

O professor-tradutor: imagens do Projeto Político-Pedagógico na Educação Infantil

The Teacher-Translator: Images from the Political-Pedagogical Project in Preschool

Cláudia Schvingel¹, Sandra Mara Corazza²

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – Porto Alegre, RS (Brasil)

Resumo

O presente trabalho, oriundo da disciplina “O professor-tradutor de EIS AICE: currículo e didática” de um Programa de Pós-Graduação em Educação, objetiva “olhar” as traduções ou representações de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) através de algumas imagens criadas por um grupo de educadores de uma escola pública de Educação Infantil do sul do Brasil. Metodologicamente, este trabalho pode ser considerado de cunho qualitativo, porque fez uso de uma questão geradora – Traduza o PPP da escola na forma de imagem ou imagens. Tem como aporte teórico alguns conceitos advindos da teoria da tradução como criação e crítica, de Campos (2013) e Corazza (2013; 2015b) e do conceito de imagem do pensamento, em Deleuze (2009), Corazza (2013; 2015a) e Machado (2013). O estudo desses materiais suscitou diferentes análises e interpretações dos pensamentos dos educadores acerca do Projeto Político-Pedagógico. Permitiu inferir, ainda, que os educadores, ao traduzirem ou representarem o referido documento na forma de imagens, o fizeram com um pensamento acerca dele - a imagem do pensamento. Esta, por sua vez, se constituiu durante a formação e a prática docente. Por fim, essas traduções ou representações permitiram pensamentos outros, pelo viés da criação e da crítica, que denunciam o impensado e as coisas mortas da educação.

Palavras-chave: Educador. Tradução. Imagem. Projeto Político-Pedagógico.

Abstract

The present work is originated from the subject “The teacher translator of EIC (Spaces, Images, Signs) AICE (Author, Infant, Curriculum, Educator): Curriculum and Teaching” from a Graduate Studies Program in Education. The objective is to “look at” the translations or representations of a Political Pedagogical Project (PPP) through some images created by a group of public preschool teachers in southern Brazil. Methodologically, this work can be considered with a qualitative approach, because it used as a question generator – Translation the school PPP to an image or images. It has as theoretical framework some concepts from the translation as creation and criticism, by Campos (2013) and Corazza (2013; 2015b) and the “thought image” concept, by Deleuze (2009), Corazza (2013; 2015a) and Machado (2013). The study of such materials has raised different analysis of Educators thoughts interpretations about the Political Pedagogical Project. The work also allows to infer that educators, while translators or representatives of the document on images form, they did it with a thought about it - the thought image. This in turn, is constituted during the training and teaching practice. Finally, these translations and representations, that allowed other thoughts, through the creation and criticism perspectives, that denounces the thoughtless and dead things in education.

Keywords: Educator. Translation. Image. Political Pedagogical Project.

1 Mestre em Ensino (2015). Professora do Município de Lajeado/RS e assessora pedagógica do Instituto Palavrasões. E-mail: clau.dia1@hotmail.com.

2 Professora Titular da Faculdade de Educação, Departamento de Ensino e Currículo, Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRGS. E-mail: sandracorazza@terra.com.br.

Para iniciar

Estudos mostram que, devido à implementação de políticas neoliberais e à descentralização da educação no Brasil, na década de 1980, criaram-se contradições e disputas no cenário educacional. O modelo reprodutivista não servia mais para a sociedade dos anos 1980, período marcado por mudanças em nível mundial, com a reestruturação social, política e cultural da sociedade.

O novo modelo econômico dos governos de esquerda associava o projeto democrático à garantia da universalização da educação e à implementação de um projeto democrático popular. Esse movimento buscava a descentralização, a emancipação de ideias e a construção de espaços democráticos também na área da educação. Além disso, propiciava, às escolas, autonomia na elaboração de suas propostas pedagógicas.

Na esteira dessas transformações, encontramos o Projeto Político-Pedagógico (PPP), que teve sua origem no período de reformas no Brasil na década de 1980. A efetivação do PPP, porém, ocorreu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394, em 20 de dezembro de 1996, ou seja, mais de uma década após as reformas educacionais e sociais. Todos esses movimentos foram importantes no processo de construção de políticas públicas que legitimam a elaboração do Projeto Político-Pedagógico das escolas brasileiras, por meio da LDB n. 9.394/96.

Na redação da lei 9.394/96, podemos observar a clareza quanto à necessidade de delegar aos estados e municípios a construção de seus Projetos Político-Pedagógicos. O Art. 12 define que os estabelecimentos de ensino, entre outras incumbências, devem “I- elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996). Assim, verificamos o caráter descentralizador e o viés democrático da ação do Estado.

No que expressa a LDB em seu Art. 13, os docentes responsabilizam-se em: “I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”. Ainda no Art. 14, visualizam-se os princípios que definem as normas da gestão democrática do ensino público, entre os quais: “I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” (BRASIL, 1996).

