

CRIAR EDUCAÇÃO
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UNESC

Criar Educação, Criciúma, v. 9, nº1, jan/jul 2020.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

Educação no Museu: a tradução como prática educativa

Fabiane Olegário[1]
José Alberto Romaña Diaz[2]

RESUMO:

O Museu de Arte do Rio de Janeiro (MAR/RJ) possui um Programa de Visitas, que visa a acolher escolas, alunos, professores, visitantes e público em geral, com ações educativas propostas pelos educadores da Escola do Olhar. Assim, este artigo tem por objetivo analisar como as práticas dos educadores podem ser capazes de subverter o texto original apresentado pelos curadores e artistas das exposições do MAR/RJ. Afirma que os processos de tradução são efetivados pelos educadores à medida que os articulam com saberes relativos à exposição de arte e, sobretudo, refutam a concepção de educação como transmissão do conteúdo original. Toma Campos como aporte teórico articulado a tradução no campo da educação nas teorizações de Corazza. Considera que as práticas educativas dos educadores do MAR possibilitam subverter à mera repetição de um discurso curatorial ou da fala do artista em prol de uma reinvenção da educação em meio à arte.

Palavras-chave: Educador. Museu. Tradução.

Education at the Museum: translation as educational practice

ABSTRACT

The Museu de Arte do Rio de Janeiro (MAR/RJ) has a Visitors Program, which aims to welcome schools, students, teachers, visitors and the public in general, with educational actions proposed by the educators of the Escola do Olhar. Thus, this paper is written in agreement with the aims to analyze how educators' practices may be able to take the original text presented by MAR's curators and artists, but at the same time recreate it, through a translation process, that is carried out during the planning of educational actions. The analysis of the interviews done by educators of the Museum, uses the translation method. In this way, it is affirmed that the translation processes carried out by the educators articulate them with knowledge from the art exhibition and, above all, refute the conception of education as the only transmission of the original content. Assuming that the theoretical contribution of literal translation in Brazil through the poet and translator Haroldo de Campos and the dialogue with education,with the theories of Sandra Mara Corazza and other authors are correct, this writing is understood to be the translation process of transformation pertaining to the original content. Finally, it is considered that the MAR educators' educational practices make it possible to renounce

[1]Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS/RS). Atualmente é professora Assistente da Universidade do Vale do Taquari (Univates/RS); fabiole@univates.br

[2] Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES. Desenvolve pesquisa em Formação de Professores e Teoria Curricular. jose.diaz@univates.br

Criar Educação, Criciúma, v. 9, nº1, jan/jul 2020.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

teaching work as a submissive transmitter of original texts. Thus, subvert the mere repetition of a curatorial discourse of the artist's speech, in other words they have proposed the reinvention of art education.

Keywords: Educator. Museum. Translation.

Introdução

Este texto vincula-se às investigações realizadas pelo grupo de pesquisa de uma Universidade, localizada no interior do Rio Grande do Sul/RS, que tem como objetivo investigar e problematizar como se constituem o ensino e as aprendizagens em meio ao currículo em espaços escolares, constituídos pela Escuela Experimental Pedagógica (EPE), Bogotá/Colômbia; Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Novo, Lajeado/RS; Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo, Lajeado/RS, e por espaços não-escolares, tais como: a Fundação Iberê Camargo (FIC), Porto Alegre/RS; o Museu de Arte do Rio (MAR), Rio de Janeiro/RJ e a Fundação de Arte Vera Chaves Barcelos, Viamão/RS. Esses espaços, escolares e não escolares, proporcionam aos pesquisadores elementos empíricos para pensar o currículo e as práticas educativas, levando em conta as especificidades, as diferenças e as singularidades de cada um deles.

Focado em um dos espaços que compõe o campo empírico da pesquisa, este texto analisa as ações educativas concernentes ao Programa de Visitas, proposto pelos educadores da Escola do Olhar do Museu de Arte do Rio (MAR/RJ). O Programa de Visitas visa a acolher escolas, alunos, professores, visitantes e públicos em geral. Atuam, neste Programa, educadores da Escola do Olhar responsáveis pelo atendimento ao público. O Programa se constitui de ações educativas propostas ao público, a partir do tema e das obras em exposição. Tomando tal Programa como objeto empírico, este artigo tem em vista mostrar como as práticas dos educadores podem ser capazes de subverter o texto original apresentado pelos curadores e artistas das exposições, por meio de um processo tradutório realizado durante o planejamento das ações educativas.

Criar Educação, Criciúma, v. 9, nº1, jan/jul 2020.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

Por meio do Programa, este artigo pensa a prática de mediação dos educadores do Museu, a partir da perspectiva de uma tradução criadora. Nessa medida, compreende a tradução como um processo de transformação e transposição crítica do texto original. Utiliza a entrevista como procedimento, e por intermédio do método tradutório interpreta e produz os dados. São entrevistados 02 educadores e a Gestora da Escola do Olhar. Compreende que "quem interpreta não descobre a verdade, quem interpreta a produz. Não se trata de uma atividade hermenêutica – descobrir um significado oculto", mas de pôr em operação "diferentes interpretações [...] diferentes pontos de vista, de diferentes posições, de diferentes perspectivas" (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 40).

