

ESPAÇO POÉTICO COMO TRADUÇÃO DIDÁTICA: BACHELARD E A IMAGEM DA CASA

DINARTE; Luiz Daniel Rodrigues^{1*}; CORAZZA, Sandra Mara^{1**}

¹Universidade Federal do Rio Grande do Sul

dionisio.z@gmail.com*

sandracorazza@terra.com.br**

RESUMO

O artigo propõe a invenção de um problema envolvendo o Espaço Poético, a partir da obra *A Poética do Espaço*, de Gaston Bachelard, e a didática. Entendendo o Espaço a partir da inflexão atribuída por Corazza (2015b, 2015a), desde o bloco de pensamento EIS AICE (Espaços, Imagens, Signos e Autor, Infantil, Currículo, Educador), e a didática como didática da diferença, a discussão gira em torno da

imagem da casa, nos termos da filosofia bachelardiana, como força de criação. Se se entende uma didática da diferença em consonância com uma didática tradutória, mesmo o território conceitual-filosófico pode e deve ser dado à tradução. Por isso, o Espaço é definido como espaço de possibilidades tradutórias e de emergência de linguagens.

PALAVRAS-CHAVE: Didática. Espaço. Bachelard. Tradução.

POETIC SPACE AS A DIDACTIC TRANSLATION: BACHELARD'S IMAGE OF THE HOUSE

ABSTRACT

The article proposes the invention of a problem involving the Poetic Space, from Gaston Bachelard's book *The poetics of space*, and didactics. Understanding space from conceptual inflection by Corazza (2015a, 2015b), since the thought's block EIS AICE (Espaços, Imagens, Signos and Autor, Infantil, Currículo, Educador) as well as didactics as a didactics of difference, the

discussion explores the image of the house, under Bachelard's philosophy, as a force of creation. If we understand the didactics of difference in accordance with a didactics of translation, even our conceptual and philosophical territory can and must be opened to translation. Therefore, the space is defined as space of translational possibilities and arise of languages.

KEYWORDS: Didactics. Space. Bachelard. Translation.

ESPACIO POÉTICO COMO TRADUCCIÓN DIDÁCTICA: BACHELARD Y LA IMAGEN DE LA CASA

RESUMEN

El artículo propone la invención de un problema y su relación con el Espacio Poético, basado en el libro *La poética del espacio*, de Gaston Bachelard, y la didáctica. Comprendiendo el Espacio a partir de la inflexión dada por Corazza (2015a, 2015b), desde el bloque de pensamiento EIS AICE (Espacios, Imágenes, Signos y Autor, Infantil, Currículo, Educador), y la didáctica como una enseñanza de la diferencia, la

discusión gira en torno a la imagen de la casa, de acuerdo con la filosofía de Bachelard, como fuerza creativa. Si se entiende la didáctica de la diferencia de acuerdo con una didáctica de la traducción, incluso el territorio conceptual y filosófico puede y debe ser dado a la traducción. Así es que el Espacio se define como un espacio de posibilidades de traducción y la emergencia de lenguajes.

PALABRAS CLAVE: Didáctica. Espacio. Bachelard. Traducción.

1 INTRODUÇÃO

Quais são os cruzamentos entre Espaço Poético e didática e quais aspectos condicionam tal cruzamento? Essa não é uma pergunta que faz jus a respostas, uma vez que, em sua móvel e nebulosa sintaxe, todos os elementos são inventados, cruzados eles próprios com outros elementos, externos à construção sugerida. Como uma pergunta inventada, flexível em sua composição, porque abstraída de campos multifacetados, deve ser lida a partir de pressupostos gerais de onde busca recolher algumas linhas fecundas à investigação nos termos de uma didática. Não busca, entretanto, a comodidade de imagens estáveis, não propondo um dobramento forçado entre Espaços Poéticos estabelecidos e a didática como atribuição de significados estáveis *da* e *na* Educação. Isso significa que não se trata d'A Poesia, A Literatura ou O Poema como conduções seguras de uma prática educativa, em que a didática, certa do seu papel de obter resultados através de atividades definidas *a priori*, elegeria artefatos mais propensos a possibilidades de criação. Da mesma maneira, não evocamos uma didática que não seja uma *didática da diferença* (CORAZZA, 2015a), pois, para que se faça possível e pensável um cruzamento dessa natureza, a imagem poética deve ser entendida não como o estabelecido da imagem, mas como aquilo que “é uma emergência da linguagem” e que está “[...] sempre um pouco acima da linguagem significante” (BACHELARD, 1979, p. 190). Por outro lado, uma didática da diferença se afirma como a abertura de espaços de escrita e leitura, como “[...] um movimento do pensamento, uma direção tradutória dos atos curriculares – por si próprios, transcriadores de elementos artísticos, filosóficos e científicos” (CORAZZA, 2015a, p. 108). A escrita do Espaço Poético se configura, nesse emaranhado conceitual-criador, como uma das potências para que pensemos uma didática da diferença, como imagem que irrompe à consciência criadora, embora não se realize senão como misto entre pensamento e fazer didático.