A LDB, em seus Artigos, em nenhum momento compõe as três palavras - “projeto político-pedagógico” - e, de imediato, questionamos: Por que a composição dessas três palavras? Por que não “projeto pedagógico”, “proposta pedagógica”, como bem expressa a LDB? O que esse projeto tem de político? E não poderia ser um P ao Quadrado? Ou incluir a palavra “poético”? O que, de fato, o PPP da escola traduz ou representa? Quais as imagens criadas pelos professores acerca do PPP? São provocações, problemas levantados que tentaremos elucidar e investigar.

Explicitamos que este trabalho não teve intenção de julgar por meio de binarismos as traduções ou representações do PPP, muito menos de encontrar respostas ou verdades escondidas nas imagens. Porém, os estudos e leituras da disciplina “O professor-tradutor de³ EIS AICE: currículo e didática” nos levaram, como bem diz Corazza (2002, p. 118), “[...] a suspeitar de todo e qualquer sentido consensual, de toda e qualquer concepção partilhada, com os quais estamos habituadas/os [...]”. O que se faz necessário, - por este viés da suspeita -, é indagar a realidade, as práticas

3 EIS AICE: EIS (E- Espaços, I- Imagens, S- Signos); AICE (A- Autor, I- Infantil, C- Currículo, E- Educador). EIS AICE unidades criadas pela professora Sandra Mara Corazza e seus colaboradores no Projeto Escritoituras no Observatório: Pesquisa, Didática e Currículo (2013), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Linha de Pesquisa 09 – Filosofias da diferença e educação.

educativas, levantando novos problemas que colocam em xeque os sentidos cristalizados e legitimados da escola.

Por conta dessas ideias, tivemos, com este trabalho, o intuito de “olhar” as traduções ou representações do PPP, por meio de imagens, de um grupo de professores de uma escola pública de Educação Infantil. Primeiramente convidamos todos os professores, monitores, estagiários (todos serão nomeados de educadores) para participarem do presente trabalho de forma voluntária. Além disso, fizemos uma explanação dos objetivos e, no final, sete educadores inseriram-se no trabalho. Cada educador recebeu uma folha A3 e a seguinte tarefa: “Traduza o PPP da escola na forma de imagem ou imagens”.

Cabe destacar que a escola de Educação Infantil escolhida foi aquela em que fomos incitadas a estudar e aprofundar o conhecimento a respeito do Projeto Político-Pedagógico. Não foi por acaso a “escolha” desta escola e, em especial, deste grupo de professores, mas nos perguntamos: Será que não foram eles (os educadores) que nos desafiaram?

Durante os encontros de escrita do PPP da escola, muitas palavras foram enunciadas e outras foram manifestas nos gestos e expressões. Nesse processo de estudos e de (re)construção do PPP, há que se ter cuidado com aquilo que parece visível, como se sempre estivesse ali. Segundo Lopes e Veiga-Neto (2004, p.232), “Essa tentativa de ir para além do imediatamente visível não implica supor um nível oculto, misterioso e mais profundo a ser decifrado”.

No desenvolvimento do trabalho, também precisamos assumir a postura de pesquisadoras para “olhar” as imagens criadas acerca do PPP e isso implicou em alfabetizar “[...] o olhar para conseguir enxergar tudo aquilo que se dá a esse olhar” (LOPES; VEIGA-NETO, 2004, p. 232). Para esses autores, significa observar os detalhes do cotidiano, “[...] de modo que, olhando para além do lugar comum, se consiga apreender os jogos de significação nos e pelos quais aprendemos— entre outras coisas, a viver segundo esquemas temporais e espaciais mais ou menos disciplinados” (LOPES; VEIGA-NETO, 2004, p. 232).

De fato, como se educa o olhar? O que é preciso aprender e desaprender neste processo que busca os detalhes do cotidiano? Quais tipos de tradução podem ser feitos nesse visível jogo de significações? Como se dá a ação de traduzir?

A seguir, em “Algumas interlocuções teóricas: imagens dos educadores”, evidenciaremos reflexões a respeito das traduções ou representações feitas pelos professores, a partir do referencial teórico que sustenta este trabalho: *Imagens e Educador*, do ensaio de EIS (Espaços, Imagens e Signos), AICE (Autor, Infantil, Currículo, Educador) e seu Glossário (CORAZZA, 2015a); *Imagem do pensamento* (DELEUZE, 2009), (CORAZZA 2013), (MACHADO, 2013); *Da tradução como criação e crítica: o tradutor* (CAMPOS, 2013), (CORAZZA, 2013; 2015b). Por fim, desenvolveremos algumas considerações para (não) finalizar e apontaremos algumas possibilidades para outros estudos.

Algumas interlocuções teóricas: imagens dos educadores

Quais são as imagens criadas no pensamento dos professores e traduzidas ou representadas por eles ao ensinar acerca do PPP? São imagens-deuses, imagens-mortas, imagens-salvação, imagens-solução, imagens-chatas, imagens-engavetadas,

imagens-saco, imagens-criação, imagens-diferença, imagens-individuais, imagens-grupais, imagens-luz, imagens-..., imagens-...?

