

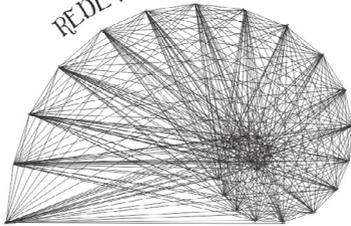
Notas de Tradutores [N.T.]:

Escrituras de um Projeto de
Pesquisa do CNPq



10 r s . 1
Sandra Mara Corazza
Claudia Regina Rodrigues de Carvalho
Karen Elisabete Rosa Nodari
Silas Borges Monteiro

REDE DE PESQUISA



ESCRILEITURAS

DA DIFERENÇA EM FILOSOFIA-EDUCAÇÃO



© Dos autores – 2020

Projeto gráfico, diagramação e capa: Fabiano Neu

Imagem da capa: *Plane Filling Motif with Reptiles*, por M. C. Escher

Conselho Editorial (Editora Oikos)

Antonio Sidekum (Ed.N.H.)

Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)

Danilo Streck (Unisinus)

Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ e GPEAD/FURB)

Eunice S. Nodari (UFSC)

Haroldo Reimer (UEG)

Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)

João Biehl (Princeton University)

Luiz Inácio Gaiger (Unisinus)

Marluza M. Harres (Unisinus)

Martin N. Dreher (IHSL)

Oneide Bobsin (Faculdades EST)

Raúl Fornet-Betancourt (Aachen/Alemanha)

Rosileny A. dos Santos Schwantes (Uninove)

Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.

Rua Paraná, 240 – B. Scharlau

93120-020 São Leopoldo/RS

Tel.: (51) 3568.2848

contato@oikoseditora.com.br

www.oikoseditora.com.br

N899 Notas de Tradutores [N.T.]: Escriteiras de um Projeto de Pesquisa do CNPq. [E-book]. / Organizadores: Sandra Mara Corazza, Claudia Regina Rodrigues de Carvalho, Karen Elisabete Rosa Nodari e Silas Borges Monteiro. – São Leopoldo: Oikos, 2020.
236 p.; il.; color.; 14 x 21 cm.
ISBN 978-65-86578-61-4

1. Educação – Práticas de pesquisa. 2. Pesquisa educacional. 3. Tradução. 4. Nota e tradução. 5. Filosofia da diferença. 6. Rede de Pesquisa Escriteiras da Diferença em Filosofia-Educação. I. Título. II. Corazza, Sandra Mara. III. Carvalho, Claudia Regina Rodrigues de. IV. Nodari, Karen Elisabete Rosa. V. Monteiro, Silas Borges.

CDU 37

Catálogo na publicação:
Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

EBOOK

Notas de Tradutores [N.T.]:

Escreleituras de um Projeto de Pesquisa do CNPq



[Org.] *Sandra Mara Corazza
Claudia Regina Rodrigues de Carvalho
Karen Elisabete Rosa Nodari
Silas Borges Monteiro*



2020

Agradecemos ao Professor Dr. Julio Groppa Aquino (Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP), nosso convidado, por autorizar a publicação de sua carta, em estado bruto.

