

ENTRE *INCÊNDIOS* E A DIDÁTICA DA TRADUÇÃO

BETWEEN FIRES AND DIDACTICS OF TRANSLATION

ENTRE INCENDIOS Y DIDÁCTICAS DE TRADUCCIÓN

Fabiane Olegário

Doutoranda em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Lajeado-RS, Brasil.
fabiole@univates.br

Sandra Mara Corazza

Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Porto Alegre-RS, Brasil.
sandracorazza@terra.com.br

RESUMO: Produzido em meio aos estudos do grupo de pesquisa *Escrituras da diferença em Filosofia-Educação* (PPGEDU/CNPq/UFRGS), este ensaio textual quer pensar a Didática da Tradução como um território instigador para a experimentação de práticas transcriadoras em Educação. O termo tradução é tomado de Campos e Corazza, sendo compreendido como transcrição e reimaginação. O texto habita a zona dos atravessamentos entre Didáticas, Transcrições e Filosofias da Diferença, pois deseja pensá-los como práticas referentes aos movimentos tradutórios escritores na cena da aula. A partir do texto fílmico *Incêndios* (2011), traça um campo de força potente às novas re-criações, as quais se encarregam de abrir brechas para que se possa instalar um pensamento crítico e criador, imanente ao fazer humano, mesmo que provisoriamente.

PALAVRAS-CHAVE: Didática. Tradução. Aula. Transcrição.

ABSTRACT: Produced in the research group known as *Writing-reading of difference in Philosophy-Education* (PPGEDU/CNPq/UFRGS), this essay aims to think about the Didactics of Translation as an instigating territory for experimentation of transcreating practices in Education. The word translation has been taken from Campos and Corazza, and is understood as transcreation and re-imagination. The text is located in the zone of intersections between Didactics, Transcreations and Philosophies of Difference, in an attempt to think about them as practices related to the translating, writing-reading movements in classroom. From the film *Incendies* (2011), it traces a powerful force field to new re-creations, which are responsible for opening breaches to establish a critical, creating thought that is immanent in human activity, though provisionally.

KEYWORDS: Didactics. Translation. Class. Transcreation.

RESUMEN: Producido en medio de los estudios del grupo de investigación *Lectoescrituras de la diferencia en Filosofía-Educación* (PPGEDU/CNPQ/UFRGS), este ensayo textual intenta pensar la Didáctica de la Traducción como un territorio instigador para la experimentación de prácticas transcreadoras en educación. El término traducción es tomado de Campos y Corazza, siendo comprendido como transcreación y reimaginación. El texto habita la zona de atravesamiento entre didácticas, transcreaciones y filosofía de la diferencia, pues desea pensarlos como prácticas referentes a los movimientos traductores lectoescritores en la escena de la clase. A partir del texto fílmico *Incendios* (2011), se traza un campo de fuerza potente hacia las nuevas recreaciones, las cuales se encargan de abrir brechas para que se pueda instalar un pensamiento crítico y creador, inherente al hacer humano, aunque provisionalmente.

PALABRAS CLAVE: Didáctica. Traducción. Clase. Transcreación.

1 | TRADUZIR, EIS O NOSSO DESTINO

O que a professora traduz? Como ela traduz? Quais as matérias que são traduzíveis? Todos os professores traduzem? O que fazem com as traduções? Ou o que as traduções provocam no fazer docente? Como essas traduções atravessam o vivível e o vivido de modo a produzir pensamento? Na didática, na cena da aula, o que se passa em termos de tradução? De que modo um texto fílmico pode ser potente às re-criações?

São essas algumas questões que passam a integrar o campo problemático desta escrita e que, portanto, interessam a este texto. Já de antemão, o texto avisa aos desavisados que não garante respostas que elucidem cada uma das interrogações e que tudo seja resolvido no final. Este texto parte de uma prática docente realizada no Seminário Educação e Cinema do Curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES, Lajeado/RS/BRA, com o filme franco-canadense *Incêndios* (2010), dirigido por Denis Villeneuve. O objetivo da prática consistiu em traduzir o texto fílmico usando o gênero epistolar. De todo o modo, importa nesse exercício que os textos dos alunos produzam outros percursos - não de modo apaziguador - a fim de fazer funcionar a “artistagem de criação e inovação” (CORAZZA, 2013, p. 100) na cena da aula via escrita e leitura. Nesta direção, a proposta, adotou o método tradutório inventivo que, ao “extrair acontecimentos das coisas, dos corpos, dos estados de coisas, dos seres”, tem a visível intenção de “rejeitar as modelizações confiantes, que negam o novo e requerem apenas regularidades médias e métricas” (CORAZZA, 2011, p. 55). Portanto, propor uma atividade de reimaginação escritora é, de certo modo, uma aventura, pois opera processos que visam à recriação do texto. O texto é tomado, a partir da noção dada por Barthes (2012, p. 62), como “espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original”.