O que é olhar a imagem? O que é pensar a imagem? E, ainda, o que é este pensar a imagem? Alguém, e neste trabalho o educador, ao traduzir ou representar o PPP na forma de imagem, a pensou. O desafio, “Traduza o PPP da escola na forma de imagem ou imagens”, proposto aos professores de uma escola pública de Educação Infantil, nos fez reler o documento do Projeto Político-Pedagógico da escola. Constatamos, nessa leitura, que o referido Projeto apoia-se em autores, tais como Salles e Faria (2012), Veiga (2002), Barbosa e Horn (2008), e em documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96). Além disso, procuramos nesses autores e documentos os conceitos defendidos em torno do PPP e destacamos as seguintes ideias:

Quadro 1: Recortes do Projeto Político-Pedagógico da escola – 2015

É a busca de construção da identidade, da organização e da gestão do trabalho de cada instituição educativa. O projeto reconhece e legitima a instituição educativa como histórica e socialmente situada, constituída por sujeitos culturais que se propõem a desenvolver uma ação educativa a partir de uma unidade de propósitos (SALLES; FARIA, 2012, p. 20).

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, [...] (VEIGA, 2002, p. 2).

[...] entender a proposta pedagógica como um instrumento que responda às necessidades sociais da comunidade onde se insere e, a partir disso, desvelar o “para que” e “para quem” se ensina (BARBOSA; HORN, 2008, p. 43-44).

[...] a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deveter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimento e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças (BRASIL, 2013, p. 88).

O documento, assim intitulado Projeto Político-Pedagógico (PPP), conforme os autores citados, faz parte do currículo, busca uma identidade, organiza, garante a construção de conhecimentos, descreve e demarca a proposta pedagógica adotada e assumida pela escola. Por conta disso, é “Projeto”, pois traça as ações concretas da escola; “Político”, pois considera a escola como um dos espaços de formação de cidadãos conscientes e críticos, que atuarão de forma individual e/ou coletiva na sociedade; e “Pedagógico”, pois define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao ensino e à aprendizagem de todos os envolvidos.

As produções dos educadores evidenciadas no quadro “As traduções ou representações dos educadores” relacionam-se com a matéria chamada PPP, e foram criadas pelo próprio educador e por ninguém mais. Além disso, sinalizam a imagem do pensamento acerca do objeto PPP e suas relações com o currículo. Então, neste momento de escrita, perguntamos, como Fischer (2012, p. 93): “Mas por onde começar?”.

Existe em muita gente penso eu, um desejo semelhante de não ter de começar, um desejo de se encontrar, logo de entrada, do outro lado do discurso, sem ter de considerar do exterior o que ele poderia ter de singular, de terrível, talvez de maléfico. A essa aspiração tão comum, a instituição responde de modo irônico; pois que torna os começos solenes, cercados de um círculo de atenção e de silêncio, e lhes impõe formas ritualizadas, como para sinalizá-los à distância (FOUCAULT, 2012, p. 6-7).

Por onde começar a “olhar” as imagens traduzidas ou representadas pelos educadores? Também, não queremos passar a sensação de que esse “olhar” é solene, como um ritual, cercado de silêncio. Inspiradas nos excertos acima, ocupamo-nos em explicitar alguns conceitos de imagem na perspectiva de Gilles Deleuze e de alguns de seus comentadores, para pensar as imagens acerca do Projeto Político-Pedagógico de uma escola de Educação Infantil. Ainda nesse pensamento, o conceito de tradução enquanto crítica e criação de Haroldo de Campos.

É importante ressaltar que, inicialmente, nossos estudos se concentraram em alguns pesquisadores, tais como Corazza (2013; 2015a; 2015b) e Machado (2013). Muitas vezes, porém, os estudos desses comentadores nos remetiam às ideias de Deleuze e Campos, razão pela qual optamos por iniciar nossas argumentações apoiadas nos seus escritos.

Para Corazza (2015a, p.1), no discurso de EIS AICE, currículo e didática da diferença, as imagens “doam e captam, produzem e reproduzem, fazem e se refazem, suscitam e são suscitadas”. Com Corazza (2015a), há também imagens pobres, copiadas e coladas, ou seja, que simplesmente representam. A imagem é compreendida, na esteira do pensamento de Corazza (2013), como criação do pensamento, ou seja, é a “estrangeiridade do pensar” (op. cit., p. 183).

Ainda para a autora, “A imagem do pensamento é o que precisamos para pensar” (CORAZZA, 2013, p. 187). Em cada imagem há um tipo de pensamento e não é uma questão de cópia ou representação do pensamento. Portanto, “A imagem é diagrama, horizonte e solo, atmosfera e reservatório, vibração movente da matéria e relação de forças sensíveis, desprendidas dos afectos” (CORAZZA, 2013, p. 187).