SUMÁRIO

LER-ESCREVER SONHOS DE DOCÊNCIA-PESQUISA | 08

[N.T.] - *Organizadores*

**A-TRADUZIR O ARQUIVO EM AULA: SONHO
DIDÁTICO E POESIA CURRICULAR + [N.T.]**

I. RESUMO | 13

Sandra Mara Corazza

[N.T.]_A - OS (SU)JEITOS DO RESUMO | 14

Claudia Regina Rodrigues de Carvalho

**II. INTRODUÇÃO, JUSTIFICATIVA E
ARGUMENTAÇÃO | 15**

Sandra Mara Corazza

[N.T.]_B - A-TRADUZIR O ARQUIVO EM AULA: SONHO
DIDÁTICO E POESIA CURRICULAR | 42

Maria Idalina Krause de Campos

[N.T.]_C - SONHO COMO TAREFA TRADUTÓRIA -
EQUÍVOCOS PRODUTIVOS | 48

Vaninne Pereira Fajardo

III. ARQUIVO, MATÉRIAS E OBJETIVOS | 52

Sandra Mara Corazza

[N.T.]_D - M(A(R)TÉRIAS) DO ARQUIVO QUE
PULSAM A PQ | **90**

Bibiana Munhoz Roos

[N.T.]_E - MOVIMENTOS DE TRADUÇÃO DO
ARQUIVO EM AULA: (IM)POSSIBILIDADES
DIDÁTICAS E CURRICULARES | **106**

Karen Elisabete Rosa Nodari

IV. CONCEITOS, PROPOSIÇÕES E TESES | 109

Sandra Mara Corazza

[N.T.]_F - INGRESSO, REPETIÇÃO, DIFERENÇA | **121**

Silas Borges Monteiro

V. METODOSOFIA: CONTRATO DE TRADUÇÃO | 139

Sandra Mara Corazza

[N.T.]_G - METODOSOFIA: FANTASIAS DE UMA
CONTRATANTE | **154**

Vaninne Pereira Fajardo

[N.T.]_H - METODOSOFIA: ASSINO, PORQUE NÃO
PODERIA NÃO O FAZER | **158**

Bibiana Munhoz Roos

[N.T.]_I - METODOSOFIA: ESTILO, CORAGEM E
RESISTÊNCIA | **161**

Claudia Regina Rodrigues de Carvalho

VI. CONCLUSÕES E SONHO DE TINTA | 183

Sandra Mara Corazza

[N.T.] - CONCLUSÕES FUGITIVAS | 190

Bibiana Munhoz Roos

Cláudia Regina Rodrigues de Carvalho

POSFÁCIO

**NOTAS DE TRADUTORES [N.T.]: ESCRILEITURAS DE
UM PROJETO DE PESQUISA DO CNPq | 199**

Maria Idalina Krause de Campos

REFERÊNCIAS DO PQ | 202

REFERÊNCIAS DAS [N.T.] | 228

AUTORES | 233

LER-ESCREVER SONHOS DE DOCÊNCIA-PESQUISA

Desde o início da primeira década do século XXI, *ler-escrever* é fazer *escreleituras*, palavra-valise de Sandra Mara Corazza. Caminhada por quase uma década, a pesquisa em *escreitura* cria oficinas de transcrição (OsT) que se efetivam em transcrições tradutórias, um modo de operar fora do pensamento da representação. Ao início da segunda década deste século, o contrato de tradução compõe uma *metodosofia* que vapura a didática e o currículo em sonhos, pois defende o direito de sonhar. Ao assumir o sonho como categoria do pensamento, a docência, nesse livro, é pesquisadora porque sonha em voz alta, e assim o faz porque pensa poeticamente a educação. A docência-pesquisa assume a impossível e necessária tarefa de traduzir as matérias com que lida, vindas da ciência, da filosofia e da arte. Esse livro é composto destas notas da docência-pesquisa, notas de escredutores, notas de tradução.

Um livro que nasce do sonho. Imagem transitória onde se entrelaçam as vertentes interpretativas do mito, da poesia, da filosofia e da ciência. Não se trata de um sonho qualquer, mas aquele sonhado por Sandra Mara Corazza que, por sua ousadia e encantamento,

contagiou os integrantes do seu Bando de Orientação e Pesquisa do primeiro semestre letivo de 2020, conhecido por BOP. Portanto, um sonho coletivo que possui como uma de suas características antecipar o logos. Um convite ao ingresso no reino de faz de conta do leitor/sonhador, para “tomar a realidade da Aula e redefinir seu fim, transformando-a em uma ideia que traz extravagâncias ao pensar” (PQ, p. 14).

O campo onde os conceitos e extratos deste trabalho foram colocados em movimento foi a Leitura Dirigida (LD), realizada via Moodle/UFRGS, do atual projeto de produtividade (PQ) da Professora Dra. Sandra Corazza, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq): A-traduzir o arquivo em aula: sonho didático e poesia curricular. Projeto que pode ser considerado um marco dos últimos quinze anos do seu rigoroso e apaixonado fazer acadêmico. Pois, reúne, descreve e articula os elementos de uma máquina visionária, cuja singularidade é conceber a docência como invenção de currículo e de didática, por meio da tradução transcriadora. Algo que vai de encontro ao status quo e sua insistência em banalizar os elementos integrantes do processo de ensino. Nele, fora desta banalidade, a inefabilidade do sonho integra uma categoria para pensar uma poética de aula. E, o arquivo docente é locus de trabalho de artistagem do professorhador. Pesquisa que se faz ao esgarçar a fronteira entre a imagem fantasiosa de aula e a razão capaz produzir o impensado, através de sonhos de tinta. Sonho acordado embalado pelo desejo de docência, uma estratégia a favor da vontade de poetizar.

Movimento potente que ultrapassou um mero estudo em mais uma disciplina curricular, uma vez que agiu sobre as matérias do arquivo docente, do qual somos herdeiros e portadores de modo transcriador. Assim, após cada um dos seis capítulos constituintes do projeto surge a produção de esrileituras e notas de tradutores (N.T.). Escrita em variação que corresponde ao estudo realizado.

Essa obra, em sua totalidade, expressa o processo de criação vivido pelos componentes do BOP. Sua composição está disposta a partir dos títulos do projeto em estudo e mantém alternância de fonte, entre o texto do PQ e os textos com as esrileituras e [N.T.]. Obra que trata de experimentações e criações que não se encerraram com a LD, dilacerando o habitual. Uma obra afirmativa marcada por vitalidade, capacidade de proliferação, irreverência e ineditismo.

[N.T.] - Organizadores



A-traduzir o Arquivo em Aula: sonho didático e poesia curricular

*Pesquisadora:
Dra. Sandra Mara Corazza
PQ 1C*



[N.T.]

Bibiana Munhoz Roos

Claudia Regina Rodrigues de Carvalho

Karen Elisabete Rosa Nodari

Maria Idalina Krause de Campos

Silas Borges Monteiro

Vaninne Pereira Fajardo

I.

RESUMO

Sandra Mara Corazza

O projeto parte da docência como invenção de currículo e de didática, por meio da tradução transcriadora. Introduce a categoria do sonho para pensar uma poética de aula, constituída pela necessidade dos acontecimentos. Defende o direito de sonhar como trabalho de artistagem, feito sobre o arquivo da docência e no ato de sua escrita e leitura. Mostra que, por meio da pesquisa, nos encontros entre a imagem fantasiosa de aula e a razão, produzimos sonhos de tinta, enquanto um modo factível de lidar com a urgência de forjar outra virtualidade de utopia: uma nova encenação do desejo de docência – primeiro ponto de um programa de defesa e de contra-ataque, que franqueie condições para desacabrunhar a vontade de poesia. Conclui que, irreverentes e turbulentos, diante do real que nos é apresentado, talvez só assim possamos ser demiurgos: sonhar imagens de noite e fantasiar conceitos de dia, para transformar a nossa dor de professor em um adorno dourado, tão delicado como a asa da cigarra.

Palavras-chave: A-traduzir. Arquivo. Aula. Poética. Sonho.

[N.T.]_A OS SUJEITOS DO RESUMO

Claudia Regina Rodrigues de Carvalho

As [N.T.] sobre os (su)jeitos do resumo tratam da maneira como ele está disposto, daquilo compõe seu tipo.

