras Entre Fios*]

As etapas não foram bem-vindas nos festejos dos infantes. [Núcleo da UFPel – *Rabiscos de sensações na produção de um corpo criancero*]

Nos núcleos → Os conteúdos originais rebelam-se em rede nacional de televisão, eis o motivo pelo qual se manifestam: – Somos contra a tradução literal, queremos ser transcritos!

O pensamento de Van Gogh vai sempre um pouco mais além dos limites da tela de pintura. [Núcleo da UFMT – *Cartas*]

O pensamento nômade desconhece estratificações.

[Núcleo da UFMT – *Escrituras Entre Fios*]

Nos Núcleos → A diferença e a repetição, noções
muito caras à filosofia da imanência.

As metodologias de ensino vivem obcecadas, chegam a sonhar acordadas
que estão sendo aplicadas. Talvez o caso mereça atenção redobrada.

[Núcleo da UFMT – *Oficina Artística*]

E se pensássemos com o estômago? [Núcleo
da UFMT – *Fantasia em cores, sabores e texturas*]

Na fotografia, há sempre um *punctum* barthesiano à nossa espreita.

[Núcleo da UFRGS – *Fotografar: do texto o texto*]

Nada se ensina ao aprender. [Núcleo da UNIOESTE]

Nos Núcleos → Subtração criadora, eis a regra transcendental.

Necessidade de torção de valores humanos
demasiado humanos [Núcleo da UFPE]

Cortázar ainda brinca de amarelinha, logo após o café da manhã, corre em direção à varanda, logo passa à porta dos fundos para chegar ao destino: o pátio. Ao longe, se vê que a mão direita carrega uma pontinha de um giz e, na mão esquerda, guarda uma pequena pedrinha. Ele nunca chegou ao céu porque tem medo; quer continuar inventando e no céu acha que não há permissão para jogar amarelinha, tampouco para invenções. Prefere sujar os pés com a terra, sentir o cheiro de terra úmida e observar o andar apressado das formigas, e o mais curioso para ele é presenciar as formigas desviando-se das pedrinhas. Essas observações só aumentam a sua admiração pela natureza, levando-o a descrever a vida não só das formigas que habitam o seu herbário, mas toda a flora que ali vive: “Folha 74: verde, forma de coração, com pintinhas marrons. Achava um pouco enjoado que

quase todas as folhas fossem verdes, quase todas lisas, quase todas lanceoladas” (CORTÁZAR, 2014a, p.126).

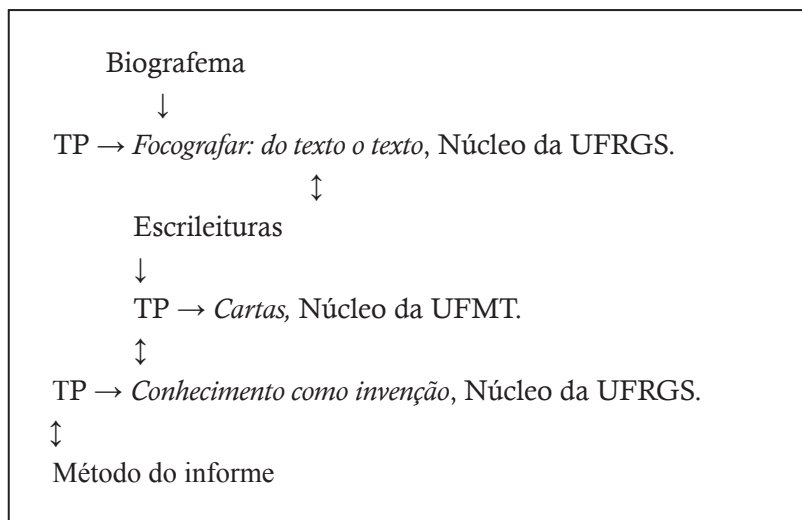
[Núcleo da UFRGS – *Focografar: do texto o texto*]

A prática de cartografar interessa-se pela construção dos saberes resultantes de experiências. [Núcleo da UFPel – *Tramas e usos do passeio urbano: por uma estética professoral*]

Anexo F

Último lance: criação do procedimento didático (AE)

Matérias selecionadas:



Biografema → Roland Barthes

↓

Reconstitui o gênero biográfico, tomando o biografado como uma imagem não estereotipada; construído de modo fragmentado. “Gosto de certos traços biográficos que, na vida de um escritor, me encantam tanto quanto certas fotografias, chamei esses traços de biografemas, a fotografia tem com a História a mesma relação que o biografema tem com a biografia” (BARTHES, 1984, p. 51).

Método do informe

↓

Paul Valéry → “Os acontecimentos, os desejos, as ideias não se intercambiam em nós do modo mais necessário e incompreensível?” (VALÉRY, 1996, p.40).

O pensamento do informe toma a invenção como um modo privilegiado do funcionamento do intelecto. “Não pode haver um modo novo de ver sem um modo novo de pensar” (VALÉRY, 2011, p.33).

Roteiro de Procedimentos Didáticos Biografemáticos

Neste roteiro, você encontra um pequeno pedaço da vida de Artaud, Nietzsche e Van Gogh. Esses nacos de vida são apresentados em excertos de cartas redigidas em algum momento da existência de cada um deles. Após a carta, segue a prática biografemática, em que as biografias de Nietzsche, Artaud e Van Gogh são fabuladas. No tópico seguinte, o roteiro apresenta algumas considerações que podem auxiliá-lo na leitura e escrita das questões. Portanto, tome-as como ferramentas para o exercício de pensamento.

1 – As cartas e as práticas biografemáticas:

→ Carta de Artaud

Paris, meados de 1938.

Excelentíssimos Diretores:

E que encerramento! Sabe-se - nunca se saberá o suficiente - que os asilos, longe de ser “asilos”, são cárceres horríveis, onde os reclusos fornecem mão de obra gratuita e cômoda e onde a brutalidade é norma. E vocês toleram tudo isso. O hospício de alienados, sob o amparo da ciência e da justiça, é comparável aos quartéis, aos cárceres, às penitenciárias. Não nos referimos aqui às internações arbitrárias, para lhes evitar o incômodo de um fácil desmentido. Afirmamos que grande parte de seus internados-completamente loucos segundo a definição oficial - estão também reclusos arbitrariamente. E não podemos admitir que se impeça o livre desenvolvimento de um delírio, tão legítimo e lógico como qualquer outra série de ideias e atos humanos. A repressão das reações antissociais em princípio, é tão quimérica como aceitável. Todos os atos individuais são antissociais. Os loucos são as

*vítimas individuais por excelência da ditadura social. Em nome dessa individualidade, que é patrimônio do homem, reclamamos a liberdade desses forçados das galés da sensibilidade, já que não se está dentro das faculdades da lei condenar à prisão todos que pensam e trabalham. Sem insistir no caráter verdadeiramente genial das manifestações de certos loucos, na medida de nossa capacidade para avaliá-las, afirmamos a legitimidade absoluta de sua concepção da realidade e de todos os atos que dela derivam.*⁵

→ Artaud e a produção de murmúrios

Artaud está no palco, a luz do candeeiro apaga-se lentamente. No primeiro cair da luminescência, a pupila dilata – natural o gesto em meio à repentina escuridão. No palco, transborda o desejo de dilacerar aquilo que trapaceia a vida. Mas, para isso, é preciso renunciar ao peso da transcendência e das organizações dominantes.