Esses estudos nos fizeram compreender a imagem, disseminada no pensamento, como aquela que problematiza e formula problemas. Portanto, no que teoriza Corazza (2013; 2015a), conceber a imagem dessa forma é preparar o pensar para a intensidade e a diferença. Ademais, a autora ainda acrescenta que, se há uma imagem assentada no pensamento do currículo escolar, que compõe um modelo legal que individualiza os sujeitos, constituindo-os como bons e em que tudo, no campo do currículo, se torna sólido, firme e estável; essa é uma imagem representada.

Machado (2013), ao teorizar conceitos deleuzeanos, escreve que imergir na representação significa afirmar os direitos dos simulacros, identificando neles a potência positiva, capaz de acabar com as categorias de original e de cópia, tanto do modelo como da reprodução. “O simulacro é uma instância que compreende uma diferença em si” (MACHADO, 2013, p. 49) e que contesta as noções de identidade e semelhança. Esse autor diz que Deleuze, ao teorizar sobre a imagem mental, a considera um objeto do pensamento que toma objetos os quais possuem uma existência fora do pensamento, ou seja, é uma imagem que toma como objeto as relações, os atos simbólicos e os sentimentos intelectuais.

Com Deleuze (2009, p. 191), há alguém, mesmo que seja somente um, “[...] que não chega a saber o que todo mundo sabe e que nega modestamente o que presume que todo mundo reconhece”. Alguém que não se deixa representar e que também não quer representar alguma coisa, ou melhor, com “[...] um pensar singular cheio de má vontade e que não seja suposto anteriormente” (DELEUZE, 2009, p. 191). Um pensamento que desconfia.

O que se presume é que todos saibam pensar e a “[...] forma mais geral da representação está, pois, no elemento de um senso comum como natureza reta e boa

vontade” (DELEUZE, 2009, p. 192). Enquanto esse tipo de pensamento estiver ligado a uma imagem que prejulga tudo, essa é uma imagem do pensamento moral e assim não há criação. O que se quer é um movimento contrário que pense a imagem enquanto deformadora do pensamento, enquanto potência do pensar. Para Deleuze (2009), não é fácil pensar e, ao teorizar a respeito da imagem do pensamento, escreve que é preciso renunciar à imagem do pensamento que se cola ao senso comum e ao bom senso, ou seja, àquilo que é reconhecível e reconhecido, e que é aceito na forma de conformidade.

Deleuze (2009, p. 197) aponta a necessidade da crítica a essa forma de imagem do pensamento que simplesmente representa, “[...] como se o pensamento não devesse procurar seus modelos em aventuras mais estranhas ou mais comprometedoras”. Ainda acrescenta: “Eis porque o mundo da representação se caracteriza por sua impotência em pensar a diferença em si mesma; e, ao mesmo tempo, em pensar a repetição para si mesma [...]”. Segundo o autor, a representação é apreendida por meio da reconhecimento, da reprodução, da repartição e da semelhança.

Para Deleuze (2009), há algo no mundo que nos força a pensar, um “encontro fundamental”, que pode ser apreendido de formas diferentes, seja pela afeição, admiração, amor, ódio e dor. A questão está em destruir a imagem de um pensamento que pressupõe a si próprio. Essa seria a crítica e a criação do pensamento, ou seja, o impensável, ou o não pensado.

Ainda segundo Deleuze (2009), é sempre por meio de uma intensidade que o pensamento nos advém e isso acontece no encontro do que força a sentir com aquilo que só pode ser sentido. Nesse momento encontram-se não os deuses, mas “[...] os demônios, potências do salto, do intervalo, do intensivo ou do instante, e que só preenchem a diferença com o diferente; eles são os porta-signos” (DELEUZE, 2009, p. 210).

Todas essas ideias nos fizeram buscar os conceitos de Corazza (2015b) ao propor o professor-tradutor. Para a autora, é aquele que possui autoria heterogeneizada e que adota o método da criação. Seja a tradução que for, e aqui o PPP de uma escola, tem que ser tomada para a transcrição, para uma ideia, ideia-força, ideia-potência que abala e que seja contrária à petrificação. Segundo Corazza (2015b, p. 109), “[...] ao atribuir uma tradução às matérias – sejam científicas, artísticas ou filosóficas, expressas pelos currículos –, ecoamos um determinado significado, que já existia nos originais, como a sua possibilidade mesma de existir”.

A autora propõe vários “nãos” ao trabalho do professor-tradutor. Portanto, o professor que é tradutor não faz cópia ou dublagem, não trata o original como sagrado, não é escravo ou ladrão de autores, não protagoniza ressurreição, não transmite, não dá aula ou conteúdos, não serve como auxiliar à leitura dos originais. Pelo contrário, para a autora, o “professor-tradutor-intérprete” é aquele que experimenta, desconstrói o existente, transgride, inventa e rasura a origem.