Um resumo do tipo referência. Referência para a elaboração de resumos em artigos, projetos e outros trabalhos. Um resumo de muitos sujeitos e vozes. Se pensarmos em um sujeito simples, veremos que o próprio projeto é esse sujeito, ele que fala sobre ele mesmo, diz do lugar de partida, por meio do que, o que defende, o que mostra por meio da pesquisa e o que conclui. Se buscarmos um sujeito oculto, perceberemos que, mais do que o projeto que fala, há outras vozes que fletam com este sujeito, vozes que o compõe, vozes que dizem de um nós, de muitos e de multiplicidades. Se pensarmos no tempo dos (su)jeitos do resumo, notaremos que é o presente (introduz, defende, mostra, conclui). O presente atravessado por outros tempos, meio-tempo e intemporalidades, por exemplo, quando diz que “Introduz a categoria do sonho para pensar uma poética de aula, constituída pela necessidade dos acontecimentos.”o tempo joga com um tempo em devir, indeterminado. Um resumo elaborado, cuidadosamente, como parte do PQ. Um resumo que torce a formalidade, expondo sua matéria com poesia e força conceitual.

II. INTRODUÇÃO, JUSTIFICATIVA E ARGUMENTAÇÃO

Sandra Mara Corazza

*Somos essa matéria de que se fabricam os sonhos
(Shakespeare, 2004, p. 89-90).*

Trata-se de Projeto de Pesquisa de Produtividade e dos seus correlatos Plano de Trabalho e Cronograma, a serem desenvolvidos no período de 01 de março de 2019 a 28 de fevereiro de 2023 (48 meses), objetivando prosseguir, complementar, correlacionar e consolidar a formação de professores-pesquisadores, resultados e impactos das produções de quatro pesquisas de Produtividade, por mim, anteriormente, propostas, coordenadas e efetivadas, com o apoio do CNPq. Pesquisas que, durante o transcurso dos últimos quinze anos (2005 a 2018) tiveram os seguintes focos, expressos pelos seguintes títulos e durações: 1) *Pós-curriculo, diferença e subjetivação de infâncias* (01/03/2005, 36 meses); 2) *Fantasia de escrita: devir-infância de currículos nômades* (01/03/2008, 36 meses; reativada como 304364/2010-0); 3) *Dramatização infantil na comédia intelectual do currículo: método Valéry-Deleuze* (01/03/2011,

36 meses); 4) *Didática da tradução, transcrição do currículo: escrituras da diferença* (01/03/2015, 48 meses).

Desta feita, a pesquisa será dotada de um teor eminentemente bibliográfico, conceitual e ensaístico. Utilizará o método de invenção, desenvolvido pelos trabalhos prévios de pesquisa, como *Método da Dramatização do Informe*, *Método Valéry-Deleuze* (Corazza, 2012; 2013; 2017a) e *Método Maquinatório* (De Araujo; Corazza, 2018). Por seu intermédio, discutirá e analisará a Aula, compreendida e trabalhada enquanto um conceito filosófico (Corazza, 2004; Deleuze e Guattari, 1992), enquanto encontro tradutório entre Currículo e Didática. Trata-se de uma pesquisa que dá continuidade a posições filosóficas que ficam no avesso da doxa educacional, da opinião pública, do espírito majoritário, do consenso burguês, da Voz do Natural, da violência do preconceito e da geleia geral espalhada com as bênçãos do poder. Pesquisa que realiza experimentações com o estudar, o ler e o escrever acerca da tradução onírica do arquivo de Aula, constituído pelo Currículo e pela Didática, e, especialmente, do direito dos professores de sonhá-los poeticamente.

Considera a tradução como uma construção constante e transcriadora logo, poética (poiética) e onírica, o que resulta localizar-se a meio caminho entre a criação literária e a teoria. A Aula é trabalhada como um espaço e um tempo *par excellence* tradutórios, cuja equação pode ser condensada na fórmula EIS AICE (Corazza,

2017b; 2017c). Embora EIS (Currículo) e AICE (Didática), em ação na Aula, sejam agora considerados enquanto constituídos pelo intraduzível, isto é, por aquilo que cai, fica fora, escapa, perturba a reapropriação dos sentidos, constituindo a ruína, o prenúncio da morte, a catástrofe em permanência de uma tradução. O intraduzível será tratado como constituído por imagens, nomes próprios, figuras, acontecimentos, tropos; ou seja, tudo aquilo que produzido pela criação literária, pela poesia e pelo sonho.

Se é próprio à traduzibilidade afirmar-se como fiel ao sentido das matérias originais, com as quais trabalhamos na educação, o que esse intraduzível ou a-traduzir (*à-traduire*) da Aula deixa escapar não é o corpo do original, mas o da literalidade (*Wörtlichkeit*), conforme Benjamin (2009); vale dizer, o corpo escrito do texto ou a parte que não é comportada por essa literalidade. Assim, o a-traduzir da Aula será trabalhado como aquilo que, nela, é impossível de traduzir (*trans-ducere*), o intraduzível que, justamente por ser impossível, encontra-se aí nos desafiando e comprometendo a traduzi-lo. Como diz Derrida (2002, p. 46): “Existe o a-traduzir. Dos dois lados ele designa e contrata”. A-traduzir do arquivo de Aula que, quando retorna à ação tradutória dos professores, é, outra vez, poesia e sonho, impulsionando a nossa tarefa de professores-tradutores. Esses movimentos oscilatórios entre traduzir e a-traduzir levam-nos à conclusão,

mesmo que ignoremos se ela é ou não científica, “de que os sonhos são a atividade estética mais antiga” (Borges, 2007, p. 265-266).

1. Poetizar uma aula

A ideia de docência parece já haver ultrapassado a sua ênfase tecnicista, humanista, marxista, construtivista, psicanalítica, crítica ou pós-crítica, de maneira que o processo de pensá-la seja hoje, quando muito, de revisão. Talvez, por isso, nos obstinemos, antes de buscar a elaboração de novos problemas, na exposição ou na refutação daquilo que já dissemos, percebemos e sentimos; de modo que a questão da docência seja discutida em função de um erro anterior, de uma inflexão passada, de uma verdade já coadjuvante. Curioso método negativo, exercido sobre uma matéria que, inobstante, nos daria o que pensar, diante da urgência de reinventá-la. O colapso e o pânico dos meios dialéticos; a perversão da meritocracia e a ineficácia do conteudismo; a estatização de reformas e do currículo nacional nas entranhas de um ministério; e a moral raivosa do pertencimento dicotômico produzem certezas conservadoras e verdades reativas, que apontam para ativações estragadas, obstáculos derivados de excessos, sofismas de evidências vãs.