Tem como aporte teórico os estudos do tradutor, poeta e criador do movimento poético concretista brasileiro no século XX, Haroldo de Campos, que investe nos estudos de uma teoria poética da tradução que visa à subversão do texto original, na contramão de uma teoria da cópia, segundo os organizadores de um de seus livros, Tápia e Nóbrega (2013). Para a construção dessa teoria, o tradutor e poeta toma emprestado o pensamento de Benjamin (2008). Trata-se de uma criação que se dá paralelamente ao original, sendo que, "quanto mais inçado de dificuldades esse texto, mais recriável, mais sedutor, enquanto possibilidade aberta de recriação" (CAMPOS, 2013, p. 5).

Além dos estudos de Benjamin (2008) e Campos (2013), o texto dialoga com Corazza (2013) para pensar a tradução no campo educacional, cujo estudo transcriador propõe pensar a tradução em meio à escrita e à leitura, intensificando as suspeitas em relação à legitimação dada ao texto original como fonte imutável de verdade. Desse modo, à medida que lê o texto, o educador cria redes de significações, o que lhe possibilita interpretá-lo e traduzi-lo. A leitura, nesse sentido, atua como uma espécie de alquimia, transmutação, transformação do original, que refuta o educador como transmissor do conhecimento e o toma como inventor do seu fazer.

CRIAR EDUCAÇÃO
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UNESC
Criar Educação, Criciúma, v. 9, nº1, jan/jul 2020.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

Portanto, a prática tradutória inverte a imagem do educador como transmissor do conteúdo original; até porque educar implica interpretar, o que "não se reduz a transpor – de um lugar para outro, de uma fonte, de alguém a outro – um pensamento, um saber, um conteúdo, uma forma ou uma matéria como se fossem coisas" (CORAZZA, 2017a, p.118).

A crítica em relação à imagem do educador como transmissor do conhecimento o leva à submissão ao texto original. Nesse sentido, é comum ouvir do senso comum que "o bom educador é aquele que domina o conteúdo". Entendemos que o professor com capacidade de dominar o conteúdo é, supostamente, fiel ao conteúdo original. Interessante notar que essa condição coloca os professores e os tradutores no mesmo patamar de valorização, pois 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, 2015, p. 116).

As práticas educativas: Programa de visitas

É comum que se associe a educação com a escola, a ponto de serem pensadas como sinônimos. É importante, portanto, distinguir educação de escolarização. Corrêa e Preve (2011, p. 187) esclarecem que:

> A educação é um processo que distingue o gênero humano a partir da faculdade da memória e da sua capacidade de construir ferramentas aliadas à vida em sociedade, [...] e a escolarização é educação com objetivos institucionalizados, cujas ações buscam a uniformização das diversas formas de sociabilidade e modos de vida ao recobri-lo com o véu da cidadania.

A escolarização, entendida como a parte institucional da educação, é formalizada no espaço escolar e, por isso, estaria mais do lado dos regramentos, pois caberia à escola "obrigar a frequência, seriar, avaliar e certificar" (CORRÊA, 2000, p. 54). Dessa forma, podemos compreender que a educação escolar se viabiliza por meio de um conjunto de práticas de ensino, consideradas formais.

Criar Educação, Criciúma, v. 9, nº1, jan/jul 2020.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

Já a educação, que ocorre em espaços diferentes da escola, geralmente é pensada como prática não-formal. Porém, é importante notar que tais delimitações não são precisas, uma vez que outros determinantes, além do espaço, devem ser considerados (MUNHOZ; HATTGE, 2016). Todavia, os movimentos escolarizados, muitas vezes, podem ser praticados em meio ao espaço não-escolar, assim como os movimentos não escolarizados podem perpassar o espaço escolar. Portanto, a correspondência entre o espaço e o movimento não pode ser equivalente, uma vez que "o espaço é um cruzamento de móveis" (CERTEAU, 1994, p. 202).

Nesse sentido, cabe diferenciar os distintos movimentos que se dão nos espaços de educação e que geralmente são confundidos com os conceitos de escolar e não-escolar. Em boa parte das vezes, essa correspondência vincula-se a uma relação restrita dos movimentos (escolarizado e não-escolarizado) com os espaços (formais e não-formais). Portanto, independente do espaço (escolar ou não-escolar), podem acontecer movimentos escolarizados e não-escolarizados. Logo, nada impede que um espaço não-escolar tenha movimentos escolarizados e/ou não-escolarizados. No caso da educação não-escolar em Museus, isso não significa que só ocorrem práticas não escolarizadas, pois, de modo geral, as instituições são capturadas por movimentos escolarizantes (MUNHOZ; HATTGE 2016). Nessa medida, podemos perceber que a educação não corresponde à escolarização, embora a escola possivelmente esteja mais próxima da escolarização.

O Museu de Arte do Rio (MAR), foco deste texto, foi projetado como um "presente" antecipado pelo aniversário de 450 anos da cidade do Rio de Janeiro. O MAR abriu suas portas no dia 01 de março de 2013, constituindo-se como uma das grandes instituições dentro do contexto de revolução cultural que engalana a Praça Mauá. Nasce, assim, o Museu de Arte do Rio como um espaço dedicado à arte e à cultura visual, buscando articular educação e arte, pensar o Rio de Janeiro por meio de uma leitura transversal da história da cidade, bem como

CRIAR EDUCAÇÃO
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UNESC
Criar Educação, Criciúma, v. 9, nº1, jan/jul 2020.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

desenvolver atividades que envolvem coleta, registro, pesquisa e preservação de bens culturais e sua devolução à comunidade (MELO, 2016).