A presença dos murmúrios artaudianos despedaça o organismo. Ouve-se um grito mudo que emerge de alguma parte do corpo de Artaud e que a linguagem oficial não compreende. Trata-se de uma palavra soprada. Uma encenação que manifesta uma dor e uma alegria cruel que parecem exalar dos poros de um corpo sem órgãos.

Artaud viveu parte da sua vida confinado em sanatórios, embora não tenha deixado de produzir e de criar intensamente. Uma vida atormentada pela máxima potência. Uma vida que discordou de que o pensamento pudesse estar desvinculado da experimentação. Artaud afirmou no teatro da crueldade o drama de uma vida que transbordou os seus próprios limites. Combatente contundente daquilo que impediu a expansão de uma vida criadora. Uma vida intensa demais para um único corpo. Um organismo que findou agarrado em um sapato.

Fim da cena. Os candeeiros voltam a iluminar a escuridão.

⁵ Trecho da carta de Artaud cujo título “Cartas aos Diretores de Asilos de Loucos” foi redigido entre 1937 a 1946, época em que estava internado no Sanatório Le Havre Rodez. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/desejos/mundo/artaud/artaud5.htm>. Acessado em: agosto de 2016.

→ Carta de Nietzsche

Turim, outono de 1888.

Prezado amigo,

Se não tenho falado com quase ninguém, isto não é um “silêncio arrogante”, mas, ao contrário, um silêncio bastante humilde, de um sofredor envergonhado em revelar o quanto sofre. Um animal rasteja para seu esconderijo quando está doente, e assim também faz la bête philosophe [o animal filósofo]. Quão raramente uma voz amiga chega até mim! Estou agora só, absurdamente só. E no curso de minha guerra subversiva contra todo o homem que até agora tem sido respeitado e amado (a qual eu chamo de “transvaloração dos valores”), eu mesmo me tornei sem perceber uma espécie de esconderijo, algo oculto, que você não poderá mais achar mesmo se for até lá procurá-lo, mas é claro que ninguém o faz. Confidencio que não é impossível que eu seja o principal filósofo desta era, e mesmo um pouco mais que isso, algo decisivo e fatal permanecendo entre dois milênios. Alguém nesta singular posição é constantemente obrigado a pagar com uma crescente, ainda mais glacial e aguda solidão. Nossos amados alemães! Não obstante eu esteja agora em meu quadragésimo quinto ano e tenha publicado cerca de quinze livros (entre eles o non plus ultra [não mais além], Zarathustra), eles não apresentaram nem ao menos uma crítica minimamente decente de meus livros. Reçorrem agora a expressões como “exêntrico”, “patológico”, “mentalmente perturbado” [...] E por anos nenhuma palavra de conforto, nem um pingo de sentimento humano, nem um alento de amor⁶.

→ O errante solitário

Ofegante e sem dores, Nietzsche chega ao quarto alugado na Via Carlo Alberto, número 6. Costuma sair cedo e geralmente retorna de suas caminhadas no final da tarde, hora do crepúsculo. No bolso do pesado casaco, um bloco e uma caneta. Certa vez, Nietzsche revelou ao amigo que, para escrever, era preciso caminhar.

⁶ Carta de Nietzsche ao amigo Reinhart von Sedydlitz redigida em fevereiro de 1888. Disponível em: <http://www.consciencia.org/nietzsche-cartas-de-1888>. Acessada em: agosto de 2016.

Era visível a sua euforia tímida ao cruzar a primeira porta do prédio em direção à porta do seu quarto, no último andar. Além de Nietzsche, o prédio conta com vários moradores, entre eles, há sempre aquele que destina o tempo às observações do comportamento humano.

Mas, voltando ao retorno de Nietzsche ao quarto, há de se registrar que o modo como entrou no prédio não era comum, apesar de, às vezes, parecer estranho.

Estrondo causado pelo movimento das janelas do quarto de Nietzsche, que estão sendo abertas por ele. O fato de abrir as janelas gera curiosidade e também alvoroços. Entre os mais inquietos, estão aqueles que buscam respostas à prática, considerada suspeita e executada por um tipo considerado esquisito. O burburinho é notável, e as perguntas proliferam em meio a tanta agitação: por que abri-las no momento em que a luminosidade do dia se apaga, tal qual uma vela? O que conseguiria ver na escuridão da noite? Residiria nisso tudo o alerta de um possível encontro com o demônio.

→ Carta de Van Gogh

Caro Théo,

O que sou eu aos olhos da maioria das pessoas? Uma não entidade, ou um homem excêntrico e desagradável — alguém que não tem e nunca terá posição na vida, em suma, o menor dos menores. Muito bem, mesmo que isso fosse verdade, devo querer que o meu trabalho mostre o que vai no coração de um homem excêntrico e desse João-ninguém⁷.

→ O frio de Van Gogh

Van Gogh acorda de um sono inexistente. As insônias são comuns na vida do pintor, e, quando raramente dorme, tem sempre a impressão de que foi por longo período de tempo, o que, em tese, não se confirma. A perturbação no sono acompanha-o desde menino.

⁷ Carta redigida por Van Gogh ao irmão Théo em 21 de julho de 1882. Disponível: http://obviousmag.org/archives/2013/07/van_gogh_e_o_elogio_a_loucura.html Acessada: em agosto de 2016.

O ar gélido da manhã cinza joga a sua memória para longe, o que o faz lembrar-se do dia em que o irmão Theo precisou estender-lhe a mão e, com a palma da sua mão aberta, recebia a palma da mão do irmão. Ainda pode sentir o calor que emanava da pele do irmão; uma sensação que é capaz de aquecer-lhe todo o corpo. Insuportável é a dor fria que pulsa no meio do peito e impede que forças disponíveis a conttenham. Uma fria lâmina percorre lentamente o corpo, para então se alojar ali, bem no meio.

2 – Considere:

→As cartas de Artaud, Nietzsche e Van Gogh foram redigidas com saliva, vísceras e sangue. São escrituras que carregam uma elevada potência de vida.

→ A criação de problemas, de uma participação nos problemas, de um direito aos problemas (DELEUZE, 1988) é uma atitude muito bem-vinda nesta escrita. No entanto, não busque soluções imediatas e a resposta certa, porque elas não lhe acenam com a possibilidade de invenção. Leve em conta que “a educação é um lugar que se inventa no movimento da escrita pela leitura e leitura pela escrita, nas relações que esse movimento comporta e, principalmente, na invenção e na reinvenção como um espaço de ficção” (CAMPOS, 2017, p. 120).