Para além desse revisionismo, que não chega a nos contentar, visto a sua parasitária inutilidade, pers-

crutamos os movimentos recentes de docência, produzidos por nossas pesquisas, os quais problematizam a especificidade do ato de criação dos professores, desde a perspectiva afirmativa da vontade de potência de educar. Ao ensaiar respostas, inflexionamos a docência como invenção de currículo e de didática, por meio da tradução transcriadora (Corazza, 2013; 2016). Tradução que se, de um lado, transmite, recupera e preserva a tradição; de outro, transgride os cânones científicos, artísticos e filosóficos, ao transcriar obras, autores, fórmulas, funções, valores, maneiras de existir e modos de subjetivação.

Buscando conter a imensidão dos fluxos tradutórios, as pesquisas anteriores exercitaram a seguinte condensação, objetivando designar os movimentos docentes criadores: a) para traduzir um currículo, extraímos EIS (Espaços, Imagens, Signos) das culturas, disciplinas, conteúdos; b) e, para operar uma didática, mobilizamos AICE (Autor, Infantil, Currículo, Educador), em nós mesmos e nos outros (Corazza, 2018); c) esse compósito EIS AICE encarna-se no tempo, espaço e variantes da Aula, cenário *par excellence* da docência (Corazza, 2012; Oliveira, 2014; Zordan, 2007); d) como fonte de fragilidade e fascínio, obscurantismo e desafio, assombro e sideração, o bloco EIS AICE – arquivo e casa (Dinarte; Corazza, 2016) – sedimenta uma ilusão retrospectiva de coerência e coagulação; e) embora, tão-somente, expresse o eterno retorno da

diferença e o caráter infinitivo de uma aula, que se deixa agitar pelo acontecimento, ao transmitir “para o futuro sensações persistentes [...]: o sofrimento sempre renovado dos homens, seu protesto recriado, sua luta sempre retomada” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 229).

Imantada pelo arquivo EIS AICE, a Aula acontece através de constelações intertextuais e intervencionais, urdidura do entreaberto e entrecruzamento de vozes, que nos levam a vivê-la poeticamente (Aquino; Corazza; Adó, 2017). Poética de Aula, constituída pela necessidade dos acontecimentos, formulada por desamores, paixões súbitas, golpes de misericórdia, grau zero de substituições, que nos faz desaprender o costume, as crenças e o bom senso: “a aula como gesto fronteiroço entre violência e celebração. Um ato feito a navalhadas, enfim” (Aquino, 2014, p. 183). Poética, que engendra o nosso gosto por aula e concede o que esta não possui, nem dá, mas pode criar: “Amar + escrever = fazer justiça àqueles que conhecemos e amamos, isto é, testemunhar por eles, (no sentido religioso), isto é, imortalizá-los” (Barthes, 2005, p. 28).

Atualmente, sem que nada revele sua proximidade e sem que possamos dizer o que se passou, a categoria do sonho força a sua entrada na problematização da docência e no ato de escriveitura (escrita-leitura) da pesquisa. Para além do processo tradutório, da singularidade criadora do fazer didático e curricular e do caráter

transcriador da profissão, valorizamos a imaginação e a fantasia de Aula, cientes de que “uma vontade, uma fantasia circula mais rápido que o sangue” (Ferrante, 2017, p. 367). Essas posições desenham uma outra morada de afetos, quadro de *poiesis* e paragem de estudo, que dissipam a camada de poeira do sempre-igual, que principiava a recobrir a noção pesquisada de docência-pesquisa tradutória (Corazza, 2017a).

Em meio ao drama do mundo, somos ocupados, outra vez, pela inquietude do espírito analítico e distância do que ameaçava tornar-se repetitivo. Tal volta no parafuso dá-se por intermédio de choques e solavancos, contorções violentas, zonas viscosas e o despertar de um presente, tido como a ruína de um tempo que queda. Isso porque, se não estivermos presos por correntes, de que vale ainda trabalhar como professor, a não ser como um profissional da não-alienação e da vigília, que combate a ditadura do consensual e o fascismo social, mediante o desejo de mudar o ler e o escrever, o pesquisar e o pensar, fazendo eco ao convite de Aragon (1996, p. 40) à sensualidade: “Entre, senhora, este é o meu corpo, este é o seu trono. Adulo meu delírio como um lindo cavalo. Falsa dualidade do homem, deixe-me sonhar um pouco com sua mentira”.

Então, para que, na dimensão poética, transcriemos arquivos didáticos e curriculares – dos quais somos

arcontes, guardiões e traidores –, a docência se apresenta como o nosso direito de sonhar aulas. Direito exercido sob a condição de uma docência artista (Loponte, 2005), efetivada num tempo trabalhado de artistagem, que promove minorização e disfarce, duplicidade literária, tela pintada de logros, passos em falso, alucinação de um pensamento que pode ser inconsistente, embora não esteja em desacordo com a realidade. Sonho, assegurado como ficção, que investe de afeto e alegria a amizade intelectual (Aquino, 2014; Loponte, 2009), forjada entre aqueles que não estão mais lá e aqueles que ainda aqui não estão.