Seguindo a mesma lógica de colocação e invenção da pergunta disparadora acima, não há Espaço enquanto não se produzir Espaços; não há didática enquanto não se atribuir um sentido e um movimento tradutórios aos atos curriculares. Tradução, para Corazza (2013), corresponde a uma atividade para além do trânsito entre duas línguas, entre dois sistemas linguísticos, mas se define na transposição, para uma língua didática, de elementos polissêmicos, artísticos, imagéticos, sonoros, não tributária a uma busca pelo original da língua, mas que requer criação de espaços

tradutórios. Em termos de espaço educacional, supomos, a escola, a sala de aula, o bairro, a sala de professores (e mesmo o pátio), nenhum desses elementos constitui em si um problema de fabricação de Espaços, ao menos não a rigor. A pergunta acima, portanto, não pode ser entendida senão como, além de uma invenção de um campo problemático, uma variação epistemológica que visa multiplicar os efeitos do Espaço Poético e da didática no pensamento educacional. Um espaço de pensamento e uma didática não se reduzem um ao outro, mas contornam um ao outro em linhas de ativação de potências educativas. Nesse sentido, um misto pensamental-didático supõe um outro tipo de aproximação investigativa, que, ao valorizar a diferença em detrimento da semelhança, requer uma pragmática conceitual. Tal pragmática é aqui entendida a partir daquilo que Deleuze e Guattari (1995) definem como uma proposta de colocar o pensamento e a linguagem em variação e, a partir da escrita, propor novos arranjos conceituais, artísticos e científicos, numa crítica às formas instituídas de colocação de problemas.

Tal variação epistemológica não consiste, neste artigo, em uma invenção isolada, não parte de uma decisão arbitrária sem o amparo de outros movimentos, anteriores, no sentido de multiplicar os problemas relativos ao campo educacional. No âmbito de uma didática da diferença *como* didática da tradução, os textos entram em relações de simbiose, de complementaridade e de reescrita; não se inventa senão recorrendo-se a outros textos, que se atualizam em um espaço de escrita de Vida. O que é aqui apresentado consiste também em um movimento que leva adiante uma concepção tradutória da pesquisa em Educação. Corazza (2015b, 2015a) propõe, nessa direção, um bloco de pensamento, intitulado EIS AICE (Espaços, Imagens, Signos e Autor, Infantil, Currículo, Educador), que “[...] compõe duas unidades analíticas e operatórias de leitura e escritura: EIS, que expressa as traduções efetuadas no currículo da diferença; e AICE, como expressão das traduções didáticas da diferença” (CORAZZA, 2015b, p. 9). Como dobra teórico-prática, EIS AICE enseja um movimento combinatório de suas partes, recusando a sistematização e o acabamento em direção a finalidades curriculares ou conduções didáticas *a priori*. Entretanto, um pensamento *eisaiceano* pode incitar inúmeros desdobramentos em termos de pesquisa. Tanto o bloco pode funcionar em uma dinâmica interna, na recusa à sistematicidade aliada ao tratamento da forma textual em que se apresenta, como, de outro lado (mas não de maneira oposta), cada um de seus componentes pode ser percorrido isoladamente (CORAZZA, 2015c). O giro conceitual adotado aqui é no sentido de eleger o Espaço como Espaço

Poético, a fim de verificar sua potencialidade nas transposições de uma didática da diferença. É no espaço de intimidade da casa que escolhemos nos debruçar, inspirados em Bachelard e em suas análises no âmbito da poesia.