O Educador, último elemento da composição de EIS AICE de Corazza (2015a), é um personagem que, para educar e ensinar, pesquisa, procura, cria e ensina. Para Corazza (2015a), todo educador que cria, traduzindo, adota um ponto de vista transcriador, que escova os clichês do senso comum, as formas legitimadas da escola e assume suas traduções curriculares e didáticas, sem a necessidade de apelar para algo ou alguém superior a ele mesmo. O educador é aquele que se assume como tra-

dutor. Ao assumir-se como educador-tradutor, cria um processo de autocriação, em que as diferenças existem somente para se diferenciar.

Corazza (2013, p. 208) escreve que a tradução “[...] percorre a Didática-Artista, como um dispositivo que a desencadeia e uma prática que a desdobra”. Para a autora a tradução é como se fosse uma paródia, um canto paralelo entre os elementos originais e as traduções consistindo em uma criação paralela e autônoma. Nesse sentido, a tradução é um ato político, “[...] que desfuncionaliza línguas instrumentais e aproxima distâncias, num processo de transformação cultural” (CORAZZA, 2013, p.209). As traduções dos professores “[...] transgridem as circunscrições sígnicas; rompem a relação aparente entre forma e conteúdo; recusam-se a ficar atreladas à tirania de um logos pré-ordenado” (CORAZZA 2013, p. 214). A autora defende que o professor passa a dominar a tradução “[...] quando coloca o seu próprio ser dentro dela” (CORAZZA, 2013, p. 217).

A autora supracitada, apoiada nos escritos poundianos, também diz que o trabalho inicial das traduções é crítico. Faz-se necessária “[...] uma penetração intensa da mente do autor [...]” (CORAZZA, 2013, p. 217). Mas, não basta somente isso. Na sequência, o trabalho torna-se técnico e acontece a “[...] projeção exata do conteúdo psíquico de alguém e, pois, das coisas em que a mente desse alguém se nutriu” (CORAZZA, 2013, p. 217).

De fato, para a autora, a tradução é uma sobrevida ao original, pois “[...] a tradução não ambiciona atingir qualquer semelhança com o original, desde que a própria vida deste consiste, desde sempre, em renovação das suas marcas de historicidade” (CORAZZA, 2015b, p.111). Com tudo isso, a tradução, em Corazza, implica muito mais em recriar do que simplesmente transpor ou transportar os sentidos de uma língua.

Marcelo Tápia, ao realizar a apresentação do livro Haroldo de Campos-Transcrição (2013), escreve que o conceito de tradução poética “[...] foi sendo submetido a uma progressiva reelaboração neológica” (XIV). Marcelo Tápia diz que, na tarefa do tradutor, “Haroldo postula que o tradutor de poesia é um coreógrafo da dança interna das línguas, [...]” (XV). A tradução, nesse referencial teórico, não desencadeia a transmissão do conteúdo original; o que se quer é provocar uma coreografia. Como na coreografia há vários ensaios, e cada ensaio é diferente e único, a escola precisa ser pensada por meio desse viés, assim como o seu PPP.

Esse pensamento nos remeteu às ideias de Jacques Derridá (2002), de forma específica para alguns de seus escritos em *Torres de Babel*. Esse autor diz que o original se dá modificando-se, que vive e sobrevive em mutação. Ou seja, todo original sofre transformação pela prática da tradução, sendo essa a característica do tradutor enquanto recriador ou usurpador, e jamais como representação.

Haroldo de Campos (2013) enuncia que é impossível distinguir entre representação e representado, pois este não possui outro conteúdo senão a própria estrutura e não é outra coisa senão o seu próprio instrumento. Operando com essa lógica, não há tradução, pois esta supõe a separação entre sentido e palavra. Para Haroldo de Campos (2013, p. 2), o lugar da tradução seria a disparidade entre o “dito e o dito”, criando entre eles a discrepância. Para o autor, toda a tradução é crítica, pois “[...] nasce da deficiência da sentença, de sua insuficiência para valer por si mesma” (CAMPOS, 2013, p. 2).

O sentido crítico empregado por Haroldo de Campos (2013) vem do conceito Poundiano, com uma “[...] penetração intensa na mente do autor [...]” (p. 8), ou seja, da crítica via tradução como “[...] nutrimento do impulso criador” (p. 13). O autor em seus estudos cita a frase de J. Salas Subirat: “Traduzir é a maneira mais atenta de ler” (p. 14). É uma leitura com atenção, que revela “[...] uma operação crítica ao vivo” (p. 14).

Com esse autor, compreendemos que se traduz o que não é linguagem e nesse processo acontece a criação. Ao traduzirmos, acrescentamos algo que não é observável, ou seja, um elemento novo, imprevisível e de surpresa para o leitor. “A tradução é arte” (p.5), como bem afirma Haroldo de Campos (2013). Ainda em seus estudos, expressa que a tarefa do tradutor é traduzir o intraduzível e que a “[...] tradução de textos criativos será sempre recriação, ou criação paralela, autônoma, porém, recíproca” (p. 5). Segundo o autor, quanto mais carregado de dificuldades o texto, mais recriável e sedutor e, conseqüentemente, uma possibilidade aberta de recriação.