Ao poetizar uma aula, traduzindo imagens fantasiosas – dotadas de anterioridade psíquica, relativamente às ideias e à linguagem –, sonhamos matérias excepcionais ou gastas pelo hábito e opacas ao olhar, que adivinhamos, escavamos e recolhemos, criando a paixão encontrada em toda obra artistada. Na Aula, de qualidade acontecimental, sonhamos em voz alta a pesquisa, como diz Barthes (1989, p. 9): “o professor não tem aqui outra atividade senão a de pesquisar e de falar – eu diria prazerosamente de sonhar alto sua pesquisa”. Feito um real que resiste e cede, como carne amante, o sonho faz a docência ganhar em valência e operância vitais, pois reúne forças encantadas, que existem apesar de seus criadores: aqueles que acreditam, junto aos poetas, que nada pode “ser estudado, conhecido, que não tenha sido antes sonhado” (Japiassu, 1976, p. 11).

2. Domínio informe

Usando prerrogativas dadas pela epistemologia da razão setorial e aberta, pela fenomenologia do imaginário, por grupos (surrealismo, psicanálise) e autores, que se dedicaram ao universo do sonho – dentre os quais, Adorno (1992); Aragon (1996); Bachelard (1985; 2001); Baudelaire (2006); Benjamin (2012); Bloch (2005; 2006a; b); Borges (1980); Breton (1963); Castañeda (1995); Derrida (2001; 2002a; b); Freud (2016a; b); Goya (1969); entre outros –, a pesquisa realizará experimentações de Escrita de Aula do Arquivo de Aula, composto por Traduzir e A-Traduzir o Currículo e a Didática, que resultam em Sonho e Poética.

Processaremos um delírio de interpretação da Aula, ativado por torrentes de inverossimilhanças, multiplicação de lugares, surpresas de lutas e loucuras de aventuras, próximos de uma verdade que supõe o erro e os mistérios do amanhã. Para tanto, colheremos finitos infernos, grosseiras armadilhas, lendas de transformações, milagres desprezados, gestos empalhados, destroços efêmeros, santuários do insólito. Ou seja, tudo aquilo que, desesperadamente, jamais poderemos comprovar, embora possamos atestar o impacto do seu canto – como se deste dependesse a desregrada sorte do mundo da educação.

Com essas disposições, indagamos: hoje, nessa fechadura da formação docente, que se tranca sobre o infinito dos professores, sobre a paisagem fantasmática das

aulas, sobre a nossa profissão maldita e incompreendida, qual é o sonho? Em qual outro espaço de devaneio aglutinamos o currículo e a didática, a não ser na inquietude infantil da Aula? Qual é o nosso dinamismo fabulador, na errância adulta? Será esse lugar de formação, trabalho e interpretação dos sonhos uma casa de perdição ou de repouso? Não realizará, antes, um movimento incessante de transmutação do passado e de desassossego da identidade, quiçá confuso e desconexo? Como sonhamos a Aula como lugar de passagem, janela entreaberta, soleira, trepadeira? Como alguém que, dos subterrâneos da inconsciência, sonha com a engenhosidade de soluções pragmáticas? Ou como um intérprete, teórico e narrador, que vê passar, pelo canto do olho, no espelho da Aula, um unicórnio, em breve visão do intangível?

Se os sonhos são o gênero; as aulas são a espécie. Falar dos sonhos de Aula é falar do arquivo, da tradução, da transcrição e da docência; e, por fim, da tinta (Corti, 1945; Funke, 2006). Quando Bachelard (2009) distingue sonhos (*rêves, songes*) de devaneios (*rêveries, songeries*), indica as diferenças existentes na relação do humano com o dia e a noite; diurnos, os devaneios são dotados de uma certa lucidez que contém o futuro; enquanto os sonhos noturnos são regressivos e extraviam o nosso eu. O que interessa reter é que devaneio e sonho integram um pensamento dinâmico, antecipador e engajado, que une

a racionalidade e a consciência imaginante para instaurar novas realidades; visto que a imaginação – material e criadora – é uma faculdade de sobre-humanidade, que forma “imagens que ultrapassam a realidade, que cantam a realidade” (Bachelard, 2013, p. 18).

Ou seja, mediante a Aula e sua pesquisa, como dobra imanente da docência criadora, enfatizamos o poder de sonheria do professor, visionário e instaurador, que não descobre o que está encoberto, mas faz ver e ser aquilo que não é. Por meio de imagens e de palavras não descritivas, mas poemáticas, o professor reconta o sonho, sempre de roupa nova: “para comunicá-lo, é preciso escrevê-lo, escrevê-lo com emoção, com gosto, revivendo-o melhor ao transcrevê-lo. Tocamos aqui no domínio do amor escrito” (Bachelard, 2009, p. 7). Como resultado desse amor, é o fantasma (*le fantasma*) que anuncia a recordação da Aula, mediante a interpretação do sonho, que vai além do conteúdo manifesto para atingir o seu conteúdo latente, como escreve Freud (2016a, p. 300): “o sonho é um enigma figurado [...] e nossos precursores no campo da interpretação dos sonhos cometeram o erro de julgar o rébus como uma composição gráfica”.

Por isso, após sair de uma aula, relativamente lúcidos para pensá-la, tendo passado pelos corredores de sombras que a povoam, constatamos que o exame do sonho, por onde a docência também opera, oferece a dificuldade

especial de não se entregar diretamente. Nos interstícios entre a Aula, sua leitura e escritura, residem incoerências, desconexões, hieróglifos, labirintos, absurdos; mas acaba sendo a fantasiação que dita a imagem, da qual se origina um programa; deste, um texto; e do texto, uma prática; prática que é escrita e se transforma “em programa, em texto, em fantasma: resta apenas uma inscrição em que o tempo é múltiplo” (Barthes, 1979, p. 159).

Desde o domínio informe da Aula, é essa escriteira transcriadora que reinventa as matérias originais – entendidas não como diamantes, mas abertas e amorfas –, impelida pela destinação e pelo apelo a pensar, advindos da pesquisa. Aquilo que o nosso ofício compreende não é um significado consistente, um sentido determinado, tampouco um mundo compreensível; mas uma dúvida a formular, um texto a escrever, uma abertura estilística que ultrapassa o princípio de realidade, forçando passagem além dos próprios limites, do peso dos dados mobilizados, da violência desreguladora dos signos e da ousadia da mão que sonha. Não é de surpreender, em nossas pesquisas, que tenhamos dificuldades para indicar como a razão trabalha o sonho de Aula, sem proceder à correspondência com a memória ou com a expressão. Junto a Borges (2007, p. 257), pensamos que “se o sonho é uma obra de ficção [...], possivelmente sigamos fabulando no momento de despertar e quando, depois, o contamos”.