→ Biografar é uma prática que não só envolve a vida daquele que escreve uma biografia, mas que fundamentalmente se impõe como uma real necessidade de adentrar na vida do biografado e investigar os pormenores da sua vida. O biógrafo – quem faz ficção, delira, escreve em meio a fantasias – busca os registros dispostos em cartas, entrevistas e vídeos. Estes constituem documentos valiosos de investigação. O biógrafo desvia da escrita impregnada pelo tom jornalista, pois escreve uma biografemática sustentada e amparada por vozes que se misturam à sua voz. Trata-se de constantes cruzamentos de narrativas, em que é preciso selecionar e tomar como sua a potência difusa do biografema para criar outros sentidos (COSTA, 2011). O biografema flerta com a ficção e não se restringe a uma vida cronológica, cedendo espaço para a potência de uma nova vida através dos traços biografemáticos insignificantes que se tornam disparadores de novos sentidos.

3 – Rumine (ao modo nietzschiano) as seguintes questões:

a) Escreva uma vida, mostre como ela é por meio da fantasia.

Para tais questões, tome um autor amado e fantasie a vida desse sujeito; por meio da leitura, realize uma escritura biografemática. “Amar + escrever = fazer justiça àqueles que conhecemos e amamos, isto é, *testemunhar* por eles” (BARTHES, 2005a, p. 28). Aquele que ama tem necessidade de imortalizar o amado, e é por meio da leitura e da escrita que isso se torna efetivamente praticável.

[Quais foram as dificuldades encontradas durante a realização desse exercício? Descreva-as].

b) Escolha um dos fragmentos abaixo e, a partir dele, escreva o segundo texto. Esses fragmentos serão considerados textos de partida, e o texto inventado será o TC.

TP:

Mas que eu venha a morrer, na melhor das hipóteses, sem ter podido me acreditar vivo, custou-me caro para saber que não é isso que desejam para mim. Porque isso já me aconteceu muitas vezes, sem que tenham ao menos me concedido uma folga, entre os vermes, antes de me ressuscitar. Mas quem pode saber o que o futuro me reserva, desta vez? (BECKETT, 2009 p.93).

TP:

Seriam dez da manhã. Eu estava recostado num banco defronte ao rio Charles. A uns quinhentos metros à minha direita havia um edifício alto, cujo nome nunca soube. A água cinza arrastava grandes pedaços de gelo. Inevitavelmente, o rio fez com que eu pensasse no tempo (BORGES, 2012, p.7).

c) “Que corpo?” Temos vários. Tenho um corpo digestivo, tenho um corpo nauseante, um terceiro cefalálgico, e assim por diante: sensual, muscular (a mão do escritor), humoral, e sobretudo: *emotivo* – que fica emocionado, agitado, entregue ou exaltado, ou atemorizado, sem que nada transpareça. Por outro lado, sou cativado até o fascínio pelo corpo socializado, o corpo

mitológico, o corpo artificial (o dos travestis japoneses) e o corpo prostituído (do ator). E, além destes corpos públicos (literários, escritos), tenho, assim por dizer, dois corpos locais: um corpo parisiense (alerta, cansado) e um corpo camponês (descansado, pesado) (BARTHES, 2003, p.74). Reescreva esse excerto de Roland Barthes, que está na obra *Roland Barthes por Roland Barthes*, e tome-o como se precisasse dizer da sua vida.

[Procure nesta escrita potencializar o que é aparentemente insignificante para a vida e, sobretudo, mostrar a força plural que a constitui]

d) Não é possível pensar/fazer/viver a educação sem o cruzamento de vários planos, disciplinas, campos do saber, cada um com as suas especificidades e suas diferenças. A filosofia, a ciência, a arte, a literatura e a educação entrecruzam-se, interconectam-se, possibilitando a construção de saberes. Nesse entrelaçamento das áreas, há interesse em vampirizar a energia potente de que cada um dispõe. À medida que tomamos essa carga energética proveniente desses campos do saber, temos chances de criar outras versões da educação. Na aula, como é possível cruzar o biografema com outras áreas do conhecimento?

[Procure não classificar, encaixotar, prender o biografema a um determinado campo do saber. Entretanto, proporcione-lhe a livre circulação entre os campos, sem rótulos e usos definidos].

e) Parta da afirmação de que, para fazer funcionar determinado conceito, é necessário um problema. Descreva qual foi o problema que movimentou o biografema. Mostre os percursos circunscritos no campo problemático; para isso, tome as questões como pistas: como você chegou até o problema? Quais os elementos que considerou necessários para a sua elaboração?

[A criação depende necessariamente da existência perturbadora de um problema]

f) As respostas não carregam consigo as soluções, nem o rompimento imediato do problema, visto que, à medida que são elaboradas, geram a construção de outros problemas, minando novamente o campo problemático. Mostre como o problema inicial foi o mote para a criação de outros problemas e novas temáticas.

[Enfraquecer a imagem dogmática de que o problema finaliza quando é solucionado]

Anexo G

Descrição dos roteiros selecionados para a criação dos procedimentos didáticos tradutórios escreleitores

É importante salientar que os Roteiros Conhecimento como Invenção (UFRGS)→ AE + FOCOGRAFAR o texto: do texto o texto (UFRGS) → AE + Cartas (UFMT) → AE foram selecionados para a criação do Roteiro Didático Biografemático.

Já os Roteiros Conhecimento como Invenção (UFRGS)→ AE + Artistaria (UFMT)→ AE + Roteiro de Camila Santos Aveline → (AL) foram selecionados por meio de uma jogada no tabuleiro.

Os TP não sofreram nenhuma alteração em relação à ortografia.

1º Roteiro: Artistaria (AE)

Roteiro para Inventariar Procedimentos Didáticos de Tradução em uma aula



Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação
Prof.^a Sandra Mara Corazza

Projeto de Pesquisa
DIDÁTICA DA TRADUÇÃO, TRANSCRIÇÕES DO CURRÍCULO:
ESCRILEITURAS DA DIFERENÇA
ESTÁGIO PÓS-DOCTORAL SEÑIOR - USP
De 3 março a 3 de setembro de 2014

II – OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO
Projeto: *ESCRILEITURAS: UM MODO DE*
LER-ESCREVER EM MEIO À VIDA
NÚCLEO FACED/UFRGS

III – PESQUISA DE PRODUTIVIDADE 1D CNPq
Projeto: *DRAMATIZAÇÃO DO INFANTIL NA COMÉDIA INTELLECTUAL*
DO CURRÍCULO: MÉTODO VALÉRY-DELEUZE

ROTEIRO
PARA INVENTARIAR
PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS DE TRADUÇÃO EM UMA AULA

Identificação: 1-Nome: Maria Helena Figueiredo. Proponentes da Oficina: Magna Luísa Pereira, Márcia Helena Moraes, Regina Olea, Ivanete Ferreira e Luana da Cruz Burema.