Exatamente por ser dado à uma exploração do texto como potência de criação, o movimento disparado por EIS AICE leva adiante a tradução didática da poesia evocada por Bachelard, assim como se descola do enquadre fenomenológico que se possa creditar às análises desse filósofo. Mesmo diante das tendências teóricas inspiradas, até certo ponto, na psicanálise junguiana, na fenomenologia da imaginação e na poesia como produção de um maravilhamento consciente do poeta, tomamos a liberdade de entrecruzar algumas linhas do pensamento do autor em favor da dinâmica tradutória aqui proposta. Nisso, não há cuidado senão com a lógica imanente ao presente artigo, sendo o nosso compromisso problematizar alguns dos matizes do pensamento bachelardiano nos termos de uma didática tradutória.

2 BACHELARD E O ESPAÇO DA INTIMIDADE: A CASA

É oportuno demarcar a concepção de produção da imagem que se delineia no pensamento de Bachelard ao longo de sua produção. A partir da ideia de tempo descontínuo promovida pelo historiador Gaston Roupnel, o filósofo credita à noção de *instante*, como coordenação tempo-espaço, a possibilidade de instituir uma síntese entre experiência e devir, sendo a *topoanálise* um expoente metodológico de aproximação ao acontecimento e irrompimento da imagem. Assim sendo, o espaço se torna o campo fértil para que a palavra literária se torne potência de multiplicação de experiência, sendo investida, portanto, de memória simbólica para além da continuidade social. Antes, a palavra literária está em situação de descontinuidade em relação ao que apresenta como significação, e as imagens que a poesia evoca estariam mais ligadas àquilo que tem a capacidade de fragmentar a história linear e ao que expõe a nervura de uma memória mais profunda, que se renova, exatamente, no instante da criação poética.

A casa é imagem do limiar de um resguardo, o íntimo que inicia, para a consciência, um enfrentamento do cosmos, para além da fusão animalesca das sensações indistintas. Consiste, nesses termos, em uma possibilidade de síntese entre devir e criação estética. Em Bachelard

encontramos esse limiar como uma circunscrição, descontínua, mas não arbitrária – em termos de uma filosofia que põe em evidência a poética do espaço, pesquisar, pensar, arrazoar: não há sublimação do ser sem o advento desse irrompimento. O despertar da consciência se dá numa dialética da ingenuidade do abrir de olhos em face do descalabro do movimento, do susto, da violência do mundo. Nesse sentido, a pretensão é, aqui, igualmente ingênua: a calma evocada pela imagem da habitação é uma espécie de entrega ao movimento incessante, que provoca o pensar a se multiplicar e, multiplicando-se, tira proveito da descontinuidade irrevogável que povoa a intelectualidade. O adentramento do pensar de Bachelard é aqui investido de suas próprias sendas, no sentido de que não se pretende cotejar o ideário bachelardiano, mas, ao contrário, apresentar algumas de suas próprias estratégias de análise poética com o intuito de resgatar possibilidades de invenção de espaços, no liame da pesquisa educacional. Essa invenção de espaços é que se perfaz num caminho tradutório, na tomada do texto poético a partir do brilho emanado pela consciência criadora.

Pode-se dizer que os textos noturnos de Bachelard são tradutórios, dotados de uma transculturalidade das imagens simbólicas coletivas, o que o aproxima de uma psicanálise junguiana. Mais ainda, pode-se inferir que suas obras noturnas, voltadas para a poética e para a imaginação, possuem uma subdivisão no que tange à apreensão dessas imagens e sua formação inconsciente. De um lado, teríamos as obras voltadas para as imagens formadas a partir dos elementos da matéria (água, fogo, ar e terra); e, de outro lado, uma fenomenologia da variação, em que o ponto de partida não se sustentaria apenas na eventual empiricidade desses elementos, mas pelo arrebatamento do onirismo. Mais que isso, tal fenomenologia não seria constitutiva das imagens, mas a demarcação de uma realidade específica de onde as imagens irrompem não como objetos, mas como consciência criadora, sendo a realidade vivida pelo poeta uma espécie de sonho desvelado, afirmado como imagem que medeia o real e o onírico.