3. Sonho sonhado

Se sonhamos aulas e, mediante a pesquisa, sonhamos a tradução desse enigma figurado, em sua transparência duvidosa, acedemos a um modo assombrado de vida docente. A partir das transcrições, pelas quais escorremos uma aula, melhor não anatomizar o sonho com peças mortas, na estrutura geométrica de um espaço solar; mas reter, primordialmente, os seus feixes de possibilidades, nos quais se segmentariza uma certa seara combativa, que o transforma no quadro votivo de movimentos imaginados: “a imaginação inventa mais que coisas e dramas; inventa vida nova, inventa mente nova; abre olhos que têm novos tipos de visão” (Bachelard, 2013, p. 18).

Sem ceder ao puro automatismo nem ao caos, a leitura e a escrita, que transfiguram poeticamente a Aula, promovem a disparidade nas quimeras; a *hybris* (desmesura e loucura), que busca escapar da *moira* (território e destino); a abertura de repertórios e romanças, que nos transformam em intérpretes musicais, cênicos, visuais, performáticos (Icle, 2011; Pereira, M. DE A., 2013). Cada aula será, então, singular, pela via de nossos esforços voluntários, conquanto a peça, inventada *in actu*, rompe os traçados, fazendo com que, a cada execução, fabulemos a interpretação, por girar a complacência, modular fosforescências, deslocar orifícios e romper revestimentos.

Como “personagem não muito fictício” (Pereira, M.V., 2013, p. 194), o professor-intérprete é despertador de mundos, língua a contrapelo, caneta encantada, dedo desempoeirado, tecelão de tintas, que olha o texto, a tela, o roteiro, sem intenção preconcebida e inicia a Aula; não sem antes exercer algum controle sobre o acaso, balizando-o, dentre todos os trajetos possíveis, sem entregar-se à inspiração do instante derradeiro. Pode acontecer ainda que esse personagem esteja voltado à pura franquia do acaso; deste modo, cultivará o indeterminismo no grau mais elevado; o que se, por um lado, pode ser arriscado, por outro, pode lhe atribuir uma insuspeitada energia, baseada na coragem de existir, própria ao trabalho de criação.

Para que tanto a invenção onírica da Aula ressoe, bem como a teoria, o método e a prática de sua escrita se refaçam, a pesquisa tem a tarefa de produzir múltiplas maneiras de expressar afecções, registros e inscrições, que capturem as interpelações entre aquilo que dela conhecemos e o umbigo do sonho; por meio das quais a nossa produção possa abrir-se ao que do já conhecido difere. Para tanto, precisamos experimentar antes o imaginário do que os fatos; incidir o desconhecido, suspeito, lacunar, ausente, sub-reptício, negado, interdito; surpreender estados intervalares; desvincular componentes de suas vizinhanças; recolher pedaços, como molas propulsoras; desenhar máscaras trocadas; identificar ardis romanescos, ocultos

nas fímbrias do vivido; conhecer através de lufadas de inteligibilidade e coágulos de discursos; evidenciar incidentes, nuances, pormenores; trabalhar o objeto parcial, o *intermezzo* e o *punctum* (Barthes, 1984).

Descompensando a correspondência entre real e imaginário da Aula, o presente da pesquisa procede a um diálogo escritural de montagem e composição, fora de tom, fora do prumo, fora dos gonzos, que produz conexões, contágios e desilusões com o passado. Diálogo, para o qual o efetivamente acontecido, o dado empírico e o fato bruto não são determinantes, pois consistem em pistas, rastros, vestígios, traços, resíduos. Portanto, uma aula não morre de todo mas sobrevive em seus restos escritos; nisso consistindo a sua atualidade e impossibilidade de ser reconstituída. É que, para encontrar a verdade de uma aula, a pesquisa necessita traduzir, na língua própria da fantasia – feita de imagens, metáforas, alegorias, pensamentos que se evaporam, ideias em transe –, o entendimento do seu processo inventivo. Aquilo que o sonhador narra, lê e escreve acerca do seu sonho, inevitavelmente transforma a aula em mito azul de lápis-lazúli, lenda verde malaquita ou saga violeta.

Temos, desse modo, a Aula como um sonho sonhado, isto é, vivido como tal; em seguida, como um sonho contado, por meio da pesquisa (própria ou alheia); e, por fim, como um sonho traduzido por aqueles que o

leem ou o escutam, e que tentarão reinventar o seu mistério. Sabedores que a Aula sonhada não será nunca a Aula contada nem a Aula traduzida, o trabalho do sonho, feito por aqueles que a fazem e escrevem, só pode nos levar ao desejo positivo de mais vida na docência. Por isso, uma aula não se presta para ser elidida, denegada nem esclarecida, e sim para que busquemos o sentido atribuído ao ato de sonhá-la. Por se tratar de traduções de traduções, assim como a análise freudiana, a Aula será sempre terminável e interminável.

4. Artistagem da docência

Portando o princípio da docência poética, a Aula é, em si mesma, uma imagem distorcida, o que explica a sua existência implicada na distorção dessa imagem. Devaneada com tinta, a pesquisa restabelece nosso direito de pensar a docência como obra artistada. O sonho de Aula nada tem a ver com uma tola ilusão, mas com a concretude de uma vida docente mais alegre, que começa pela incorporação fantasiosa. Ao habitar o universo da imagem imaginada da Aula, consideramos, necessariamente, que aquele que a sonha está implicado na invenção poética; desde que não há um mundo pronto chamado real; mas que essa dita realidade é, ela própria, um mundo fantasioso, no qual o professor erra e, ao mesmo tempo, dele se faz cargo, pois necessita reinventar um outro real: “os

sonhos humanos têm força de realidade e podem transformar o mundo, pelo menos em realizações fragmentárias” (Pereira, M. DE A., 2013, p. 156) .