2- Idade: 21 3-Instituição de trabalho e/ou estudo: UFMT 4- Vínculo com as pesquisas do Escrileituras: Bolsa de Iniciação Científica 5- Núcleo: UFMT 6- Tempo de docência e/ou pesquisa: 1 ano e 2 meses 7- Título, duração e data(s) de realização da aula/oficina que será enfocada neste Roteiro: Oficina Artistaria, duração de duas horas, realizada em 18 e 26/06/2013. 8- Data e local de preenchimento do Roteiro: Cuiabá, 13/06/2014. Assinatura digital:

Modo de fazer EM UM MÊS (18/05 a 18/06/2014): 1. Pense em uma aula ou oficina já realizada e em você como professor-tradutor desta mesma aula ou oficina. 2. Então, responda o que é solicitado, digitalizando as suas respostas em folha à parte. 3. Envie o Roteiro respondido com o título ROTEIRO PROCEDIMENTOS TRADUÇÃO para o seguinte *e-mail*: sandracorazza@terra.com.br, impreterivelmente, até o dia 18 de junho de 2014.

Obrigada por sua colaboração.

I – Indique o **PENSAMENTO* DE PARTIDA**** que foi traduzido:

Esta oficina foi parcialmente inspirada em um dos exercícios aplicados na Oficina de Transcrição realizada no segundo semestre de 2012 pelo Grupo Sala 3, no número do Observatório da Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação, por meio do Projeto de Pesquisa “Artifícios de Pensamento”, vinculado ao Projeto CAPES/INEP – Escrita: um modo de ler-escrever em meio à vida. A partir da leitura de *Diferença e Repetição*, de Gilles Deleuze, propusemo-nos a pensar a imagem dogmática de pensamento, especificamente no ato de ensinar.

II – Descreva a **IMAGEM DOGMÁTICA* DO PENSAMENTO** de onde você partiu:

Partimos da ideia de que a atividade do professor é composta por metodologias de ensino que, quando bem aplicadas, garantem o aprendizado, associadas a uma concepção binária de acerto e erro, que exclui diversas possibilidades de criação no ensino.

III – Descreva o **MÉTODO DE INVENÇÃO***, criado ou usado por você, que colocou** um **PROBLEMA*****, ou um campo problemático****, como uma **IDEIA** problematizante e problemática, concernente a uma ordem de acontecimentos ou de afecções; que fez uma gênese efetiva da verdade; uma produção do verdadeiro no pensamento; e que criou os termos nos quais o problema se formulou, os meios e os termos de que você dispôs para formulá-lo.

Fornecemos aos professores inicialmente a leitura do texto “Por que escrevemos assim”, de Sandra Corazza, Paola Zordan e Tomaz Tadeu. Em seguida, propusemos a seguinte atividade: Considerando que: 1) É próprio do professor-tradutor-criador operar pela via da criação; 2) Ao trabalhar com os elementos originais, é seu objetivo fugir das generalizações e interpretações; 3) Para a Didática da criação, cada professor pode ser tradutor-criador; 4) O tradutor é um escritor que guarda relações de reciprocidade entre a tradução e os elementos originais; 5) A tradução é um ato autoral.

Traduza, ao estilo de um professor-tradutor-criador, na forma que você julgar conveniente produzir, a tese que você recebeu (Separadas do texto 50 teses sobre Escrileituras – Sandra Corazza). Sugerimos produções em áudio, vídeo, fotografia, artes plásticas, texto encenação, mímica ou em qualquer outro meio de que dispuser.

IV – Mostre como as suas traduções fizeram a **REVERSÃO DA IMAGEM DOGMÁTICA DO PENSAMENTO** de partida*:

A partir da leitura da tese sorteada, que se tratava de um elemento inédito e considerado difícil, os professores descreveram-se em uma situação de não reação, não saber o que pensar. Essa situação pode ser entendida como uma experiência caótica, porque o pensamento foi forçado a pensar, possibilitando a criação de novas formas de tradução dos conteúdos originais ofertados.

V – Escreva como você traduziu e criou outro **PLANO DE IMANÊNCIA** ou uma **NOVA IMAGEM DE PENSAMENTO**:

No decorrer da atividade, percebemos, mediante as descrições dos próprios professores participantes da oficina, uma situação em que não encontraram possibilidades para a reconhecimento a partir de teses lidas, e consideramos que nesse momento o pensamento foi forçado a pensar. Acreditamos que as queixas relacionadas ao não entendimento do texto e os questionamentos como “o que isso quer dizer?” ou “me explica novamente o que é para se fazer” demonstram a busca dos professores pela resposta correta, prendendo-se ao binarismo certo-errado. Com a apresentação das produções realizadas, percebemos que a nova imagem do pensamento foi criada e que na fala sobre que fizeram não se remetiam ao certo ou errado.

2º Roteiro: FOCOGRAFAR: do texto o texto (AE)

Roteiro para Inventariar Procedimentos Didáticos de Tradução em uma Aula



Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação
Prof.^a Sandra Mara Corazza

Projeto de Pesquisa
*DIDÁTICA DA TRADUÇÃO, TRANSCRIÇÕES DO CURRÍCULO:
ESCRILEITURAS DA DIFERENÇA*
ESTÁGIO PÓS-DOCTORAL SEÑIOR - USP
De 3 março a 3 de setembro de 2014

II – OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO
Projeto: *ESCRILEITURAS: UM MODO DE LER-ESCREVER EM MEIO À
VIDA*
NÚCLEO FACED/UFRGS

III – PESQUISA DE PRODUTIVIDADE 1D CNPq
Projeto: *DRAMATIZAÇÃO DO INFANTIL NA COMÉDIA INTELLECTUAL
DO CURRÍCULO: MÉTODO VALÉRY-DELEUZE*

**ROTEIRO
PARA INVENTARIAR
PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS DE TRADUÇÃO EM UMA AULA**

Identificação:

1-Nomes: Simone Vacaro Fogazzi e Karen Elisabete da Rosa Nodari

2-Idade: 48 e 51

3-Instituição de trabalho e/ou estudo: Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

4- Vínculo com as pesquisas do Escrituras: bolsistas, Professoras de Educação Básica, Pesquisadoras da UFRGS

5- Núcleo: UFRGS

6- Tempo de docência e/ou pesquisa: 24 anos de docência e quatro anos de pesquisa.

7- Título, duração e data(s) de realização da aula/oficina que será enfocada neste Roteiro: FOCOGRAFAR: do texto o texto, duas horas de duração, dia 20 de julho de 2013.