Acerca dessas teorizações e reflexões, o quadro abaixo, “Traduções ou representações dos educadores”, expressa as criações em torno do desafio: “Traduza o PPP da escola na forma de imagem ou imagens”. Para manter o anonimato dos educadores, eles foram nomeados como Educador (E1), Educador (E2) e assim sucessivamente até o Educador (E7). Ainda, as imagens são apresentadas em tamanhos diferentes para facilitar a leitura.

Quadro 2: Traduções ou representações dos educadores



Fonte: Educador 1.



Fonte: Educador 2.



Fonte: Educador 6.



Fonte: Educador 7.

Ao “olhar” essas imagens, encontramos diferentes traduções ou representações. Mas, seriam essas imagens as traduções ou representações dos pensamentos dos professores, ou seja, a imagem do pensamento acerca do PPP?

Essas traduções ou representações, apresentadas no quadro, possuem composições diferentes e encontram-se no pensamento dos educadores: um livro aberto, sinalizando para o educador-pesquisador (Educador 1); traços que ligam os personagens da escola, uma lâmpada e um balão de ideias (Educador 2); um labirinto com palavras, entre as quais, aprendizagem, educação, caminho, fazer escolhas e, ao redor dele, imagens de diferentes pessoas (Educador 3); uma teia e no seu entorno palavras como rede, mudança, conquista, mudanças em andamento, diálogo aberto, investigação, pesquisa (Educador 4); diferentes objetos, duas alianças, taças e personagens, uma bailarina, uma pessoa, e alguns dizeres (Educador 5); um caminho com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Plano Nacional de

Educação, Plano Estadual de Educação, Primeira Conferência Municipal da Educação, Plano Municipal da Educação, Projeto Político-Pedagógico da escola com uma lâmpada, balão de ideias, pessoas e ponto de interrogação (Educador 6); um quebra-cabeça com palavras, entre elas, crescimento, desafio, diferenças, movimento, futuro, opiniões (Educador 7).

Diante dessas imagens, cabem algumas questões: Por que da tradução ou representação do PPP na forma de labirinto, quebra-cabeça, caminho? Que concepção de escola, de PPP, de currículo, há no pensamento dos professores para que sejam utilizadas essas formas de traduções ou representações?

Seguimos problematizando: Seriam essas imagens traduções ou representações dos educadores? Por que usaram essas imagens e não outras? A imagem do Educador 2 - o que quer mostrar ou denunciar? Seria a escola um ciclo, que tudo repete? Já o Educador 7 traduz ou representa o PPP na forma de um quebra-cabeça com um encaixe perfeito de todas as peças. Na escola, as peças sempre estão encaixadas, em harmonia? E não poderiam estar desencaixadas? O que as imagens do quadro acima sugerem?

Olhar as imagens! Não se trata de “olhar” as imagens pura e simplesmente, como um começo e um fim em si mesmo, pois essas denunciam, agem e (re)produzem pensamentos, mas sim, de “olhar” as imagens do quadro com o sentido único de provocar outros e novos pensamentos para as composições do currículo escolar e, dentro deste, o PPP. Quais desvios, pistas são criadas a partir dessas imagens para a criação de um currículo diferente e, conseqüentemente, de um ensino que cria? Elas poderiam engendrar outras imagens?

É um movimento de presença e, ao mesmo tempo, de ausência, como bem afirma Corazza (2015a, p. 2), de “Imagens ausentes que presentificam presenças e Imagens presentes que presentificam ausências”. Que as imagens dos sete educadores, retratadas no quadro, provoquem diferentes pensamentos e modos de existência para a Educação Infantil e jamais sejam coladas à representação.

Ao traduzirem o PPP da escola, o que, de fato, esses educadores destruíram em seu pensamento, para poderem criticar e criar? Ao realizarem as traduções do PPP na forma de imagem, aconteceu um movimento de pensamento, seja de reconhecimento ou de criação. As traduções que os educadores realizaram estão longe de serem “olhadas” nesse viés teórico enquanto representações. Portanto, o campo teórico adotado para este trabalho “olha” para a representação como algo que se identifica, julga, encontra semelhanças entre as imagens e isto significa não pensar a diferença.

O que propomos é um encontro com aquilo que força o pensamento, ou melhor, o pensar, e, como bem expressa Deleuze (2009), com uma paixão de pensar. Um pensamento que faz nascer aquilo que ainda não existe. Em Deleuze (2009, p.213), “Pensar é criar, não há outra criação, mas criar é, antes de tudo, engendrar, “pensar” no pensamento”. Pensar as correntes de pensamento ou correntes filosóficas por trás, ao lado, acima, à frente dessas imagens dos educadores. Nesse sentido, há uma corrente do pensamento que foi se constituindo ao longo da história.