Contudo, de onde esse poeta-professor extrai sonhos para criar a docência? Freud (2016a, p. 54) indica que procuremos os primeiros indícios da atividade poética das crianças em seu brincar; pois toda criança que brinca “comporta-se como um poeta, na medida em que ela cria seu próprio mundo; melhor dizendo, transpõe as coisas do seu mundo para uma nova ordem, que lhe agrada”. Pensamos que o professor cria – a sério –, construindo castelos no ar, como uma criança ao brincar, remetendo-se a um mundo formado por mobilização afetiva e distinto da realidade. Dessas fantasias, não nos envergonhamos, visto nelas haver a realização de um desejo de criação e uma retificação de realidade, que ultrapassam percepções e formas perecíveis.

Criamos, assim, aulas desmarginadas, que se precipitam na pesquisa, em imagens heteróclitas, empastadas e táteis, fibras estouradas e cores esfoladas, grânulos envenenados e brechas assombradas. Constituídas por sortilégios de ondulações e vagas variáveis, que ora nos conduzem à escuridão da noite, ora nos restituem à clareza do dia, essas aulas são feitas da costura entre a lógica do currículo e a dramática didática, mediante a espiral e o quadrado, aleatoriedade e planificação daquilo que

do acontecido conseguimos apreender (Oliveira, 2014). Cada domínio a seu modo, tanto a Aula como a Pesquisa não deixam de impor balizas à pura fermentação do sonho, amortecer suas fibras, organizar seus liames, forçar a estrutura a descoser coerências.

A Pesquisa e a Aula constituem, dessa maneira, uma síntese, quase perfeita, de nós mesmos: ao sonhar com a Aula, fazemos nela uma incisão de tempo e uma erosão do espaço; quando a interpretamos, habitamos uma concha, como se tivesse um coeficiente central, uma matéria volante e um céu interior: feitos por expectativas, ardências e morte. A docência poética não requer sentido, significação abstrata, juízo de valor, ruminação sobre a natureza do professor; pois ser um sonhador de aulas é viver neste mundo e, a um só tempo, projetar uma cidade de sonho: “Não se trata portanto de arquitetura” (Valéry, 2016, p. 53).

Ali, onde um burocrata de Aula vê perfil, forma, função ou identidade docente, um sonhador rasura as lembranças encobridoras e vê o que importa: uma maquinaria de criação. O reino de faz de conta do sonhador consiste em tomar a realidade da Aula e redefinir seu fim, transformando-a em uma ideia que traz extravagâncias ao pensar. Não lhe interessa quando uma aula passa a ser verdadeira; nem como se transforma em boa ou má; nem se ela é um sonho feliz ou um pesadelo atemorizador. Ao pesquisador fascina a força do espírito humano, tanto

quanto a sua manufatura de artístador de aulas. Sabe que a história da docência, depois que ele conta as suas aulas, nunca mais será a mesma; assim como ele, ao contar, jamais voltará a ser o que antes fantasiara.

Talvez, para nós, interesse apenas o seguinte: como acontece algo na Aula e não nada? Para além da coleção de conhecimentos e da compreensão científica, humana e relacional, enxergamos a luz fazendo curva sobre as classes; o fluxo de adrenalina que atravessou um conflito sendo superado; o nascer tardio do sol nas costas dos estudantes; uma rajada de vento no inverno que balança os cabelos; os para-raios que não protegem a cruzada de beijos; os elfos de fogo que queimam nossas peles. Melhor pensar que, em uma aula, as coisas existem e acontecem; e que, se podemos senti-las, vê-las, tocá-las, esses atos dizem respeito a uma mais-valia, advinda da pesquisa.

A majestade, beleza, permanência, provisoriedade, inteligibilidade ou militância da Aula são apenas qualidades retrojetadas. Exigimos dela nada além do fato de existir, restando à pesquisa mostrar sua maneira regular ou irregular; a transformação de sua gravidade em hilaridade; a manutenção constante de sua força de suspensão; a desarticulação da sua inércia. Logo, se não perguntarmos o que uma aula é, talvez, tudo o que nela aconteça nada signifique; e se concluirmos, no fundo, que nada significa, mas existe e pronto, seremos nós que a

entenderemos de modo imperfeito ou de outro modo; e, se não conseguirmos ver o que nela sucede, tenhamos, ao menos, a honestidade de reconhecer que, se uma aula nada prova, é porque nela, talvez, nada esteja pronto.

Porque somos “feitos da mesma matéria que a de nossos sonhos” (Shakespeare apud Borges, 2007, p. 261), para nós, a Aula é um sonho de tinta, de tinta de escrever, de *acqua tinta* – colorida, tingida, estampada, mosqueada, sarapintada. Sonho que, “por suas forças de alquímica tinteira, por sua vida colorante, pode fazer um universo, se apenas encontrar seu sonhador” (Bachelard, 1985, p. 46). Em seu reino poético, o professor é um sonhador de tinta, que devaneia a Aula e, por seu intermédio, relê e reescreve o drama do mundo, fincado entre a idealidade sonhada, a sórdida realidade, a experiência do terror e o desmoronamento dos possíveis. Talvez, assim sonhada, uma aula encarne a própria viabilidade real de artistagem da docência, historicamente negada: nada mais nada menos do que um jogo de dados, que nunca abolirá o acaso, como o poema de Mallarmé (Campos; Pignatari; Campos, 1991); mas que, entretanto, nos faz lutar contra o destino inexorável, mesmo que tal luta seja inglória de antemão.