A imagem, para Bachelard, tanto na primeira fase de sua poética (inaugurada com a obra *A Psicanálise do Fogo*) como n' *A Poética do Espaço*, é tomada como elemento agregador de experiências estéticas, como filosofia interpretativa entre ciência e poesia e como procedimento fantasístico do pensamento. Nesses termos, assemelha-se ao uso que os pré-socráticos fizeram dos elementos da natureza como representação da unidade do ser. Não pretendemos recorrer aos pré-socráticos no sentido de alguma autorização da tradição para validar a presente discussão,

apenas fazemos o apontamento de que, tanto para Bachelard quanto para os pré-socráticos, há uma entrega, uma rendição ao que se impõe como assombro, beirando o irracional, no que tange à imagem. É por isso que o onírico ganha destaque em suas obras, dimensão que, a princípio, deveria seguir uma espécie de fenomenologia do sonho sob a alavanca da interpretação psicanalítica. Contudo, mesmo sem abandonar a psicanálise, há, em *A Poética do Espaço*, um ponto cego no olhar sobre as imagens poéticas selecionadas que dão o testemunho dessa conversa entre devir e experiência real. Por isso, ele afirma: “[...] a imagem poética existe sob o signo de um ser novo. Esse ser novo é o homem feliz” (BACHELARD, 1979, p. 192). A contemplação seria a prática de dilatação do objeto, fazendo-o, de certa forma, unidade de um conjunto de experiências mais ou menos vago que denota, todavia, a grandeza do ser. Essa seria a definição de Bachelard para o *devaneio*, noção que não se resume a um escape em relação à consciência, mas consiste em uma positividade, ponto de clivagem entre o inconsciente e a linguagem inaugurada pelo poema.

A casa, nesse sentido, não apareceria como imagem da casa empírica, histórica e arquitetada como berço acabado e seguro das experiências de um sujeito, mas como ambiência da matização e da correlação sujeito-objeto. Se, diferentemente do saber científico do positivismo, criticado e enfrentado por Bachelard, a imagem poética não possui consequências, e, da mesma forma, também não existem causas para as mesmas, não como explicações psicológicas e cronologicamente ordenadas dadas à interpretação psicanalítica. “[É] uma linguagem jovem” (BACHELARD, 1979, p. 185), diz o autor em relação à imagem. A casa é a morada de uma alma, sendo essa necessariamente um elemento, mais do que um projeto buscando harmonia entre componentes textuais. Como uma anterioridade que funda qualquer atividade espiritual, a alma inaugura a imagem, dando ao leitor de poemas uma prova de seu envolvimento mais elevado com a linguagem e ao poeta a função de demiurgo, aquele que cria essas novas realidades instituindo uma mediação, através da palavra, entre sonho e realidade. A distinção entre alma e espírito não é, como ressalta Bachelard, uma sutileza nem um preciosismo, mas a demarcação mesma de duas regiões da produção imagética que dizem respeito à gradação da abertura fenomenológica entre o poema e o elemento poético. Quando há harmonia da forma poética, quando a linguagem já atinge um plano experiencial no qual os elementos exigem, uns dos outros, lapidações da forma internas às exigências da voz (e aí se

possa entrever um eu sentimental, um eu poético, um eu “lírico”), estamos no domínio do espírito; quando, ao contrário, descemos mais fundo na constituição de cada elemento, chamando de imagem a cada foco de iluminação, estamos numa região de emanção, logo, alma.

É a partir dessa duplicidade que Bachelard (1979, p. 187) percebe a necessidade de um método para circunscrever as ressonâncias sentimentais nos planos da vida e o aprofundamento ontológico da repercussão: “Na ressonância, ouvimos o poema, na repercussão, nós o falamos, porque é nosso”. A novidade psíquica do poema, como uma espécie de *époche* bachelardiana, significa a produção de matéria na condução do real, na invenção do real. É esse o sentido da imagem poética: produzir novidade, uma suspensão, numa colocação entre parênteses do elemento poético que produz o real na apropriação deste pelo leitor. A repercussão é união entre leitor e poeta que inventa mundos possíveis. Essa é uma característica da filosofia de Bachelard também nas suas obras voltadas à epistemologia e que o distingue, notadamente, da não menos importante *époche* husserliana. Assim como a poesia, também a ciência se volta à pluralidade da postura investigativa (BACHELARD, 1953). Longe de querer expor ou detalhar o papel da imaginação na poética e na epistemologia de Bachelard, apenas indicamos que a complexidade de sua obra deixa transparecer esse encanto e mobilização do sujeito em relação às imagens da natureza. E é nesse sentido que reconhecemos, nessa interferência do autor em outros planos de pensamento filosófico, um procedimento peculiar e potente no sentido de uma investigação no campo educacional, mais especificamente em termos didáticos.