Figura 1– Museu de Arte do Rio - MAR



Fonte: MAR (2016).

Em relação à arquitetura, é interessante notar que dois prédios ficam lado a lado (FIGURA 1); o primeiro representa a educação, e o segundo abriga as exposições. Para chegar ao pavilhão de exposições (Arte), é preciso passar pela Escola do Olhar (Educação). Educação e Arte são unidos por uma cobertura suspensa que pretende simular uma onda do mar.

Figura 2: Escola do Olhar



Fonte: Leonardo Finotti (2013).[1]

[1] Foto de Leonardo Finotti (2013). Disponível em: https://goo.gl/g2NiAV. Acesso em: 18 out. 2018.

Criar Educação, Criciúma, v. 9, nº1, jan/jul 2020.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

Sediada no prédio cuja fachada é feita de paredes ininterruptas de vidro, a Escola do Olhar (FIGURA 2) é o espaço onde se pensam as ações educativas do Museu, lugar onde opera a gerência de educação, que tem como proposta o desenvolvimento de um programa educativo envolvendo arte e educação. Constituído como um espaço de formação continuada dos professores da rede municipal de ensino e de recebimento dos estudantes das escolas públicas e de outros visitantes, a Escola do Olhar[2] propõe-se a estimular e disseminar a sensibilidade e o conhecimento. Suas proposições partem da compreensão da educação como prática de criação e experimentação (MELO, 2016).

A Escola do Olhar é responsável pelas ações educativas do Museu. Dentre essas ações realizadas pelos educadores da Escola do Olhar, destacamos o Programa de Visitas, cujo objetivo é acolher os visitantes, na sua maioria, escolares. Nesse Programa, atuam diretamente os educadores responsáveis pelo atendimento ao público. As visitas educativas têm duração de uma hora e meia e são planejadas a partir de quatro eixos temáticos, quais sejam: a) Vejo o Rio de Janeiro – dedicado a pensar a cidade, suas complexidades e potencialidades; b) Guardar para lembrar – voltado para questões de coleção, museu e memória; c) Meu corpo no Museu – consiste em experimentar o corpo pelo espaço do Museu e questionar as suas representações pelo viés da arte; d) Práticas Artísticas Contemporâneas – visa aos processos criadores contemporâneos da arte. Segundo Boing (2016, p. 35), "a metodologia de visita, a partir de eixos temáticos, permite que o educador, junto aos visitantes – estudantes e professores de escolas públicas, além de outros públicos – explorem os conteúdos de todas as exposições do MAR".

Esses eixos temáticos constituem-se como grupos de trabalhos, nos quais os educadores pensam e criam suas próprias práticas. Nos grupos de

[2] A Escola do Olhar está diretamente ligada à Gerência de Educação do Museu, que inclui: Gerente; Coordenadora Pedagógica; cinco Educadores de Projetos, responsáveis pelos projetos da Escola do Olhar; quatro Educadores I, que são referências dos 20 Educadores II; e oito Educadores Estagiários.

Criar Educação, Criciúma, v. 9, nº1, jan/jul 2020.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

trabalho, os educadores interagem com o cotidiano do Museu, narram suas práticas realizadas, inventam outras pedagogias, pesquisam os conteúdos das exposições, planejam suas ações, estudam as complexidades dos métodos e metodologias para interagirem com objetos artísticos que propiciam a educação praticada no cotidiano do MAR (BOING, 2016).

Fazem parte das ações pedagógicas visitas educativas que possibilitam a imersão das escolas, professores, alunos e público em geral, em sua grande maioria a partir de agendamentos prévios. Assim, a Escola do Olhar programa e planeja grande parte das visitas educativas, ação realizada pelos educadores, que se dedicam a pensar, a criar e a experimentar as proposições e práticas educativas no MAR, proposições essas que visam a uma conversa de mão dupla entre os textos originais e textos recriados, a partir das práticas de mediação feita pelos educadores:

> [...] cujas relações se constroem nas especificidades, interesses e desejos de reconhecimento e articulação de cada indivíduo. Essa condição implica a possibilidade de desenvolver, seja na pesquisa e envolvimento com o acervo, seja na mediação, cursos e atividades práticas, ambientes de experiência que proponham um contexto alargado de convite ao engajamento pessoal de cada participante – criança, jovem ou adulto – com a arte e a cultura visual (MELO, 2016, p.17).

As práticas educativas da Escola do Olhar são pautadas pela concomitância de desejos e interesses dos mais diversos públicos. Interessante notar que os mediadores são considerados educadores, o que não se trata, simplesmente, de substituir uma palavra pela outra. De qualquer forma, esse entendimento busca subverter a concepção de transmissão do texto original. Na contramão de uma transmissão inócua, que enaltece o texto fonte como monumento sagrado, o fazer do educador do MAR refuta o papel de repetidor do texto original, na medida em que traduz criticamente os saberes originais, o que possibilita afirmar que o educador cria procedimentos educativos, pois, na medida em que transmuta o texto original, "transcria e transcultura os elementos

Criar Educação, Criciúma, v. 9, nº1, jan/jul 2020.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

científicos, filosóficos e artísticos, reconhecendo a sua própria tradução" (CORAZZA, 2012, p. 55).