Para pensar e escrever acerca de tais questões, é necessário tomar algumas matérias que servem como força movente do pensamento, visto que o “pensar depende mais de um processo do que do objeto considerado; mais de um método de criação do que de resultados; mais de experimentações do que da aplicação de teoria à prática” (CORAZZA, 2013, p. 59). O texto compreende a matéria como aquilo que sempre se pode experimentar, visto que “a didática instaurada junto às matérias é seu agente de transformação” (ZORDAN, 2015, p. 530). Pensar no professor que traduz matérias advindas das “ciências, artes e da filosofia” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 11) é também considerá-lo autor do seu fazer didático pedagógico.

O texto parte do pressuposto de que a tradução não se dá de forma literal, ou seja, não se traduz palavra por palavra, frase por frase; há sempre um grau, uma medida não quantificável e desmedida de criação. O original é, nesse sentido, transfigurado, transformado, arruinado enquanto texto primeiro que supostamente abrigaria uma verdade preexistente. Além disso, vale ressaltar que toda tradução, observa Campos (2013), é considerada crítica, no sentido dado por Ezra Pound, que é para Campos o exemplo máximo de tradutor-criador. Cabe ao tradutor, nessa perspectiva, aquilo que Nilton (1993, p. 97) apontou, a partir da leitura de Pound, não seguir “os passos do original, aspirando ser o seu amigo, ao em vez disso, dominar a tradução, colocando o seu próprio ser dentro dele.” Nessa direção, caberá a seguinte pista: ao tomar-se, de forma assertiva, que não existe tradução literal, que é impossível de ser realizada, há de levar-se a cabo a ideia de que traduzir é o nosso destino enquanto seres humanos dotados de linguagem, já que “aprender a falar é aprender a traduzir” (PAZ, 2009, p. 9).

Entretanto, os neologismos, tais como transcrição, reimaginação, re-criação, transtextualização, transparadisação transluminação e transluciferação, são utilizados por Campos (2013) para marcar a transformação dos originais, visto que “exprimem, desde logo, uma insatisfação com a ideia ‘naturalizada’ de tradução, ligada aos pressupostos ideológicos de restituição da verdade” (CAMPOS, 2013, p. 79).

Trata-se de lidar constantemente com modos de interpretação, o que, segundo Deleuze (2001, p. 10) consiste na “arte delicada mais rigorosa da filosofia, a interpretação pluralista.” Os textos, de algum modo, necessitam da tradução para manter-se vivos, ativos, ávidos, abertos às novas interpretações, sempre transitórias e mutáveis, nas quais se assegura “a pervivência [...] do seu viver”. De qualquer modo, está posta a renúncia “à vida do original”, manifestando a necessidade “à sua sobrevida, ao estágio de seu perviver” (CAMPOS, 2008, p. 189).

Originalmente, a didática é compreendida como um campo prescritivo, normativo; as concepções educacionais que a institui são advindas do século XVII. Consagrada como Magna, a didática comeniana preconiza práticas pedagógicas específicas, baseadas em fundamentos morais, com intenção clara de progresso, com vistas à determinada estrutura de ordenação, pois, se “a ordem desaparece, [o que estava ordenado] acaba, se arruína, cai” (COMENIUS, 1997, p. 49). Para Narodowski (2004), além do ideal pansófico, havia outro ideário, menos anunciado: a ordenação de tudo.

A didática, no sentido comeniano, é interpretada como um conjunto de ordenamentos com fins reguladores da atividade docente, a qual se desenvolve pelo exercício do saber uniformizado e validado no uso da sua aplicabilidade prática. Para tal empreendimento, é essencial prever os conteúdos, que passam a ser unificados para todas as instituições de ensino; a crítica incidia sobre o fato de que cada professor praticava um “método diferente” (COMENIUS, 1997, p. 95), essa postura comprometeria a transmissão do conteúdo prevista para cada etapa do ensino. O professor, por sua vez, é compreendido como aquele que transmitirá o conteúdo, transferindo o conhecimento àqueles que não o têm, pois a “todos aqueles que nasceram homens, é necessário o ensino” (COMENIUS, 1997, p. 26). Vê-se aqui operar uma rede de capturas e exclusão de tudo aquilo que difere, e não há, como se pode notar, a repetição da diferença; ao contrário, a didática opera apenas na repetição do mesmo, baseada na reconhecimento, compreendida como “uma representação, sob a forma do Mesmo” (CORAZZA, 2013, p. 176).