Diante disso, procuramos novas maneiras de pensar o PPP? Se operamos com a crítica do pensamento, esta deveria inspirar novas maneiras de pensar. O que o PPP inspira de novo? Através da tarefa proposta aos educadores, “Traduza o PPP na forma de imagem”, não quisemos encontrar respostas, mas problematizar e inspirar pensamentos e modos de pensar dos educadores acerca do PPP. Segundo Deleuze

(2009, p. 226), “[...] é preciso parar de decalcar os problemas e as questões sobre proposições correspondentes, que servem ou podem servir de respostas”, pois, do contrário, perdemos a gênese do ato de pensar.

Todas as imagens do quadro traduzem ou representam algo acerca do PPP, mas também podem silenciar. Deleuze (2009), quando se refere aos oito postulados, expressa que não há necessidade deles serem ditos, ou seja, eles agem muito melhor em silêncio. Os postulados de Deleuze (2009, p. 240) “[...] esmagam o pensamento sob uma imagem que é do Mesmo e do Semelhante na representação”, e ainda traem o que significa pensar. Para Deleuze (2009), o pensamento sem imagem é um pensamento que nasce no pensamento, ou seja, é um ato de pensar engendrado num significado mais abrangente.

O que esses educadores criam nas imagens traduzidas? Para Haroldo de Campos (2013), não se traduz apenas o significado, mas o próprio signo. Tradutor-criador, que, ao traduzir o PPP da escola, recria outros modos de escolarização, criticando os existentes, eliminando as repetições, adotando um ponto de vista transcriador, ou seja, uma nova vida pela tradução. Ao traduzirmos, adotamos um olhar crítico e criativo, em que é necessário trair o original para que aconteça a criação, acrescentando efeitos novos ou variantes.

A tradução é uma leitura crítica, artística, poética, para a criação no ensino de forma potente e competente. A tradução é transcendente. Traduzir é trair, é ferir sempre, na medida em que, por exemplo, tomamos o PPP de uma escola. É ir contra aquilo que parece blindado e que não nos afeta. Por conta desse entendimento, não existe o original, o intocável, mas existem correntes na educação. O professor tradutor não precisa fazer, a todo instante, reverência ao original, transmitindo, conduzindo de forma servil, como besta de carga. A tradução é um processo de interpretação e reposição de significado. O tradutor pensa! Para Deleuze (2009), o verdadeiro pensar vai implicar a criação de um novo problema, que desmancha e descola o vivido.

“Olhamos” para as imagens do quadro e pensamos se elas traduzem tudo o que pode ser traduzido no espaço da folha acerca do PPP e se tudo o que nos cerca é uma questão de imagem. Esse pensamento provoca outras perguntas: O PPP não poderia ser uma imagem do currículo para a Educação Infantil? E se, antes de pensarmos o PPP para a Educação Infantil, fosse necessário inventarmos imagens para ele? Nesse sentido, o que esses educadores criam ao traduzir o PPP da escola enquanto educam? O que movimentam e, ao mesmo tempo, desconstroem em seu pensamento? Qual é a vontade de potência?

Este trabalho, ao fomentar um “olhar” que olha os Projetos Político-Pedagógicos pelo viés da tradução poética, denuncia o que resiste à representação, à colagem de documentos que sempre foram escritos da mesma forma. Por que não um PPP com a inserção de mais um P, um P Poético que aspira às individualidades de cada indivíduo pensante? Um PPPP, ao quadrado, que pertença a um currículo vivo e alegre, em movimento e que resista às coisas coladas, impensadas e mortas. Que instaure entraves, problematizações. Em que cada educador, ao traduzir o PPPP para e com seus alunos, possa provocar (re)criações e reflexões.

Enfim, chegando às últimas palavras desta escrita, cabem ainda algumas perguntas: E como o professor alfabetiza seu olhar para “olhar” o PPPP? Como se dá essa “formação” “deformação” do professor? Conforme diz Henz (2009, p. 69):

Pensar a formação de professores na chave da deformação pode ser uma estratégia eficaz para acompanhar dois movimentos: um primeiro, daquilo que está desistindo em um grande cansaço, e um outro, por vezes concomitante, daquilo que está se gestando no registro do sensível e dos processos de aprendizagem. Isso exige um tanto de solidão e disponibilidade, não só para as formas acabadas que parecem definidas, mas especialmente para as forças do coletivo, que produzem outras formas vivas (esgotadas) de pensar, sentir e colaborar.

Para (não) finalizar

Para (não) finalizar! Finalizar? Seria essa a melhor palavra? Ou essa palavra poderia provocar outros modos de ser, estar e agir no mundo? E será que finalizamos algo? Mas, é hora de escrever as últimas palavras deste trabalho. Um trabalho que movimentou em nós, como diz Corazza (2002, p. 56) “[...] outra máquina do pensar” que colocou em questão “olhar” as imagens traduzidas ou representadas acerca do Projeto Político-Pedagógico de um grupo de educadores de uma escola pública da Educação Infantil. Além disso, nos fez “olhar” para as nossas traduções ou representações como professoras e pesquisadoras.