8- Data e local de preenchimento do Roteiro: 15 de junho de 2014, Porto Alegre.

Assinatura digital (se possível): não possível.

Modo de fazer EM UM MÊS (18/05 a 18/06/2014): 1. Pense em uma aula ou oficina já realizada e em você como professor-tradutor desta mesma aula ou oficina. 2. Então, responda o que é solicitado, digitalizando as suas respostas em folha à parte. 3. Envie o Roteiro respondido com o título ROTEIRO PROCEDIMENTOS TRADUÇÃO para o seguinte *e-mail*: sandracorazza@terra.com.br, impreterivelmente, até o dia 18 de junho de 2014.

Obrigada por sua colaboração.

I – Indique o **PENSAMENTO* DE PARTIDA**** que foi traduzido:

Quando se escreve sobre uma vida, do que se trata? O que cabe nesta escrita? Somente fatos, datas, uma cronologia, como a velha e conhecida linha do tempo? Algo que dá uma “falsa” impressão de desenvolvimento e evolução? Será que esta escrita só comporta aquilo que compõe uma ideia preestabelecida e depurada sobre esse alguém de quem se escreve? Não haverá espaços de liberdade frente ao vivido, uma nova posição frente aos signos emitidos por uma vida?

Por acreditar na possibilidade de individuação e criatividade no curso dos acontecimentos de uma vida, postula-se a escrita da história de uma vida tomada pelas margens, o que Roland Barthes chama de biografema. Assim, ao invés de privilegiar o que é exemplar, ilustrativo, o tal conceito surge na relação que se estabelece com o detalhe, com o insignificante, que aparece nos livros, nas fotografias, em registros diversos.

Outro movimento de escrita é possível a partir de um deslocamento da historiografia, da linearidade, da memória, da profundidade para a a-historicidade, a simultaneidade, o esquecimento e a superfície.

II – Descreva a **IMAGEM DOGMÁTICA*** DO PENSAMENTO de onde você partiu:

Será que a escrita de uma vida é composta somente pelo que é grande, extraordinário e exemplar? E quanto aos vestígios do que é pequeno, ordinário e insignificante? Qual a relação que se estabelece com o detalhe e até o comum? Por que a sua exterioridade não pode integrar uma escrita? Por que o que é menor tem que ser deixado para trás, por que não é digno de nota? Quem disse que tais coisas não são importantes, não pulsam e vibram, não movem o pensamento e a escrita de quem escreve sobre alguém? Quem lê e escreve com uma vida passa a ser como um dramaturgo. Nos seus registros, o que mais importa não é a verdade de uma vida, mas algo da ordem da afecção, o que nasce deste encontro.

III – Descreva o **MÉTODO DE INVENÇÃO***, criado ou usado por você, que colocou** um **PROBLEMA*****, ou um campo problemático****, como uma **IDEIA** problematizante e problemática, concernente a uma ordem de acontecimentos ou de afecções; que fez uma gênese efetiva da verdade; uma produção do verdadeiro no pensamento; e que criou os termos nos quais o problema se formulou, os meios e os termos de que você dispôs para formulá-lo.

Um fato, uma foto. Grafar um foco... Focar distante... O que haver entre fatos e fotos? O que se passa entre um registro escrito baseado na perda de

uma parte de si, de um duplo de sua vida, e um instante eternizado em uma imagem fotográfica? Lembranças, afecções, datas, dados significantes de um passado a agir e a reagir com os detalhes insignificantes de uma foto. Um encontro no presente entre dois passados a agir e a reagir um sobre o outro, formando um presente inventado e vivo. Dessa forma, a partir de um fato – a perda de parte de si, de um duplo – descrito na forma de um anúncio de “procura-se” (texto literário), passando pelo *punctum* (Barthes) evidenciado por traços, manchas, formas e cores em uma foto desbotada pelo tempo (texto fotográfico), promove-se o encontro entre os dois textos para produzir um novo texto biográfico, vendo naquele pistas do paradeiro de seu duplo perdido.

IV – Mostre como as suas traduções fizeram a **REVERSÃO DA IMAGEM DOGMÁTICA DO PENSAMENTO** de partida*:

Foi proposto um jogo, uma atividade lúdica, entre os textos literário e fotográfico. Propôs-se um encontro, por afecção, entre os fatos que integram uma vida e o detalhe, o insignificante de uma foto, a fim de que novos sentidos de uma vida fossem produzidos e registrados, a fim de desviar o pensamento da normatização, do padrão, do regramento textual, apostando na produção de intensidades. A apresentação de conceitos da filosofia da diferença atravessou o encontro, juntamente com atividades próprias da arte e da língua portuguesa, confundindo os contornos de uma disciplina ali ensinada.

A fotografia foi abordada como um recorte de um tempo e um espaço que revela muito mais da subjetividade do observador do que se imagina, mediante o conceito barthesiano de *punctum*. Procurar o insignificante, o fora do tema ali apresentado, tornando visível por meio de intervenções artísticas (traços e cores, com anilinas coloridas e canetas hidrocor) o que não estava em evidência, o que apenas o observador enxergou.

O jogo entre os textos, o enigma proposto, oportunizou um encontro alegre, de afecções alegres, como pensado por Spinoza, o que produziu subjetivações e aumentou a potência de agir.

V – Escreva como você traduziu e criou outro **PLANO DE IMANÊNCIA** ou uma **NOVA IMAGEM DE PENSAMENTO**:

Uma nova imagem do pensamento expressa-se pela escrita de biografemas, ou seja, pela criação de textos híbridos, entre fatos e ficção, fruto de um ato de ruptura com identidades fixas, com a elaboração de textos que privilegiam o detalhe, o pequeno, o insignificante de uma vida, rompendo com a linearidade e a memória.

Pensa-se a educação como um processo em que o papel da imaginação se torna tão importante quanto o da razão, e ambas atuam juntas: ao mesmo tempo em que se imagina (ficção) estimulam-se processos complexos que utilizam também a razão e aumentam a potência de agir.