O fazer do educador, nesse sentido, estaria mais no campo do fazer junto, fazer com – rearranjo que vai sendo construído entre educador e visitante em meio a uma instituição: o Museu. Esse fazer se materializa nas práticas com o público, pois juntos – educador e visitantes – constroem outras formas de interagir ainda não pensadas, ou seja, na prática com o público podem surgir variantes que possibilitam o inesperado, pois "*o educador que está lá fazendo a mediação é ao mesmo tempo o curador*" (informação verbal, Gestora da Escola do Olhar, 2016)[3].

O fazer do educador inicia nas interações entre os pares, ou seja, cada eixo temático constitui um grupo de trabalho formado por educadores que pensa a prática educativa. Em outras palavras, a prática educativa é construída primeiramente pelo grupo e se consolida em meio ao público. Segundo a Gestora da Escola do Olhar, "*dependendo da proposta da visita, [tanto] quanto da relação com o público que se tem nas exposições, [as mediações] são totalmente subvertidas e mesmo criticadas e meio que tensionadas pelos educadores*" (informação verbal, Gestora da Escola do Olhar, 2016). Conforme o educador entrevistado, as práticas tomam novos rumos no momento da visita, visto que fazer juntos "*pode ser uma coisa física, como foi a proposta de um dia desses; pode ser uma prática com o próprio corpo. Vamos fazer juntos, vamos construir um novo percurso*" (informação verbal, Educador II da Escola do Olhar, 2016). O que o educador chama de convite a fazer juntos começa a nos dar pistas de uma prática reconstruída em conjunto (DÍAZ; MUNHOZ, 2018). Nessa perspectiva, afirma um dos educadores do MAR:

[3] Foram entrevistados educadores da Escola do Olhar sobre questões relativas às práticas pedagógicas desenvolvidas no Museu. As entrevistas foram realizadas pelos integrantes do grupo de Pesquisa, anos de 2016 e 2017. A identidade dos entrevistados será preservada neste texto. Além disso, as falas dos entrevistados serão reproduzidas em letra itálica, para diferenciar das citações de autores do referencial teórico.



CRIAR EDUCAÇÃO
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UNESC

Criar Educação, Criciúma, v. 9, nº1, jan/jul 2020.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

> *[...] a gente até tem interesses que são combinados previamente com professores e tudo o mais, mas esses interesses eles podem caminhar para outros interesses que surgem [...] a gente tem um processo que é muito baseado na troca, porque a gente tem um privilégio de não ter um conteúdo 'amarrado', digamos assim, previamente* (informação verbal, Educador I da Escola do Olhar, 2016).

De todo modo, esta troca implica um tempo de engajamento do público com o espaço, do educador com o público. Um tempo para que os corpos se sintam à vontade para habitarem o Museu. Esse tempo de imersão e de experimentação no/do espaço é vivenciado pelo público em cada atividade, quando os educadores criam e realizam procedimentos e ferramentas que auxiliam nas trocas pedagógicas com os grupos. As trocas parecem funcionar como "potencializadoras de possibilidades e de mundos possíveis" (JOVÉ MONCLÚS; FARRERO OLIVA; SELFA SASTRE, 2017, p. 3, tradução nossa). Segundo o educador entrevistado,

> *[...] a coisa começa a ficar muito engessada [...] Para partir pra uma troca, pra pensar a prática de mediação enquanto o campo da troca, não tem como... isso se dar de uma maneira mecânica, então eu fico pouco à vontade, por exemplo... quando acontece assim: 'Ah, essa exposição é assim, assim, assado'* (informação verbal, Educador I da Escola do Olhar, 2016).

Dessa forma, os encontros entre educadores do MAR e o público se constituem como um convite a fazer juntos, que reverberam em novos arranjos, pois *"[...] quando as coisas são rearranjadas, a gente gera lugares de tensão, e em algum lugar é preciso que essa tensão reverbere, escape!"* (informação verbal, Educador I da Escola do Olhar, 2016).

Esses movimentos desenvolvidos no espaço da educação do MAR "[...] implicam um enfrentamento das concepções de arte, cultura e educação", (COUTINHO, 2013, p. 53). Às vezes, esses enfrentamentos se dão em um "território potente e de tensões que abrangem estranhamentos, surpresas, choque, indignação, afinidades, gostos, resistências, aberturas, diálogos, trocas, percepções ampliadas, empatia, alteridade" (MARTINS, 2018, p. 85).

Tradução como prática do educador

Criar Educação, Criciúma, v. 9, nº1, jan/jul 2020.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

Em entrevista sobre as práticas educativas no Museu, é possível perceber que o educador do MAR explora outras formas de mediação, diferentes da mera transmissão de conhecimento, pois é importante notar o que segue:

> *O programa educacional, que é também vinculado ao programa de exposições, tem a sua autonomia, tem as suas questões, grupos de trabalhos, tem as suas poéticas, seus seminários, enfim, essa relação de autonomia e dependência, e em relação ao programa de exposições é muito importante, porque é o que dá ao trabalho educacional do MAR as condições para não se tornar coadjuvante do discurso curatorial – obviamente, além da inteligência, do senso crítico, da sensibilidade das pessoas que fazem parte do grupo. Porque é raro você ver os educadores agirem curatorialmente. Normalmente, eles estão sempre sendo parte de um processo curatorial, eles em si não agem curatorialmente e aqui eles agem, porque eles curam seminários, programas, cursos, atividades, inclusive exposições* (Informação verbal, Gestora da Escola do Olhar, 2016).