Pensar o Projeto Político-Pedagógico por meio de imagens criadas pelos educadores e, ao mesmo tempo, problematizá-las por meio de um olhar alfabetizado, atento aos pormenores, foi um desafio. Nossos “olhos” de pesquisadoras olharam para as sete imagens traduzidas ou representadas enquanto potentes para a criação no ensino. A tarefa proposta, “Traduza o PPP na forma de imagem ou imagens”, foi “olhada” não como simples produção ou ilustração, mas como força criadora. Conforme bem evidenciado neste trabalho, trata-se de olhar para as imagens enquanto possibilidades criadoras acerca do PPP da escola.

Este trabalho propôs um pensamento contrário ao que está colocado, sem vida, acerca do PPP. Quantos e tantos movimentos contrários já fizemos para tomar e transformar em morte a nossa potência criadora no ensino e para nos desprender daquilo que já é e sempre foi feito da mesma forma. Isso é tradução! É movimentar, é criar!

Todo este estudo nos fez pensar: por que os educadores ainda fazem uso de quebra-cabeça, labirinto, caminhos para traduzir ou representar o PPP da escola? Será que esses educadores traduziram ou representaram? Conforme os autores citados neste trabalho, a tradução é criação. Se, para esses educadores aconteceu a tradução no sentido defendido neste trabalho, de pensar um PPP mais ambulante, nômade e que movimenta sentidos e sentimentos, essa se fez. Caso contrário, é pura representação da ordem da colação.

Por conta disso, que este trabalho possibilite outras redes de significações para os professores-tradutores e que possa ter contribuído para as discussões referentes à (re)construção de Projetos Políticos-Pedagógicos mais Poéticos e para a problematização de questões vinculadas à imagem do pensamento e à tradução na Educação. E, ainda, que este trabalho possa sinalizar para outras investigações.

Concluimos com Alícia Fernandes (1990) que, em sua obra intitulada “A mulher escondida na professora”, entre outras questões, destaca a inteligência aprisionada de cada um de nós, como ensinantes e aprendentes. Segundo a autora, temos

sintomas e inibições que nos autorizam a pensar e a perguntar, deixando espaço à imaginação e ao prazer de aprender e, como consequência, ao prazer de ensinar.

Diante disso, também finalizamos, reforçando: Finalizar? Não! Que este trabalho possa movimentar pensamentos outros, que estimule a estranheira de pensar, evitando as certezas, permeando outras discussões acerca do assunto “professor-tradutor - imagens do Projeto Político-Pedagógico na Educação Infantil”. Pensamentos para um traduzir transcriando a matéria do PPPP ao quadrado no currículo escolar como um desafio criador, numa relação e somente simples relação, de transcrição enquanto arte que experimenta, problematiza, formula, critica problemas e, por fim, CRIA.

Referências

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008, 128 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/07/diretrizes_curriculares_nacionais_2013>. Acesso em: 24 nov. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 24 nov. 2013.
- CAMPOS, Haroldo. **Transcrição**. Organização Marcelo Tápia, Thelma Médici Nóbrega. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013, 256 p.
- CORAZZA, Sandra Mara. Pesquisa – ensino: o “hifen” da ligação necessária na formação docente. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwides (Orgs.). **Professora Pesquisadora uma práxis em construção**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 53-66.
- CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** 1. ed. Porto Alegre: Doisa, 2013, 226 p.
- CORAZZA, Sandra Mara. EIS AICE E SEU GLOSSÁRIO. Escritos no observatório: pesquisa, didática e currículo. Porto Alegre: **Seminário Especial**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2015a, p. 1-4.
- CORAZZA, Sandra Mara. Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença). **Pro-Posições**. Campinas/SP, v. 26, n. 1 (76), p. 105-122, jan./abr. 2015b.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2009, 493 p.
- DERRIDÁ, Jacques. **Torres de Babel**. Tradução de Junia Barreto. Belo Horizonte: UFMG, 2002, 74 p.
- FERNANDES, Alicia. **A mulher escondida na professora**. 1990, 116 p. Disponível em: <http://maratava-respsictics.pbworks.com/w/file/67625841/alicia_fernandez_-_a_mulher_escondida_na_professora.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2015.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault**. Arqueologia de uma paixão. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, 168 p.
- FOUCAULT, Michel **A ordem do discurso**. Aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, 39 p.
- HENZ, Alexandre de Oliveira. Formação de professores. In: AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara (Orgs.). **Abecedário**: educação da diferença. Campinas: Papyrus, 2009, p. 67-70.
- LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO. Alfredo. Os Meninos. **Educação e Realidade**. Rio de Janeiro, 29(1), p. 229-239, jan./jun, 2004.
- MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013, p. 344.
- SALLES, Fátima; FARIA, Vitória. **Currículo na Educação Infantil**: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica. 2. ed. São Paulo: Ática, 2012, 248 p.

VEIGA, Ilma P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2002, p. 192.