É importante destacar que, para o filósofo, ciência e poesia devem se somar na luta contra a conceituação totalizadora (PESSANHA, 1994), abrindo a imaginação para a possibilidade de criação de novos mundos. É nesses termos que entendemos a potência do pensamento bachelardiano, no sentido de fazer da investigação científica uma afirmação do pensamento, do instante e do novo. Cabe aqui tomar a precaução de não adentrar a extensa problemática da comunicação existente (ou impossível) entre sua epistemologia e sua estética, mantendo nosso olhar nos seus escritos sobre a imaginação poética e sobre quais procedimentos uma pesquisa do espaço poético pode supor e ensinar.

Nessa pluralidade, nessa topologia heterogênea de pesquisa, o espaço é destacado pelo filósofo não como uma experiência psicológica universalizante, mas como elemento de simplicidade, em suma, “[...] as imagens de um espaço feliz” (BACHELARD, 1979, p. 196), onde o

olhar investigativo se guia pelos “[...] espaços de posse, espaços proibidos a forças adversas, espaços amados” (BACHELARD, 1979, p. 196). É um espaço que não está à disposição do olhar, do geômetra ou do arquiteto, mas, diferentemente, espaço *vivido*, que não se ocupa, mas se descobre a topologia pela atratividade de seu louvor.

Para tanto, Bachelard (1953) percorre imagens da casa, designadas superficialmente como *instrumentos de análise*, a fim de ligar a experiência subjetiva do conforto às aparições desta em certos espaços-chave da imaginação poética. Tal função da imagem poética é apresentada na forma de uma *adesão* à habitação, superando a descrição tanto subjetiva quanto objetiva, e daí faz aflorar os sentidos de felicidade, segurança e imediaticidade.

Se, na primeira fase da poética bachelardiana, os elementos da natureza tomam a frente na construção de uma ontologia da imagem, a partir d’A *Poética do Espaço* há um aprofundamento dessas preocupações relacionando a imagem e o êxtase de seu recebimento por parte dos leitores de poesia. A leitura é um envolvimento, um resgate das condições da emergência do novo. É nesse sentido que a segurança do *oikos* não pode ser entendida apenas a partir de uma economia deficitária do eu em relação ao não eu. Não apenas de um mundo assustador, que desposa o ser de sua morada, em que se desenvolve a dialética da imagem da casa em Bachelard. Se por aí tendêssemos, cairíamos na infundável carência do homem ante o mundo, lógica a ser compensada com o consumo da novidade, no resgate da plenitude perdida e recalçada. Não é essa a investida bachelardiana. No adentramento da imagem, a economia fundamental é de plenitude, de segurança, de envolvimento de um não eu simpático ao conforto e à alegria.

3 DESDOBRAMENTOS CONCEITUAIS

A fim de demonstrar esse tom de simplicidade evocado na imagem da morada, Bachelard (1979, p. 216) toma Baudelaire, quando este afirma que num palácio “[...] não há nenhum lugarzinho para a intimidade”. O filósofo chama a atenção, entretanto, para o fato de que é preciso ultrapassar essa noção de simplicidade em direção à “primitividade do refúgio” (BACHELARD, 1979). E, entre situações vividas e sonhadas, a topologia da imaginação se rende às inversões entre sonhado e vivido. Nas imagens de Rilke, Poe, Rimbaud, entre outros, Bachelard

erra entre história e pré-história, lembrança e lenda, velhice e juventude, sugerindo ser a imagem poética uma juventude tardia, como a ponderação de Michelet (apud BACHELARD, 1979, p. 218): “Que pena! Precisamos avançar na idade para conquistar a juventude, para livrá-la dos entraves, para viver segundo seu impulso inicial”.