Diante dessas considerações, surge a questão: como traduzir uma didática cunhada por normas, instruções e cumprimento de ordens, cujos ideais são pautados pela pansofia? A didática da tradução na cena da aula opera em meio a processos de tradução-invenção. Ao contrário do ideário comeniano, não segue preceitos pedagógicos universais, e tampouco, prescrições didáticas alicerçadas na imagem dogmática do pensamento, baseado em alinhamento revela o que ensinar a cada faixa etária. Essa didática adequa-se a linearidade, numa lógica homogeneizante e castradora da diferença. A didática em meio à diferença entende a potência da vida como movimento tradutório, que “implica uma pluralidade de centros, uma superposição de perspectivas, uma imbricação de pontos de vista, uma coexistência de momentos” (DELEUZE, 1988, p. 106).

O texto defende que é no movimento da cena da aula que se pode mostrar como a didática da tradução é mobilizadora e deslocadora de matérias que são recolhidas das ciências, da filosofia e da arte, das quais o professor se apossa, pois, ao interpretá-las, as torna suas. Não pretende exemplificar o modo de funcionamento de didáticas tradutoras e inventoras de “novos sentidos e valores” (CORAZZA, 2013, p. 210), por meio de uma descrição da realidade de uma aula específica, até porque desacredita que isso possa ser possível. De todo o modo, aposta que a realidade é sempre um processo movido pela interpretação, já que, “a realidade não é uma coisa – uma situação, um estado – que possa ser vista, analisada, investigada no que realmente é” (CORAZZA, 2002, p. 115). Nesse sentido, considera que as didáticas “fazem valer um modo particular de desterritorialização” (DELEUZE, 1992, p. 105) e extraem do original uma linha de invenção, que se efetiva, na medida em que trai o texto de partida. E passa a entoar um canto paralelo (CAMPOS, 2008) ao original, que “só deixa de ser fiel ao significado textual para ser inventivo” (CAMPOS, 2013, p. 18) na criação do seu canto, do qual emerge “o movimento não linear de transformações dos textos ao longo da história” (CAMPOS, 2008, p. 75-76).

2 | ZONAS TRADUTÓRIAS

A aula como uma zona. Zona ziguezagueante de Deleuze. Maldita seria a zona para Comenius ao ter que explicar como funciona uma aula no território de zombaria, zumzum, zurros, zumbidos e zuretas. O que dizer dessa zona ao encontrar Benjamin (2013, p. 31) recitando: “Os livros e prostitutas podem ser levados para a cama [...] entretecem o tempo. Dominam a noite como o dia e dia como a noite.” A aula como zona de combate; aula-zona-bélica; aula-zona-zorra; crava as unhas na suposta naturalidade da linguagem, esgota o tempo Chronos e transpassa o espaço delimitado; estranha e refuta fundamentos e práticas que idealizam o professor como ser passivo e transmissor que apenas serve ao texto original. Professores habitam zonas, operacionalizam suas didáticas na diferença; experimentam e retraçam pensamentos; enveredam-se pelas linhas geográficas, desbravadores de ilhas continentais, portanto, acidentais, existentes graças à “absorção daquilo que as retinha” (DELEUZE, 2006, p. 17); driblam, gingando o corpo das metanarrativas educacionais; ora são capturados, ora escorregam quase sem querer, ora caem feio nas armadilhas postas em sua trajetória, verdadeiras arapucas atijadoras da má consciência e do ressentimento. Professores tradutores recorrem atleticamente às didáticas subversivas dos valores dominantes, porque sabem: que “a verdade possível tem ser a da invenção” (CORTÁZAR, 2013, p. 436), já que “só a invenção é o ato intelectual verdadeiro, a única ação inteligente” e “só a invenção prova que se pensa, seja qual for esta coisa” (SERRES, 1993, p. 118-119).

Diz-se que aula começa, e esse início é da ordem do tempo *chronos*, ou seja, a aula só acontece porque está marcada, há uma data, seguida de horário, para que possa ocorrer. Depois de um tempo, a aula termina, os alunos se vão e o professor ainda está na cena da aula, imerso em matérias; ele organiza o segundo turno de trabalho, toma o plano, que supostamente fora construído fora dali, longe da aula.