Ao afirmar que o educador não é um coadjuvante, nos possibilita pensar que os educadores do Museu "transgridem as circunscrições signicas; rompem a relação aparente entre forma e conteúdo" (CORAZZA, 2014, p. 57). Nessa subversão do texto fonte, os educadores acabam transfigurando-o, a partir de práticas de leitura-e-escrita, cujos encontros exigem dos educadores uma espécie de rearranjo do texto original, tal como apresentado pelo Educador I (informação verbal, 2016). A subversão do texto original "exprime, 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, de forma literal, pois a tradução do texto-fonte está implicada nos modos de interpretá-lo. Interpretar, para Nietzsche, segundo Deleuze (1994), constitui-se como um ato que conjuga forças em movimento; essas forças atribuem múltiplos sentidos às matérias existentes. Trata-se de uma prática que altera nossa relação com o conhecimento, visto que "conhecer é interpretar. Interpretar é dar sentido, impor uma ordem, uma forma, uma direção [...] Interpretar não é revelar, descobrir, identificar, mas criar, inventar, produzir" (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 48). Nesse movimento, podemos perguntar: como

Criar Educação, Criciúma, v. 9, nº1, jan/jul 2020.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

os educadores do Museu interpretam o texto do curador? Em outras palavras, de que modo os educadores traduzem os textos originais?

Na medida em que o educador rompe com a imagem de transmissor do conteúdo, produz outros movimentos, a ponto de resgatar e elevar a prática tradutória como criadora. Tal rompimento, possivelmente, é realizado pelos educadores da Escola do Olhar, pois ao planejarem práticas educativas que posteriormente serão propostas no Programa de Visitas criam possibilidades de tradução e renovação do texto original, visto que transitam entre o texto do artista e do curador. A criação e a renovação do texto original estariam mais do lado do que Benjamin chama de má tradução estética a "[...] transmissão inexata de um conteúdo não essencial" (BENJAMIN, 2008, p. 26); inexatidão que implica menos isomorfismo dos sentidos de uma língua para outra, movimento que estaria mais próximo de recriar, empreendendo novos recomeços, "[...] apropriando-se do estrangeiro e tornando-os seus, fazer ressoar a sua voz" (p. 26).

Trata-se, pois, de uma prática tradutória que está além da simples transmissão, que transcende a preocupação com a fidelidade dos textos curatoriais, pois "a tradução não reivindica a característica da durabilidade para as suas criações" (BENJAMIN, 2008, p. 28).

Ademais, é importante salientar que educador "não se obriga a transmitir o conteúdo literal ou verdadeiro dos elementos originais" (CORAZZA, 2014, p. 54), porque um texto faz proliferar "linhas descontínuas, estilhaços flutuantes, resíduos irregulares, rupturas de sentido, sinais fragmentários, espaços vazios, pequenas cenas, pormenores insignificantes" (CORAZZA, 2012, p. 26).

De todo modo, sem ingerência do ler e do escrever, a subversão do original não seria viável. Isso porque subverter consiste em uma nova interpretação, transpassada e reescrita a partir de saberes e culturas em movimento, que liberam e vertem desejos, valores, produzindo novos sentidos,

Criar Educação, Criciúma, v. 9, nº1, jan/jul 2020.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

introduzindo "novos modelos, ideias, gostos, vocabulários, sintaxes, estilos" (CORAZZA, 2014, p. 52).

O que está em jogo no ato tradutório é a possibilidade de inventar novas versões para o texto original enquanto este é interpretado. Trata-se, portanto, de uma relação de cada educador constrói e estabelece com a matéria que traduz (CORAZZA, 2017). Dessa forma, o objetivo dos educadores da Escola do Olhar está em produzir uma prática que esteja ao lado da experimentação poética, de "[...] uma genial compreensão antecipadora" que "reimagina" (CAMPOS, 1969, p. 97) o texto original.

Talvez o desafio para os educadores esteja em manter:

> [...] disponibilidade e abertura frente ao que lê e interpreta com seus próprios referenciais ampliados no diálogo e na multiplicidade de camadas de sentidos que a arte, os objetos, o patrimônio e as manifestações culturais evocam, nos espaços em que são preservados, expostos e divulgados (MARTINS, 2018, p. 85).

Em face dessa possibilidade, a ideia da tradução/transcriação de textos e obras engendra-se no corolário da possibilidade valeriana[4]: Em outras palavras, pode-se pensar "[...] que a vida da obra original chega até as traduções constantemente renovada e com um desenvolvimento cada vez mais amplo e recente" (BENJAMIN, 2008, p. 28)

Práticas educativas antropofágicas

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, caberia apostar 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 dos movimentos antropofágicos, as matérias

[4] Campos (1969, p.116) cita a epígrafe valeriana: "Não aspires, alma, à vida imortal, mas esgota o campo do possível".

Criar Educação, Criciúma, v. 9, nº1, jan/jul 2020.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

misturam-se e interligam-se, engendrando novas composições. Esses movimentos permitem a transformação do texto original, rompendo com a suposta imutabilidade de seu conteúdo. "O original é, nesse sentido, transfigurado, transformado, arruinado, enquanto texto primeiro que supostamente abrigaria uma verdade preexistente" (OLEGÁRIO; CORAZZA, 2017, p. 57).