É preciso ponderar, entretanto, que a imagem poética “não é eco de um passado” (BACHELARD, 1979, p. 183). Nesse sentido, há uma polêmica em relação à concepção duracional do tempo segundo Bergson. Enquanto Bergson entende que é a intuição do tempo puro que produzirá uma inversão do positivismo dominante em sua época, Bachelard deposita na imaginação poética esse poder de crítica e (re)qualificação do pensamento filosófico como produtor de realidades novas. Ao interpor a imagem poética como única via possível de maquirar um novo espírito científico, Bachelard não chega a refutar totalmente a tese bergsoniana, mas vê a necessidade de creditar à poesia um lugar de destaque em sua metafísica, numa reorganização da representação conceitual vigente.

Tal interposição da imagem, que irrompe de um eu no instante da criação, obriga Bachelard a se deter no aparecimento dos espaços poéticos, daí sua fenomenologia estar dividida entre o onirismo e a lembrança de tempos ocupados, em um jogo de luz e sombra que deságua no desvario da solidão. A questão da temporalidade se liga aos efeitos que o tempo puro (imaginado) provoca, descontinuamente, nos espaços de seu surgimento. Tal é a comunicabilidade entre o sonho e o pensamento: espaços de inversão, a casa como centro de devaneio onde experiência estética e racional podem, ao mesmo tempo, realizar-se em estado bruto.

Tanto é que a casa serve, na trama dos seus aparecimentos, como resistência, tanto da animalidade como também da natureza das intempéries. Frio, tempestade, uivos dos ventos e do bestiário que solapa e faz tremer, todos esses compõem uma nuvem energética do desafio à ameaça de fora, uma humanidade feita iluminação de janelas, como olhos a encarar o horizonte da morte. Sugere-se que a casa é que produz esse centro de resistência; a partir de Rilke e Bosco, poderíamos compactuar com essa leitura de resistência e supor que qualquer tentativa de metonimização da envergadura ontológica de tal imagem em uma escola – uma sala (uma existencialidade a partir de uma biblioteca ou mesmo de um banheiro), a praça ou os terraços mais contemporâneos – seria desastrosa. Um retorno à casa não é uma conciliação com o filamento histórico-clínico-psicológico. É o primeiro dobramento na exterioridade. “[A] casa nos

ajuda a dizer: ‘serei um habitante do mundo, apesar do mundo’” (BACHELARD, 1979, p. 227). É um problema de energia e contra-energia que se impõe. É a entrada no jogo, no seio daquilo a que chamamos mundo.

4 DIDÁTICAS (IM)POSSÍVEIS, (IM)PENSÁVEIS

O espaço, diante dessa perspectiva, para ser investigado, requereria essa investida no mais primaz de sua projeção. Espaços escolares, por exemplo, seriam ainda muito conformados, ainda muito passivos diante da inexorabilidade de forças cósmicas, que tomam o mundo como feito – e feito para sujeitos prontos, que se supõem aprendentes, escreventes, ensinantes, viventes. Mas o vivo não surge em um espaço preconcebido. O vivo é um enfrentamento em relação ao caos, uma rivalidade imposta por um universo aterrador. Então, não seria necessário criar espaços de aprendizagem, de escrita, de ensino, de vida?

Designa-se, neste momento, na pesquisa do espaço poético, esse necessário retorno ao confronto primeiro entre forças viventes. Não há lugar para negatividade no sentido de descobrir, desocultar, ocupar ou desbravar um espaço. Mas pesquisa, aqui, quer dizer a aproximação exatamente dessa luta entre forças que se impõem umas sobre as outras. Assim como Corazza (2015b, p. 1) desenvolve uma pesquisa em Educação utilizando um método de configuração de partes de um bloco (EIS AICE) que funciona como um “[...] discurso epistemológico de cientificidade mediana”, entende-se que pesquisar significa colocar discursos, conceitos, ideias e experiências em rotação e combinação contínuas; as forças que compõem tais estratos se deslocam e se chocam, compondo historicidades e socialidades sempre múltiplas. É possível traduzir o movimento crítico-tradutório da autora como uma urgência da novidade científica, que cria espaços da Educação mais do que os reivindica.