Sensação de abafamento, ausência de um ar fresco; afinal de contas, ainda é verão, e as aulas já começaram. Saca da valise o plano de aula, mesmo que saiba a matéria que quer abordar, que tenha ensaiado a aula, por mais que tenha treinado, cabe a necessidade de revisá-lo, porque, talvez não seja mais o mesmo plano. Sabe que a aula jamais está dada de antemão e, por isso, será eternamente um enigma. “Talvez, o erro fosse tenha sido aceitar que o objeto fosse um parafuso, tão somente, por ter a forma de um parafuso” (CORTÁZAR, 2013, p. 436). Na contramão da imagem do pensamento dogmático de uma aula, o professor tradutor de didática é um amante dos problemas e fiel à ideia de que toda aula está cheia. Por isso, antes de entrar na aula, o professor utiliza-se de lixas de espessuras e texturas variadas para raspar os clichês; trata-se de uma necessidade imane do professor tradutor. “Os clichês não representam, passiva e inocentemente, alguma coisa; mas produzem ativamente, o conhecimento, o sujeito, o valor e o poder das coisas vistas, sentidas, pensadas, faladas, olhadas, escritas, lidas, desejadas, numa aula” (CORAZZA, 2012, p. 24). A propósito, a tradução não poderia ser compreendida como um procedimento de raspagem de práticas normativas formadoras da didática ou, quem sabe, então, uma aposta potente do professor.

O professor tradutor considera a importância da existência de um plano porque acredita que o plano não está dado (DELEUZE; GUATTARI, 2012) e, portanto, permite inúmeras interpretações. Um plano só pode ser inferido a partir daquilo que ele dá (DELEUZE; GUATTARI, 2012). Tal plano atualiza matérias e, nesse movimento, revivifica os originais, agenciando-os de modo imprevisível aos processos filosóficos, artísticos e científicos, vertendo-os para novos acontecimentos que correm em direção ao imprevisível - “repetição como força terrível” (CORAZZA, 2006, p. 42).

No plano da aula, encontra-se o filme *Incêndios* (2010). À primeira vista, o filme em uma aula nada mais representa do que uma possibilidade de aprendizagem. Nesse tom amainado, não sugere dúvidas; ao contrário, trata-se de uma atividade considerada comum na educação, embora

nada seja simples, tampouco corriqueiro, quando se trata de uma aula. Ensaio, fracassos e silêncios, a aula tem disso, produzida entre jeitos, e não com jeito, certa reversão, deslocamento, ao defender a necessidade de uma tradução que viola o pensamento ao compor com as forças estéticas, culturais e artísticas.

Foi com o filme que os alunos do Curso de Pedagogia foram incitados a escrever cartas na aula e a compartilhá-las com os colegas da turma. Nesse texto epistolar foi possível reimaginar o filme assistido através da escrita que privilegia as afecções e toma distância de reproduções do mesmo. Os alunos foram surpreendidos em relação à proposta da escrita e do Seminário Educação e Cinema, porque nada havia no sentido de prescrições em relação ao cinema, revelações, guias práticos, manuais com os melhores filmes e como abordá-los didaticamente e pedagogicamente com as crianças dos anos iniciais ou, em uma reunião pedagógica da escola; e aplicá-los nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, “não foi o prometido, o esperado, antes foram os enganos, os engodos, os adiamentos sempre roubos, pequenos e de importância” (RAMOS, 2012, p. 125). Entre as linhas da carta, o que se lia não era uma descrição do filme, ao contrário, encarava-se, de certo modo, “as palavras, que foram saindo, riscadas, esquecidas” (RAMOS, 2012, p. 60).

Os textos-cartas puderam ser lidos por todos os alunos, pois eram os destinatários. Para redigi-los, os alunos não tiveram acesso a nenhum roteiro prévio. De fato, a inexistência de caminhos pré-determinados ganhou notoriedade, pois o que estava em jogo eram os múltiplos modos de afecção gerados pelo filme, que conservados foram tomando forma através de escrita atenta as sensações, desprendida do simples “gosto ou não gosto.”