Para 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. Trata-se de um canto capaz de reimaginar um novo texto, que não se desprende totalmente do existente, mas que se corporifica paralelamente ao texto original e que, por sua vez, assume a tarefa de traduzir a tradição em um sentido não-retilíneo, visto que imprime outras linhas concernentes à leitura e à escrita. Santaella (2005) remete a transculturação à plagiotropia haroldiana, a qual deriva do grego *plágios*, oblíquo, que não é linha reta, mas é transversal, de lado. Ao plagiar o texto original, o educador "não faz cópia, dublagem ou fingimento" (CORAZZA, 2012, p.184).

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 proposto por Guattari (2004, p.111), que o concebe como "uma dimensão que pretende superar dois impasses, quais sejam: da verticalidade e de simples horizontalidade", o que "tende a se realizar quando ocorre uma comunicação máxima entre os diferentes níveis e, sobretudo, nos diferentes sentidos".

O educador, ao desviar-se da linearidade, empenha novos sentidos que enviesam o original, uma vez que a tradução plagiotrópica se constitui como uma prática que revigora o texto original, uma verdadeira teoria da subversão da

Criar Educação, Criciúma, v. 9, nº1, jan/jul 2020.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

suposta autenticidade, literalidade e originalidade do texto. Já Deleuze (1988) defende a prática antropofágica, ao afirmar que o primeiro ato de um pensamento é o roubo. De todo modo, canibalizar o pensamento dos outros é um exercício educativo, ético e estético, fundamental para a criação e experimentação do educador.

Atento aos desvios, o educador rechaça os caminhos retilíneos, com vistas a apropriar-se do texto original, a fim de torná-lo seu, para, enfim, poder transformá-lo. Na medida em que toma a matéria como sua, o texto deixa de ter uma única voz, ou seja, uma única assinatura. Nessa perspectiva, o 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).

Uma vez afastado da fonte originária do texto, é possível recriar o texto, indo além dos processos de codificação e decodificação dos códigos linguísticos. Logo, ler tradutoriamente um texto que à primeira vista se mostra imóvel é, de certo modo, embrenhar-se no pensamento dos outros e "necessariamente *deturpá-lo*, pois quem pensa é o outro [...] pega-se, então, no pensamento do outro de maneira errada" (TAVARES, 2013, p. 40, grifo do autor).

Apropriar-se do texto original é, de certa maneira, borrar os limites entre aquilo que é considerado do outro e aquilo que identifico como meu, assumindo efetivamente a potência do furto. Em outras palavras, o ato de vampirizar as matérias do texto original concede a produção de inéditas misturas com aquilo que é (era) meu e com aquilo que é (era) de outro(s). Agir antropofagicamente é reconhecer a importância da força ativa e afirmadora da vida, porque reúne elementos que nutrem o espírito e que, por sua vez, mobilizam o pensar inventivo. Ao tomar o texto, o educador canibaliza não apenas o pensamento do outro, mas as suas dores, tristezas, alegrias e angústias, cujos processos são intermitentes, finitos e variáveis. De um modo ou de outro, entre o texto original

Criar Educação, Criciúma, v. 9, nº1, jan/jul 2020.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

e a apropriação do educador, há uma prática antropofágica, "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 antropofagia considera dois atos e, embora de práticas distintas, um não se sobrepõe ao outro: a) devorar como desejo, apetite, ímpeto, rebeldia; e b) deglutir como gosto, sofisticação do paladar, transformação do alimento em algo novo, suplemento necessário para a vida (COSTA, 2008). São práticas concernentes ao exercício educativo, uma vez que ambas compactuam com processos inventivos transcriadores ligados a estados intensivos correlacionados ao pensamento.

Dessa forma, a prática antropofágica é considerada uma ação política, ética e também imoral, pois deglutir implica transvalorar o sentido homogêneo objetivado nas práticas discursivas que se põem entre as palavras e as coisas. Devorar, nessa perspectiva, é o gesto expressivo de celebração da vida, pois obedece ativamente ao forte desejo de apropriar-se das matérias originais em prol de uma composição inventiva, tradutória e plagiotrópica. Daí a necessidade constante de retroalimentação que devora por necessidade e, sobretudo, por desejo.

A tradução luciferina anunciada por Campos (2013) abarca práticas que evocam a antropofagia. Uma transfusão de sangue que revivifica o organismo pela infiltração de um sangue alheio. O tradutor luciferino "reverte a relação de servitude para assumir-se, por um momento, como fonte: o enfrentamento propõe, pela criação paralela, porém recíproca ao texto original" (TÁPIA, 2013, p. 217). Daí o funcionamento ativo dos modos de "transluciferação" (CAMPOS, 2008) das matérias.

Nesse caso, os educadores da Escola do Olhar lançam mão de movimentos plagiotrópicos ao elaborarem a ação educativa concernente ao

Criar Educação, Criciúma, v. 9, nº1, jan/jul 2020.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

Programa de Visitas. Envoltos pelos fluxos tradutórios antropofágicos, selecionam os elementos textuais que desejam trabalhar. Com isso, os educadores prendem a atenção ao sabor e aprendem que nem tudo é digno de ser comido, porque, ao deglutirem o texto, assimilam as suas virtudes e reafirmam aquilo que é nobre e afirmador da vida.

Selecionar não significa efetuar algum tipo de hierarquia, pois ser seletivo equivale à preparação de uma prática eminentemente antropofágica. O exercício de selecionar é o primeiro gesto da crítica tradutória, sendo que a prática seletiva dotada de um movimento centrífugo repele o tipo reativo e os valores ditados pela moral. Nessa perspectiva, na medida em que os educadores se apropriam do texto do curador, requisitam práticas antropofágicas. Na prática antropofágica, não está previsto qualquer tipo de amolecimento capaz de separar a vida da sua vontade de potência que pressupõe deglutir o outro como valor máximo de saúde e vitalidade do pensamento que afirma a força como ativa.