A didática da diferença, evocada no início deste artigo, seria a investida nesta (trans)criação de elementos culturais que produzam efeitos epistemológicos e pedagógicos. O Espaço Poético sendo aqui entendido como espaço de tradução de uma didática (e um currículo) da diferença (CORAZZA, 2015d).

As possibilidades de materialização de uma didática da diferença vêm sendo desenvolvidas através do entendimento do texto como corpo intensivo, produtor de pontos de

fuga que o ressignificam. Nesse sentido, a literatura, como potencial de criação de espaços de vida na educação, não é tomada como objeto de análise, menos ainda de contemplação. As estruturas referenciais da Educação são postas em cena num tipo de escrita da Vida Educacional, como tarefa crítica, seja através de uma biografemática da educação (COSTA, 2010; OLIVEIRA, 2010), seja como corpo de escrita, como conjunto linear produtor de existências-limite (COSTA, 2012). A ênfase na tradução didática dos textos literários, como corpos moventes capazes de recriar uma ambiência reconciliada com o prazer de escrever, de ensinar e de pesquisar em educação, pode ser encarada como mais uma inflexão dessa materialização; esta pode, por uma outra via, ser entendida como desmaterialização, como processo erotizante necessário ao ressurgimento de uma Vida Educacional de contornos interessantes (FEIL, 2009).

Entretanto, nessa via de projeção didática que assume a diferença como disparador de sentidos, há um problema de ordem empírica. Do ponto de vista de um pensamento da imanência, de teor deleuziano (mas também nietzschiano e, fundamentalmente, espinosista), a produção de imagens seria inseparável de sua própria instância pensamental, isto é, não haveria, em princípio, um momento reflexivo para ensejar/disparar/autorizar uma didática da diferença. Didática, nesse caso, não seria mais do que um conjunto de ideias autoprodutoras, constituidoras e constituintes de um espaço de vida. Como sugere Adó (2013, p. 26), a pesquisa educacional, a fim de aumentar as potências de existir, lança-se numa coleção de relações intercambiáveis, e, nisso, a escrita “[...] autoimplica-se na produção de imagens sem semelhança”.

Corazza (2015b) delinea esse problema empírico em termos de uma dobra teórico-prática, expressa em pesquisas atuais e precedentes, que se consubstanciam entre planos de aula, teorias da tradução-transcrição, formulações curriculares e didáticas contemporâneas, entre outros aportes culturais que transitam no bloco de pensamento intitulado EIS AICE. O drama didático é o espaço-tempo preñado de possibilidades de atualizações didáticas e curriculares e de conceitos relativos à Educação, que captura as forças dos acontecimentos educacionais nos limites das formas, tendendo ao informe (CORAZZA, 2012). Nesse sentido, a empiria não se expressa como um dado ao qual o educador/pesquisador deve lançar o olhar “reflexivo”, ou “crítico”, mas o (re)escrever sobre as encenações do drama da aula é que dá a ver a força do acontecimento, da aula como *espaço-tempo especial* (OLIVEIRA, 2014).

Em suma, o campo problemático da aula é que mostra ao educador as possibilidades tradutórias da didática. A articulação da ideia e da prática é uma vasta rede de combinatórias e intersecções, em que cada descrição, cada tradução didática, cada inflexão espiritual se expressa como uma reinvenção do mundo. Nesse viés, o espaço, antes criado do que ocupado, é sempre espaço de novidade, pensamento e linguagem indissolúveis.

5 FANTASIA TEÓRICO-PRÁTICA: PARA INCITAR A TRADUÇÃO

Tomemos a casa como um ponto de partida independentemente do sistema filosófico ou critérios de experiência estética donde se pudesse vislumbrar seu aparecimento: uma imagem momentaneamente fenomenológica, de um fundo fantasístico. Descobriríamos aí que tanto Bachelard como Bergson poderiam ser lidos a partir de uma base comum, um espaço de resguardo. Mas sabe-se que, para Bachelard, tal imagem de fundo seria repetida e reafirmada como um despontar da razão e da poesia numa multiplicidade descontínua de produtos psíquicos. De uma fenomenologia provisória, como procedimento inventado, na esteira da intervenção teórico-prática proposta por Corazza (2015c), este autor passaria, desde nosso entendimento, a uma fenomenologia designada, ebulição de imagens que seriam responsáveis pela torção e reavivamento do pensar científico. Nesta investigação poética, a casa é elemento de uma psicologia descritiva, imagem através da qual a alma do poeta repercute no instante-limite do leitor. Já em Bergson, nossa vã fenomenologia de sustentação inicial precisaria retornar ao informe, tocando a experiência imediata apenas como intuição, via de acesso ao tempo que recusa tanto a inteligência como o instinto como ordenadores/deformadores do pensamento.