Saí do SESC inundada em pensamentos, sentimentos. É como se realmente eu entrasse em uma espécie de hipnose, eu saí de lá entorpecida por aquele filme. E o silêncio que toma conta de mim pós-filme, talvez seja o momento que ele descreve como aquele em que o filme se instala em nós, em que ele corre pelas nossas veias e se instala em nossa mente. Incêndios foi um filme que me causou enorme espanto, estranhamento, revolta, angústia. Soco no estômago é pouco para designar como eu me senti ao ver esse filme. (Texto-carta da aluna Daiane).

Ao término da sessão só consegui dizer: que filme! Foram mais de duas horas em que nos deixamos levar pelas sensações, pelo prazer e pela angústia. Nem o mal-estar que me estonteava fez com que eu não gostasse do filme. Entorpecida e encapotada, mas além de tudo, hipnotizada, assim que sai da sala de cinema. Fui para casa pensando em cada detalhe do filme, em cada surpresa revelada, em cada instante, em cada olhar, em cada reação. Assistir um filme desses não é para qualquer um, é preciso estar aberto às novas impressões e deixar-se levar pela experiência. É uma viagem. E viajar é isso, deslocar-se para algum lugar e conhecer mais de nós, coisas que antes não sabíamos. Encontros e desencontros. Foi uma viagem fascinante, cheia de amor e turbulências. (Texto-carta da aluna Natália).

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na valise vermelha, podem-se ver as suas iniciais bordadas com linhas grossas. Ao abri-la, logo, dá de cara com um caderno pequeno. Na capa, é possível ler “Notas”. Duas canetas, uma pela metade, outra sem tampa, borravam o pano de fundo da valise; além disso, três *pockets* adquiridos recentemente em uma promoção da livraria que fica no centro da cidade.

Durante o trajeto escola/casa, retira da valise o pequeno caderno de notas. Vê, além dos amassados, uma mancha que a faz lembrar o acidente ocorrido em uma tarde de primavera, quando derramou uma xícara de chá na escrivainha de casa e acabou encharcando o pequeno caderno de anotações. Um dia de sol seria suficiente para reverter àquela situação. Encharcado, fez com que a tinta da caneta escorresse ainda mais, penetrando todas as páginas.

Era uma necessidade da professora, escrever quase diariamente. Mas o que a professora escreve após 20 anos de magistério? Que vontades de escrita e de leitura a professora carrega na valise? Escreveria os planos da aula, pedagogias apreendidas na disciplina de Didática? As letras e as palavras outrora registradas no caderno de notas foram duplicadas com a mancha causada pelo líquido derramado, e há certa impossibilidade em ler. A professora acaba inventando determinadas palavras nas margens das folhas, porque ainda podem ser reutilizadas. O corpo todo balança; os braços, com maior intensidade. O sacolejar do ônibus não permite ficar parada. O caderno de notas sobe e desce, vai e vem nos pequenos solavancos. Insignificantes e rápidas paradas. Ela não contém o riso, está alegre, percebe que as letras ficaram embaralhadas, sendo possível ler de outro modo.

Com esse pequeno trecho, o texto pretende reafirmar que os processos tradutórios são iminentes à vida, pertencentes à terra, e, destarte, contrários a transcendência e a ausência de dúvidas que apontam à certeza de que o professor é transmissor do texto original.

Como tradutores das matérias advindas da arte, da ciência e da filosofia, ao professor tradutor cabe transcriber o original e, sobretudo, resgatar o seu papel criador. Pode-se dizer que, a tradução do modo como compreendemos funciona como uma estratégia ética, estética e política ao afirmar que o professor é um criador do seu fazer pedagógico. Com isto posto, de certa maneira vira-se o jogo, altera-se a direção do vento, ou minimamente levanta-se um punhadinho de pó, ao operar na contramão da imagem dogmática atribuída às versões originais. Todavia, os textos originais constituem-se por meio de normas, e por isso, são adequados, verdadeiros, puros, tomados como referente, o que os tornam únicos e, sobretudo, desejáveis. Ao traduzir, a didática, o professor tradutor está atento à complexidade tradutória impressa na presença de uma dimensão crítica, pois na tradução, ele recria e reinterpreta o texto, inevitável atividade satânica que resulta na traição da letra original (CAMPOS, 2008, 2013).

É certo afirmar que a didática da tradução produz culturas; transfigura pensamento; interpreta criadoramente as matérias que constituem a cena da aula. Do mesmo modo que afirma a tradução como força artísta, considera que o texto de partida é relativamente estável; o que autoriza o tradutor a transcribá-lo. O tradutor cria os movimentos de raspagem, cria roteiros e procedimentos palimpsestos, empreendimentos necessários para redesenhá-los novamente, traçando outros contornos e novas curvas aos textos de partida.