3º roteiro: Conhecimento como invenção (AE)

Roteiro para Inventariar Procedimentos Didáticos de Tradução em uma Aula



Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação
Prof.^a Sandra Mara Corazza

Projeto de Pesquisa
DIDÁTICA DA TRADUÇÃO, TRANSCRIÇÕES DO CURRÍCULO:
ESCRILEITURAS DA DIFERENÇA
ESTÁGIO PÓS-DOCTORAL SEÑIOR - USP
De 3 março a 3 de setembro de 2014

II – OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO

Projeto: *ESCRILEITURAS: UM MODO DE LER-ESCREVER EM MEIO À VIDA*

NÚCLEO FACED/UFRGS

III – PESQUISA DE PRODUTIVIDADE 1D CNPq

Projeto: *DRAMATIZAÇÃO DO INFANTIL NA COMÉDIA INTELLECTUAL DO CURRÍCULO: MÉTODO VALÉRY-DELEUZE*

ROTEIRO PARA INVENTARIAR PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS DE TRADUÇÃO EM UMA AULA

1-Nome: Maria Idalina Krause de Campos. 2-Idade: 50 3-Instituição de trabalho e/ou estudo: PPGEDU/FACED 4- Vínculo com as pesquisas do Escrileituras: Bolsista/Doutorado 5- Núcleo: UFRGS 6- Tempo de docência e/ou pesquisa: Três anos e meio 7- Título: Conhecimento como Invenção (aula inventada para este roteiro, com vistas ao estágio de docência)

Modo de fazer EM UM MÊS (18/05 a 18/06/2014): 1. Pense em uma aula ou oficina já realizada e em você como professor-tradutor desta mesma aula ou oficina. 2. Então, responda o que é solicitado, digitalizando as suas respostas em folha à parte. 3. Envie o Roteiro respondido com o título ROTEIRO PROCEDIMENTOS TRADUÇÃO para o seguinte *e-mail*: sandracorazza@terra.com.br, impreterivelmente, até o dia 18 de junho de 2014.

Obrigada por sua colaboração.

I – Indique o **PENSAMENTO* DE PARTIDA**** que foi traduzido:
Conhecimento como Invenção (Tese)

II – Descreva a **IMAGEM DOGMÁTICA* DO PENSAMENTO** de onde você partiu:

“Penso, logo, existo” (René Descartes).

“Penso, logo, existo” é o dogma proposto por Descartes em sua obra *Discurso do Método*, escrita em 1637, que constitui um dos marcos da imagem do pensamento da modernidade. Essa inaugura na literatura filosófica a criação de um método com bases matemáticas, que propõe servir e conduzir a razão na procura da verdade das ciências. Baseado no poder de bem julgar via bom senso, Descartes busca distinguir o verdadeiro do falso e assim edificar seu discurso. Em um dos trechos desta obra, dirá:

“Adverti que, enquanto eu queria pensar que tudo era falso, cumpria necessariamente que eu, pensava fosse alguma coisa. E notando que esta verdade: eu penso, logo existo era tão firme e tão certa que todas as mais extravagantes suposições dos cétricos não seriam capazes de abalar, julguei que podia aceitá-la, sem escrúpulo, como primeiro princípio da filosofia que procurava”.

Sendo assim, o filósofo cria, por meio do conhecimento, uma imagem de pensamento que prescreve recursos para a construção científica e também para a sabedoria de vida apoiados pelo imperativo da razão. Trata-se de afirmar um Eu enquanto ser pensante, coberto de certezas, em que Descartes vislumbra a possibilidade “princípio primeiro de sua filosofia”, ou seja, a resolução de seus problemas, sua verdade.

III – Descreva o **MÉTODO DE INVENÇÃO***, criado ou usado por você, que colocou** um **PROBLEMA*****, ou um campo problemático****, como uma **IDEIA** problematizante e problemática, concernente a uma ordem de acontecimentos ou de afecções; que fez uma gênese efetiva da verdade; uma produção do verdadeiro no pensamento; e que criou os termos nos quais o problema se formulou, os meios e os termos de que você dispôs para formulá-lo:

Partiu-se da imagem dogmática do pensamento de Descartes (imagem original), que já está em uma segunda tradução, retirada da coleção *Os Pensadores* e traduzida a quatro mãos por J. Guinsburg e Bento Prado

Júnior, que enfatizaram em nota sobre a edição que “a tradução obedeceu, essencialmente à exigência da literalidade”. Diante disso, surge a seguinte questão: como conceber o conhecimento como invenção?

O problema surge, pois defende uma Tese em que não se rejeita o já pensado por Descartes, mas se pretende fazer, do que foi pensado por ele, um movimento disparador do pensamento que cria novas possibilidades de produções singulares e de variação espiritual no ensino da educação contemporânea.

IV – Mostre como as suas traduções fizeram a **REVERSÃO DA IMAGEM DOGMÁTICA DO PENSAMENTO** de partida*:

Como fazer?

Com a pista ou isca, parte-se do “penso, logo, existo”, dogma do método cartesiano, para promover uma reversão para o método do informe, de concepção valéryana, em que o espírito busca inventar um possível e permissivo operar de uma consciência de si, com relação aos movimentos do intelecto, que seja ampla, isto é, com a procura do uso mais pleno de suas faculdades intelectivas, dando nova vida e violando o já sabido – percorrendo trajetórias, refazendo caminhos potenciais ainda não descobertos contidos na máxima: “Penso, logo existo”. Assim, o método do informe faz didática, didática aberta a novas traduções de visões e imagens outras, que, à medida que se faz, se altera durante todo o processo, pois não procura uma verdade em um fim, e sim meios novos para relacionar-se com a vida e com o saber. Problemas propostos:

→ O “COGITO ERGON SUM”, em que a palavra SUM significa EXISTO, o que pode nos dizer sobre o teatro do pensamento em Descartes?

→ Como se concebe o corpo em Descartes? O corpo depende ou independe do pensar?

→ Nas *Meditações*, obra de Descartes produzida em 1641, quatro anos após o *Discurso do Método* (1637), temos a seguinte passagem:

“Mas o que sou eu, portanto? Uma coisa que pensa. Que é coisa que pensa? É uma coisa que duvida, que concebe, que afirma, que nega, que quer, que não quer, que imagina também e que sente”.

Utilizando esta passagem de Descartes como disparador do pensamento, faça estas perguntas para o seu espírito e traduza escrevendo sobre.

V – Escreva como você traduziu e criou outro **PLANO DE IMANÊNCIA** ou uma **NOVA IMAGEM DE PENSAMENTO**:

O método do informe, não possuindo regras fixas e rígidas, o que mataria o prazer do inusitado, possibilita utilizar o conhecimento como invenção. O método é o de capturas de forças dos textos, das imagens, das musicalidades, das vozes, dos conhecimentos, de tudo que devém em vida potente, pois, como alude Valéry (1997, p.59), “[...] é o que contendo de desconhecido a mim mesmo que me faz ser eu mesmo”. Faz-se, assim, um corte no pensamento cartesiano, o que possibilita a abertura de novos campos de imanência, como os já apresentados no item que alude ao levantamento de problemas. Outra experimentação possível seria reportar-se às perguntas: “mas o que sou eu, portanto? Uma coisa que pensa. Que coisa que pensa? É uma coisa que duvida, que concebe, que afirma, que nega, que quer, que não quer, que imagina também e que sente”. Como meio para ler e escrever sobre educação, ensino, didática, trazer outros autores da literatura, da própria filosofia e das ciências, analisando vida e obra de pessoas a quem poderiam ser feitas essas perguntas e tantos outros questionamentos, levantando novos problemas nas áreas relacionadas e promovendo novas traduções ou destradições informes. Isso para que surja uma escrita alinhavada entre fluxos de correntes energéticas onde pulsa o espírito e a mão escreve esboços “da individualidade de uma jornada, de uma estação, de uma vida” (DELEUZE, 1994, p.57-65), criando-se perspectivas, novos procedimentos para a utilização do conhecimento como invenção, mediante um fazer espiritual que age como função do próprio pensamento, utilizando a imaginação inventiva como meio para saltos e indo além do que já estamos fartos de saber.