Esse traçado fenomenológico que propomos como torção conceitual não pretende aproximar dois sistemas filosóficos, mas busca, outrossim, captar de tais sistemas aquilo que eles possuem de mais potente no sentido de superar a estagnação do pensamento. Para provocar tal superação, para nós, ao menos momentaneamente, não interessa o contínuo ou o descontínuo, mas as duas leituras, as duas concepções de tempo, que, apesar de estarem em vias de uma polêmica, são imagens de filosofias que subvertem a tradição científica.

No campo educacional, esse gesto de suspensão de oposições conceituais seria, em nosso entender, um gesto de afirmação dos dois sistemas filosóficos em favor de uma teoria-prática

educacional por vir. Nada aqui é realizado fora do escopo operatório que mobilizou o artigo desde as primeiras linhas, ou seja, não se pretende senão exortar a imagem da casa ao encontro de uma didática da diferença como movimento tradutório.

Para além das impossibilidades teóricas, para além das descrições de sintaxes filosóficas coerentes em função de seus paradigmas e para além da defesa de um discurso educacional específico, buscamos, por meio deste artigo, inventar um problema didático; e, a partir dos cruzamentos elaborados, verificar alguns efeitos correlatos. Se entendemos uma didática da diferença em consonância com uma didática tradutória, mesmo nosso território conceitual-filosófico pode e deve ser dado à tradução. Talvez tenha sido este o novo espírito científico desejado e propalado por Bachelard, no qual os conceitos reinventam-se e, reinventando-se, ganham novos sentidos. E ganham ainda mais sentido.

6 REFERÊNCIAS

ADÓ, M. D. L. *Educação potencial: autocomédia do intelecto*. 2013. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

BACHELARD, G. *A poética do espaço*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

BACHELARD, G. *Le matérialisme rationnel*. Paris: Universitaires de France, 1953.

BACHELARD, G. *Le matérialisme rationnel*. 3. ed. Paris: Universitaires de France, 1972.

CORAZZA, S. M. Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença). *Pro-Posições*, Campinas, v. 26, n. 76, p. 105-122, 2015a.

CORAZZA, S. M. *Didática da tradução, transcrição do currículo: escrituras da diferença*. Projeto de Pesquisa. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015b.

CORAZZA, S. M. Didática-artista da tradução: transcrições. *Mutatis Mutandis: Revista Latinoamericana de Traducción*, Medellín, v. 6, n. 1, p. 185-200, 2013.

CORAZZA, S. M. *Ensaio sobre EIS AICE: proposição e estratégia para pesquisar em educação*. Porto Alegre, 2015c. Mimeografado.

CORAZZA, S. M. *Glossário de EIS AICE*. Seminário Especial – Escritoleturas no observatório: pesquisa, didática e currículo. Notas de aula, jun. 2015. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015d.

CORAZZA, S. M. Método Valéry-Deleuze: um drama na comédia intelectual da educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 1009-1030, 2012.

COSTA, C. B. *Corpo em obra: palimpsestos, arquitetônicas*. 2012. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

COSTA, L. B. *Biografema como estratégia biográfica: escrever uma vida com Nietzsche, Deleuze, Barthes e Henry Miller*. 2010. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: 34, 1995. v. 2.

FEIL, G. S. *Procedimento erótico: na formação, ensino, currículo*. 2009. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

OLIVEIRA, M. R. *Biografemática do homo quotidianus: o senhor educador*. 2010. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

OLIVEIRA, M. R. *Método de dramatização da aula: o que é a pedagogia, a didática, o currículo?* 2014. 153 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

PESSANHA, J. A. M. Introdução à coletânea póstuma de artigos de Gaston Bachelard. In: BACHELARD, G. (Org.). *O direito de sonhar*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994. p. 5-31.

Recebido em 19 de junho de 2016.

Aceito em 30 de julho de 2016.