Portanto, o que está em jogo entre o antropófago e a carne – matéria – são as relações com a vontade – potência e poder. Nietzsche, segundo Deleuze (1988), 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 força ativa.

Se os educadores são capazes de vampirizar dos textos originais o que lhes interessa, o que lhes apetece a partir de suas necessidades, é porque, de certo modo, são guiados por uma vontade de mais vida, ou seja, de mais potência. Não obstante, apoderam-se da pequena porção com cautela, privilegiando o que lhes é mais saboroso, em prol de uma grande saúde – "uma saúde que a gente não apenas tem, mas se adquire, e tem de adquirir constantemente" (NIETZSCHE, 2009, p.113) –, cuja intenção é primeiramente conservar a vontade, ou seja, a força para então garantir a sua existência, fazendo-a transbordar pelas margens do texto. Cabe ainda ressaltar que a

Criar Educação, Criciúma, v. 9, nº1, jan/jul 2020.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

tradução antropofágica não se interessa pela "teoria da cópia, ou do reflexo de salivar" (CAMPOS, 2008, p. 183), mas pela continua operação crítica que possibilita transformar o original.

A negação do texto original como monumento sacro atende ao desejo contínuo de ser novamente deglutido. A deglutição compõe uma nova imagem do pensamento, uma vez que coloca em trânsito uma prática transformadora do texto de partida. No entanto, aquele que deglute, que rumina o texto, na medida em que remove suas entranhas, toma a sua força de modo visceral. Eis que, nesse pequeno banquete, "é impossível saber o que há: um tremor que não é desta carne" (CORTÁZAR, 2016, p.46) e "que jamais poderemos comprovar, embora possamos atestar o seu impacto" (CORAZZA, 2017b, p. 4).

Considerações finais

Consideramos que as práticas educativas desenvolvidas no Museu de Arte do Rio (MAR) pelos educadores da Escola do Olhar são resultado de processos tradutórios que se constituem em meio a traduções do texto original. Esses processos estão vinculados ao modo de como interpretam o texto, e, sobretudo como é realizada a transposição dessa interpretação. Nossa suspeita é de que os educadores criam outras maneiras de se relacionarem com o conteúdo da exposição, que subvertem o texto e a obra original.

Os educadores reconhecem que é valoroso promover ao público releituras e processos de prolongamento criadores. Tal reconhecimento não se trata de refutar o texto original, pois essa ação empobreceria toda a história da arte, as pesquisas curatoriais e os contextos nos quais as obras foram criadas. Além disso, tal ação afundar-se-ia em certa oposição de forças presentes na relação curatorial e educativa. Assim, em uma prática antropofágica, é necessária uma apropriação da obra/texto antes de sua transformação.

Em suma, é possível dizer que na medida em que o educador traduz o texto do artista e do curador para criar sua prática pedagógica, lança mão da antropofagia, pois visa a apropriar-se do texto alheio e constituir um novo texto.

Criar Educação, Criciúma, v. 9, nº1, jan/jul 2020.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

A partir dessa concepção, a educação no Museu pode ser profícua para a criação de novos pensares e fazeres, capazes de transformar conceitos e textos existentes e ampliar possibilidades de mais vida à educação e à arte quando traduzidas criticamente.

Referências

ADÓ, Máximo Daniel Lamela. Prefácio. In: HEUSER, Ester Maria Dreher. (Org.). **Caderno de notas 1:** projeto, notas e ressonâncias. Cuiabá: EdUFMT, 2011. p. 9-12.

BENJAMIN, Walter. A tarefa do tradutor. Tradução de Fernando Camacho. *In:* BRANCO, Lucia Castello (org.). **A tarefa do tradutor, de Walter Benjamin:** quatro traduções para o português. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2008. p. 25-50. Disponível em: http://escritoriodolivro.com.br/bibliografia/Benjamin.pdf. Acesso em: 16 dez. 2018.

BOING, Maria Clara B. **A educação praticada no/com o MAR: o que nos dizem gestos e narrativas dos educadores do museu?** 2015. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2016. Disponível em:https://www.academia.edu/37283441/Universidade_do_Estado_do_Rio_de_Janeiro. Acesso em: 25 jan. 2016.

CAMPOS, Haroldo de. **Transcriação.** Organização de Marcelo Tápia e Thelma Médici Nóbrega. São Paulo: Perspectiva, 2013.

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

CAMPOS, Haroldo. **A arte no horizonte do provável**. E outros ensaios. São Paulo: Perspectiva, 1969.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano I**: artes de fazer. Petropólis, RJ: Vozes, 1994.

CORAZZA, Sandra Mara. Passos de aula. *In:* CORAZZA, Sandra Mara (org.). **Caderno de notas 3:** Didaticário de criação: aula cheia, UFRGS, 2012. p. 23-27.

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

Criar Educação, Criciúma, v. 9, nº1, jan/jul 2020.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

CORAZZA, Sandra Mara. Didática da tradução. *In:* CORAZZA, Sandra Mara; SCHULER, Betina; MATOS, Sônia R. da L. (org.). **Caderno de notas 6**: Experimentação de escrita, leitura e imagem na escola. Porto Alegre,RS: UFRGS: Doisa, 2014. p. 47-64.