4º roteiro: Cartas (AE)

Roteiro para Inventariar Procedimentos Didáticos de Tradução em uma Aula



Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação
Prof.^a Sandra Mara Corazza

Projeto de Pesquisa
*DIDÁTICA DA TRADUÇÃO, TRANSCRIÇÕES DO CURRÍCULO:
ESCRILEITURAS DA DIFERENÇA*
ESTÁGIO PÓS-DOCTORAL SEÑIOR - USP
De 3 março a 3 de setembro de 2014

II – OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO
Projeto: *ESCRILEITURAS: UM MODO DE LER-ESCREVER EM MEIO À
VIDA*
NÚCLEO FACED/UFRGS

III – PESQUISA DE PRODUTIVIDADE 1D CNPq
Projeto: *DRAMATIZAÇÃO DO INFANTIL NA COMÉDIA INTELLECTUAL
DO CURRÍCULO: MÉTODO VALÉRY-DELEUZE*

**ROTEIRO
PARA INVENTARIAR
PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS DE TRADUÇÃO EM UMA AULA**

1-Nome: Emília Carvalho Leitão Biato. 2-Idade: 37 3-Instituição de trabalho e/ou estudo: UFMT 4- Vínculo com as pesquisas do Escreituras: Bolsista de Doutorado 5- Núcleo: UFMT 6- Tempo de docência e/ou pesquisa: 3 anos e meio 7- Título: Oficina de Transcrição Cartas. Cinco encontros em junho e julho de 2013. 8- Data e local de preenchimento do Roteiro: Cuiabá, 10 de junho de 2014. 9. Assinatura digital (se possível):

Modo de fazer EM UM MÊS (18/05 a 18/06/2014): 1. Pense em uma aula ou oficina já realizada e em você como professor-tradutor desta mesma aula ou oficina. 2. Então, responda o que é solicitado, digitalizando as suas respostas em folha à parte. 3. Envie o Roteiro respondido com o título ROTEIRO PROCEDIMENTOS TRADUÇÃO para o seguinte *e-mail*: sandracorazza@terra.com.br, impreterivelmente, até o dia 18 de junho de 2014.

Obrigada por sua colaboração.

I – Indique o **PENSAMENTO* DE PARTIDA**** que foi traduzido:

Textos de cartas de Artaud, Nietzsche e Van Gogh, escritas em situações de sofrimento ou consideradas de crise. Cartas que relatam experiências em circunstâncias de confinamento, dor.

II – Descreva a **IMAGEM DOGMÁTICA* DO PENSAMENTO** de onde você partiu:

Noções de que os sintomas do corpo adoecido estabelecem limites generalizáveis e precisos de vida, em restrição a possibilidades de criação.

III – Descreva o **MÉTODO DE INVENÇÃO***, criado ou usado por você, que colocou** um **PROBLEMA*****, ou um campo problemático****, como uma **IDEIA** problematizante e problemática, concernente a uma ordem de acontecimentos ou de afecções; que fez uma gênese efetiva da verdade; uma produção do verdadeiro no pensamento; e que criou os termos nos quais o problema se formulou, os meios e os termos de que você dispôs para formulá-lo:

Trabalhamos com um encontro com professores e quatro encontros com alunos das três turmas de nono ano da Escola Estadual Paciana Torres de Santana. Propusemos a escrituração de cartas relacionadas a experiências do corpo, tais como as percepções estéticas das paisagens de Arles, de onde Van Gogh escreve a seu irmão; a dor ligada ao nascimento de uma Gaia Ciência nietzschiana; e as cartas de Artaud de dentro da instituição manicomial de Rodez. As cartas foram envolvidas em atividades de aproximação dos autores e de vivências de saúde, dor, restrição e perda de liberdade; desse modo, movimentaram-se como potências da produção singular, especialmente da escrita percorrida do corpo-sensação em cartas enviadas.

IV – Mostre como as suas traduções fizeram a **REVERSÃO DA IMAGEM DOGMÁTICA DO PENSAMENTO** de partida*:

Ao tomarem o problema da dor e das privações ligadas à saúde e à doença, os alunos e os professores colocaram-se diante da criação de problemas novos, da possibilidade de inventarem suas vivências em cartas fictícias.

V – Escreva como você traduziu e criou outro **PLANO DE IMANÊNCIA** ou uma **NOVA IMAGEM DE PENSAMENTO**:

1. Autoafecção – as cartas têm destinatários; mesmo assim, funcionam como a autoafecção da escrita de si e para si: excessos do corpo em experimentações, transcrição e prazeres no/do texto, mesmo tematizado pela dor. 2. As sensações do corpo podem ser enviadas em textos criados; essa matéria autobiográfica parte em *destinerrance*.

5º Roteiro: Camila Santos Aveline (AL)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Departamento de Ensino e Currículo

DISCIPLINA: EDU 02084
EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
TURMA A
2016/1
Prof.^a Dra. Sandra Mara Corazza
Camile Santos Aveline - 263215

PROVA
BLOCO III – CULTURAS E DOCÊNCIA
02/06/2016

1. Identifique a aula que foi produzida por seu grupo de docência ou uma aula que você avaliou.
 2. A aula selecionada foi a segunda de História, do dia 19/05. Indique um procedimento didático de tradução utilizado na aula selecionada, conforme o seguinte **ROTEIRO PARA INVENTARIAR PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS DE TRADUÇÃO EM UMA AULA.**
-

I – Indique o **PENSAMENTO* DE PARTIDA**** que foi traduzido:

O tema escolhido pelos professores que apresentaram a aula foi o período da Pré-História, tendo em vista a idade dos alunos selecionados: 6º ano do Ensino Fundamental. Este assunto colabora para o despertar de um interesse nas crianças sobre o ensino de História, visando à construção do saber histórico no currículo escolar. Tratando-se de um conjunto de conceitos e significados, esse período da História refere-se a tempos longínquos da humanidade, o que produz nos estudantes o desejo pela descoberta do passado. A Pré-História selecionada pelos apresentadores da aula é pesquisada por meio de achados arqueológicos, e há diversos cientistas que procuram saber cada vez mais sobre ela. Assim, o tema encaixa-se em um saber científico que deve ser repassado para as crianças de maneira adequada, fazendo com que o interesse pelo passado seja desenvolvido nos alunos.