Entre *Incêndios* e o texto-carta, há processos transcriadores, uma concretização que legitima a reimaginação. Trata-se de um imaginário que não é simétrico, ou seja, ponto por ponto, termo a termo. Em outras palavras, não há nesta perspectiva uma tradução literal da matéria original, – texto filmico – visto que, aquilo que mobiliza a força tradutória está no ato de fingir como configuração do imaginário, figura entre o real o imaginário. De um modo ou de outro, a tradução põe entre parênteses a intangibilidade do original (CAMPOS, 2013).

Trata-se de imprimir certo tom de infidelidade ao assumir a postura de fidelidade com o original, pois é desta maneira que o original garantirá a sua sobrevivência, visto que se desvia do estado servil, tendo a sua função crítica acionada, o que implica em reeditar suas potências (CORAZZA, 2015). Na medida em que os alunos se debruçaram na escrita do texto-carta, cada qual a sua maneira foram considerados tradutores-falsários, pois, habitaram uma zona de autoria ficcional criadora de didática, que por sua vez, desestabiliza os interesses que visam elaborar prescrições que tenham o objetivo de adquirir caminhos estáveis, seguros e fáceis, incrivelmente recobertos pelas certezas e verdades dadas de antemão.

O professor traduz na cena da aula; a aula, por sua vez, é um resultado do processo tradutório do professor. Vale dizer que mesmo envolvidos e guiados por problemáticas dispostas no início deste texto, as quais, sem dúvida, nos mobilizam a investigar e a interpretar criticamente, seguimos apenas com algumas pistas. Em verdade, lidamos com o imprevisível quando deslocamos um conjunto curricular formado por textos à cena da aula. Há sempre um movimento nisso tudo, porque, é disso que se trata quando nos entregamos à ideia de que a tradução é uma questão de prática de vida, e, que é apenas por isso, e nada mais que isso, que perseguimos a ideia de que “a vida deve ser traduzida, como processo de criação” (VILLANI, 1999, p. 71).

REFERÊNCIAS

- BARTHES, R. A preparação do romance II. **A obra como vontade: notas do curso no Collège de France**. Tradução Leyla Perrone-Móises. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____. **O rumor da língua**. Tradução Andréa Stabel. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- BENJAMIN, W. **Rua de mão única: infância berli-nense: 1900**. Tradução João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- CAMPOS, H. de. **Deus e o diabo no fausto de Goethe**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- _____. Da tradução como criação e como crítica. In: TÁPIA, M.; NÓBREGA, T. M. (Org.). **Haroldo de Campos: transcrição**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- COMENIUS, J. A. **Didática magna**. México: Porrúa, 1997.
- CORAZZA, S. M. Apresenta tradução: livro-lugar. In: _____. **Cadernos de notas 3: didaticário de criação: aula cheia**. Porto Alegre: UFRGS, 2012.
- _____. **Artistagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- _____. Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença). **Pro-Posições**, v. 16, n. 1 (76), p. 105- 122, jan./abr. 2015.
- _____. Labirinto da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.
- _____. Notas para pensar as Oficinas de Transcrição (OsT). In: HEUSER, E. M. D. (Org.). **Cadernos de notas 1: projeto, notas e ressonâncias**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.
- _____. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013.
- CORTÁZAR, J. **O jogo da amarelinha**. Tradução Fernando de Castro Ferro. 20. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Tradução Luiz B. L. Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. **Conversações**. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.
- _____. **Nietzsche e a filosofia**. 2. ed. Tradução Antônio M. Magalhães. Portugal: Rés-Editora, 2001.
- _____. Causas e razões das ilhas desertas. In: _____. **A ilha deserta e outros textos**. Tradução Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Iluminuras, 2006.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução Suely Rolnik. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012. v. 4.
- _____. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- NARODOWSKI, M. **Comenius & a educação**. Tradução Alfredo Veiga Neto. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- NILTON, J. **O poder da tradução**. São Paulo: Ars Poética, 1993.
- PAZ, O. **Tradução, literatura e literalidade**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009.
- RAMOS, R. **Curto circuito**. São Paulo: Globo, 2012.
- SERRES, M. **Filosofia mestiça**. São Paulo: Nova Fronteira, 1993.
- VILLANI, A. **La quepe et l'orchidée: essa suir Gilles Deleuze**. Paris: Berlim, 1999.
- ZORDAN. Movimentos e matérias da iniciação à docência. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 525-547, abr./jun. 2015.