CORAZZA, Sandra Mara. Didática da tradução, transcriação do currículo (uma escrileitura da diferença). **Pro-posições**, Campinas, SP, v. 26, n.1, p.105-122, jan./abr. 2015. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642420. Acesso em: 8 mar. 2019.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículo e didática da tradução: vontade de criação e crítica. In: CORAZZA, Sandra Mara (org.) **Docência-pesquisa da diferença:** poética de arquivo-mar. Porto Alegre: UFRGS: Doisa, 2017a. p.111-133. (Coleção Escrileituras).

CORAZZA, Sandra Mara. Direito à poética na aula: sonhos de tinta. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPEd, Reunião anual, 38., 2017, São Luís, Maranhão. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, 2017b. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom_38anped_2017_gt24_textosandracorazza.pdf. Acesso em: 09 mar. 2019.

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

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

CORRÊA, Guilherme C. Oficina: novos territórios em educação. *In:* PEY, Maria Oly. **Pedagogia Libertária**: experiências hoje. São Paulo: Imaginário, 2000. p. 77-162.

CORRÊA, Guilherme C.; PREVE, Ana M. H. A educação e a maquinaria escolar: produção de subjetividades, biopolítica e fugas. **Revista de Estudos Universitários**, Sorocaba, SP, v. 37, n. 2, p. 181-202, dez./2011. Disponível em: http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/reu/article/view/652. Acesso em: 8 mar. 2019.

COSTA, Gilcilene Dias da. **Trilogia antropofágica [a educação como devoração]**. 2008. 190 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/13498. Acesso: 09 mar. 2019.

Criar Educação, Criciúma, v. 9, nº1, jan/jul 2020.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

COUTINHO, Rejane G. O educador pesquisador e mediador: questões e vieses. **Revista PÓS,** Belo Horizonte, MG, v. 3, n. 5, p. 46-55, maio/2013. Disponível em: https://www.eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/view/82. Acesso em: 25 fev. 2019.

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

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

DÍAZ, José A. Romaña; MUNHOZ, Angélica V. Mediação e tradução-transcriação em museus. **Revista Crítica Educativa**, Sorocaba, SP, v. 4, n. 1, p. 87-96. jan./jun. 2018. Disponível em: http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/304/390. Acesso em: 20 fev. 2019.

GUATTARI, Félix. A transversalidade. *In:* GUATTARI, Félix. **Psicanálise e transversalidade**: ensaio de análise institucional. São Paulo: Idéias & Letras, 2004. p. 103-124.

HANSEN, João Adolfo. Prefácio – Eu nos faltará sempre. *In:* BECKETT, Samuel. **O inominável**. Tradução Ana Helena Souza. São Paulo: Globo, 2009. p. 7-25.

JOVÉ MONCLÚS, Glória; FARRERO OLIVA, Mireia; SELFA SASTRE, Moisés. A la derriba: una propuesta de enseñanza y aprendizaje a través del arte contemporáneo. **ASRI: Arte y sociedade - Revista de investigación**, Málaga, España, n. 12, p. 1-10, 2017. ISSN-e 2174-7563. Disponível em: http://asri.eumed.net/12/aprendizaje.html. Acesso em: 15 jan. 2019.

MARTINS, Mirian C. Verbete Mediação. *In:* Instituto Brasileiro de Museus. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**. Brasília, DF: IBRAM, 2018, 132 p. Disponível em: https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno-da-PNEM.pdf Acesso em: 25 ago. 2018.

MELO, Janaina (org.). **Escola do Olhar**: práticas educativas do Museu de Arte do Rio 2013--2015. Rio de Janeiro: Instituto Odeon, 2016.

MUNHOZ, Angélica Vier; HATTGE, Morgana Domênica. Espaços e movimentos do currículo e a produção de subjetividades. **Revista Internacional de Pedagogía y Currículo**, Madrid, España, v. 3, n. 1, 2016. p.75-80. Disponível em: https://journals.epistemopolis.org/index.php/curriculo/article/view/514/123. Acesso em: 20 jan. 2019.

Criar Educação, Criciúma, v. 9, nº1, jan/jul 2020.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

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

OLEGÁRIO, Fabiane; CORAZZA, Sandra Mara. Entre incêndios e a didática da tradução. **Cadernos de Pesquisa**, São Luis, Maranhão, v. 24, n.2, p. 56-63, maio/ago. 2017. Disponível em: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/7516. Acesso em: 22 jan. 2019.

SANTAELLA, Lúcia. Transcriar, transluzir, transluciferar: a teoria da tradução de Haroldo de Campos. *In:* MOTTA, Leda T. da. **Céu acima**: para um "tombeau" de Haroldo de Campos. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 35-48.

TÁPIA, Marcelo. Posfácio: O Eco Antropofágico. *In:* CAMPOS, Haroldo de. **Transcriação.** São Paulo: Perspectiva, 2013. p. 215-232.

TÁPIA, Marcelo; NÓBREGA, Thelma Médici (org.). **Haroldo de Campos – Transcriação**. São Paulo: Perspectiva, 2013. (Coleção Estudos, v. 315).

TAVARES, Gonçalo, M. **Atlas do corpo e da imaginação:** teorias, fragmentos e imagens. Alfragide, Portugal: Caminho, 2013.

Recebido julho de 2018
Aprovado novembro de 2019