II – Descreva a **IMAGEM DOGMÁTICA* DO PENSAMENTO** de onde você partiu:

Partindo do pressuposto comum de que o que deve ser ensinado em sala de aula é o que está inserido no currículo escolar, pode-se dizer que o conteúdo da aula avaliada de Pré-História está dentro desses padrões, pois esse assunto se encaixa no currículo previsto para ser ministrado no Ensino Fundamental.

Essa ideia de que a aula tradicional é a melhor forma de ensinar faz parte do senso comum e não sai do posto de modelo para os professores. A aula de Pré-História apresentada pelos colegas, de certa forma, não foge desse padrão, pois foi expositiva, com pouco espaço para os alunos, além do fato de ter seguido estritamente o que é posto no currículo de conteúdos.

Esse tipo de ensino ainda é usado em grande quantidade nas escolas brasileiras e do mundo, o que impossibilita o desenvolvimento de outras formas de aprendizagem. As aulas expositivas nas quais o professor é o único detentor do saber dão pouca ou nenhuma abertura para o debate entre os alunos. A falta de interação, de senso crítico e de pensamento próprio do educando obscurece o real conhecimento que ele poderia produzir, em vez de somente absorver conteúdos passados pelo professor (o que acontece normalmente).

III – Descreva o **MÉTODO DE INVENÇÃO***, criado ou usado por você, que colocou** um **PROBLEMA*****, ou um campo problemático****, como uma **IDEIA** problematizante e problemática, concernente a uma ordem de acontecimentos ou de afecções; que fez uma gênese efetiva da verdade; uma produção do verdadeiro no pensamento; e que criou os termos nos quais o problema se formulou, os meios e os termos de que você dispôs para formulá-lo:

Para uma análise mais completa da aula escolhida, utilizou-se o método de problematização do que foi apresentado. Com base nas ideias atuais do “que é dar uma aula”, o conteúdo exposto pelos colegas encaixa-se no que é dito como tradicional. Tendo em vista a idade dos alunos para quem a apresentação foi direcionada, as ideias e as práticas dos colegas foram adequadas, por exemplo: uso de imagens infantis para análise, demonstração física do fogo e das pedras como introdução, etc. Tais técnicas de ensino podem ser consideradas inovadoras sob certo ponto de vista (o dos alunos), mas, de certa forma, ainda fazem parte daquela aula expositiva e sem espaço para o pensamento das crianças. Embora para os alunos esse tipo de aula pareça interessante e chame sua atenção, na realidade significativa do “ensinar”, essa maneira de estar presente em sala de aula por parte do professor pertence a um “quadro monopolizante” do saber. O pensamento do estudante, nesse tipo de aula, fica submetido e subordinado ao que o professor está falando e que é estabelecido como verdade absoluta, sem nenhum tipo de questionamento. Muitas vezes, o que é transferido pelo educador não leva em conta a relevância desse conteúdo para a vida dos estudantes, promovendo, assim, uma educação banalizada que se baseia em um estudo academicista simplificado, o qual é despejado em crianças e jovens de Ensino Fundamental e Médio.

IV – Mostre como as suas traduções fizeram a **REVERSÃO DA IMAGEM DOGMÁTICA DO PENSAMENTO** de partida*:

Analisando-se a aula de Pré-História dos colegas, entende-se que o processo tradutório do que está estabelecido em textos e pesquisas utilizados por eles, de certa maneira, foi simplificado. Não houve uma intensa ressignificação dos

conteúdos. Uma adaptação dos que está nos livros para a vida dos estudantes ficou a desejar no trabalho apresentado. A didática usada pelos professores pode ter sido adequada, como dito anteriormente (imagens, ilustrações), mas essa didática em nada supera o trabalho tradutório do educador. A reflexão sobre o conteúdo, a demonstração de sua importância para os alunos e a sua problematização não foram colocadas em debate na aula apresentada. Fazer os estudantes se identificarem com o que é exposto pelo professor é mais do que um processo de tradução, é um processo de descoberta, descobrir o que é importante para os alunos e, a partir disso, adaptar à vida dos estudantes o conteúdo a ser ministrado. Essa é a verdadeira tradução a ser feita por quem está ensinando algo, independentemente da disciplina.

Dar significado e sentido para a aula é o grande trabalho feito pelo professor. Reflexionar sobre o conteúdo, sobre a vida, sobre a sociedade e sobre o próprio relacionamento entre educadores e educandos é o real processo de tradução que deve ser feito “em pé” na sala de aula. Colocar em conjunto todos esses fatores é trabalhar para a construção de seres pensantes, e não de seres absorventes e passivos. Fazer com que seus alunos consigam aprender sozinhos, inventar processos de inteligência, de comunicação, de relacionamento, é o maior mérito que um professor pode algum dia ter. Autonomia seria o resultado do processo “perfeito” de tradução, devendo ser correlacionada e integralizada com o processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que o professor se torne um mediador, e não o detentor da verdade a ser “decorada” pelos alunos.

V – Escreva como você traduziu e criou outro **PLANO DE IMANÊNCIA** ou uma **NOVA IMAGEM DE PENSAMENTO**:

Outra abordagem mais completa e mais realista em seu significado para a aula de Pré-História seria, em primeiro lugar, partir do que é esse conteúdo para os alunos, questioná-los sobre esse conceito, fazê-los pensar a respeito do próprio conceito, inserir esse tema na vida deles, nas suas culturas, nos seus territórios, nos seus próprios antepassados; depois disso, aí sim, seria possível pensar em um processo tradutório de ensino. Reformular o conteúdo fixo, científico e “imutável” para algo acessível e com disponibilidade de

transformações territoriais, sociais e étnicas seria ideal para o ensino de Pré-História. Fazer com que os alunos entendam e construam o seu próprio conhecimento a partir de seus modos e histórias de vida particulares é a melhor forma de promover a educação por parte do professor. Despertar o interesse por meio de figuras e ilustrações torna-se algo relativamente fácil na tarefa de quem está ensinando, mas despertar o interesse dos alunos por métodos de criação independentes torna o trabalho do educador muito mais complexo, embora seja o mais verdadeiro e proporcione signos e significados reais para a vida de quem está aprendendo.

Estudar a comunidade onde a turma está inserida, identificar como os alunos vivem em grupos étnicos e culturais, pesquisar o passado da escola e dos próprios estudantes seria o segundo passo para a promoção do conhecimento real mediado pelo professor. Dar a essas questões respostas significativas intensificaria a tradução do conteúdo para a sala de aula. Partir dos livros é o processo inverso do adequado, embora ainda pareça, na atualidade, o mais correto e seja o mais utilizado. Quando o professor se adapta à realidade da turma e inicia daí o ensino, ele é visto como “revolucionário” e “diferente”, sendo muitas vezes considerado ruim e “perigoso”, mas, tratando-se do real e do verdadeiro ensinamento, esse professor atua de modo que faça sentido para os alunos, potencializando as experiências próprias e construindo um alunado independente que saiba pensar.