5. Signo da invenção

Sem dúvida, elevada suspeita de impostura paira sobre essa docência. Porém, afirma Nietzsche (1992,

p. 46), “ao redor de todo espírito profundo cresce continuamente uma máscara, graças à interpretação perpetuamente falsa”. Nesse tipo de injunção falsária, como transformamos a docência, que nos foi impingida pela sociedade como simples transmissão, no direito à docência criadora? Em qual resolução ou lei, está garantido o direito de sonhar aulas? Em qual política pública, assenta-se o direito de exercer a profissão como escrituração poética? Em qual cartório é reconhecida a firma da tomada de consciência imaginante do professor? Em que audiovisual ficam registradas as imagens que impelem o professor a uma transformação efetiva da docência, a partir da retomada criadora de si e do seu fazer? Como pesquisar a lucidez onirocrítica e, ao mesmo tempo, manter as ambivalências entre sonho diurno e noturno, ciência e poesia, masculino e feminino, subida e descida, mortificação e renascimento (Bachelard, 2009)?

Se a pesquisa age na tentativa de entender o sonho do professor, isto é, o seu processo de criação, escrever sobre isso é um arco composto pela tradução do pensamento em linguagem; se escrever é falar senão de si mesmo e confrontar seres que criamos na ordem da necessidade, cuja crença cultural repousa sobre um fantasma compartilhado, todo professor escreve, isto é: distingue, escolhe, seleciona, ao preparar as palavras para interpretar o exame móvel de sua aula. Palavras que seguem hábitos de

generalização, mas que também lutam contra a trama da própria linguagem e fazem experimentações, ao, supostamente, estabelecerem regras e descrições. Como poetas e intérpretes, somos seres da sensação artística, coprodutores da ciência e da filosofia, que produzem e retificam o passado, segundo as necessidades do presente, executando operações intervencionistas, feitas numa comunidade de críticas, para que não se tornem totalitárias: *cogitamus*.

Não insistimos acerca do episódio central de um enredo metafísico para a Aula, que abrigaria a imprecisão ociosa, as ciladas da persuasão e a ganga da facilidade; ao contrário, na temática do sonho, encontramos um pulverizador de certezas, cujo paradoxo retoma a questão da pseudoidentificação de um autor: aquele que foi por não ser existindo. Esse sonho de ser nos coloca diante da dicotomia originária entre pregnância poética e ausência histórica, como se o professor fosse “uma espécie de demiurgo prospectivo, abolido no passado para melhor ativar o futuro” (Campos, 2011, p. 21). Aparecendo como um espírito antigo, que busca nova morada no mundo dos sonhos, o professor dá a impressão de realizar um “leve raptó poético característico dos dormentes de olhos abertos e dos sonhadores lúcidos” (Carvalho, 2013, p. 17). Realizando itinerários por precipícios mágicos, cava *cogitos* surracionais, outorga continuidade descontínua a obras e autores, penetra em controversas relações e indi-

vidua a tradição com outras problemáticas, para fazer jus ao sentido de *traditio*, enquanto ato de passar de mão em mão. Vira as costas ao tipo passivo de tradição docente, por incorporar a permutação e o movimento como agentes estruturantes da aula sonhada.

Como professores que sonham, nos colocamos diante de uma matéria e trabalhamos em direção ao seu secreto poético, de maneira que, mesmo que lhe atribuamos aparência de similaridade com o original, procedemos a uma mudança de timbre, na maneira de apresentá-la e deslocá-la, sem descaracterizá-la. Logo, somos mais do que intermediadores, pois, na prática de liberdade de recriação dos originais, velamos para que não percam a sua luminosidade de criação. Como autores-operadores, zelamos pela pervivência (*Fortleben*) não somente das matérias traduzidas, para além da época de sua produção, em que são relevantes (Campos, 2013); bem como implicamos a nossa própria pervivência, ultrapassando a docência que garante a sobrevivência.

Essa sobrevida, sob o signo da invenção, nos faz criar em paralelo, porém de modo autônomo, na radicalidade da ritmanálise do sonho e da vigília: criar como ação de resistência e depressa, com pressa, tal como afirma Bachelard (1985, p. 10): “eis o grande segredo para criar vivendo. A vida não espera, a vida não reflete. Jamais esboços, sempre centelhas”. Tendo a terra como

escrivaninha, escrevemos centelhas de aulas, em sonhos de tinta, traduzindo uma escrita cósmica, que nos outorga o direito de sonhar com a mutação paradigmática e com a dignidade humana. Lidamos não somente com a profissão, em termos factuais, mas, sobretudo, com as noções de história e tradição, cultura e civilização, que fomentam a desqualificação de nossa existência como secundária, insignificante, ou mesmo negada, mediante a outorga de uma não-existência, por carecer de um efetivo valor de criação.

6. Trabalho de escrita

Importa não considerar a pesquisa da Aula como se chocando contra um núcleo de sonho; mas, sim, analisar como esse sonho ricocheteia sobre um núcleo de pensamento que lhe escapa (Deleuze, 1997). O sonhador de tinta é um visionário que sonha com o arquivo do mundo. Os seus sonhos noturnos são esclarecidos pelos sonhos diurnos, na instância do despertar. Para isso, o sonhador precisa esfregar os olhos, isto é, realizar o trabalho de escrita, leitura e tradução da aula, que desfaz e refaz conexões, ignora semelhanças visíveis e produz diferenças inesperadas. Tal como Barthes (2011, p. 129) expressa o tipo de trabalho: “Transformo ‘Trabalho’ no sentido psicanalítico (Trabalho do Luto, do Sonho) em ‘Trabalho’ real – de escrita”.

Neste presente trabalho de pesquisa e de escrita, argumentamos que a vida docente é sonho, em que já não sabemos se sonhamos a Aula ou se é ela que nos sonha, como indaga Borges (2007, p. 260): “Sonhei minha vida ou foi um sonho”? Na docência poética, buscamos pontos de apoio para fantasiar a aula e, ao mesmo tempo, voltamos a pensá-la, junto a Valéry (2016, p. 201): “Quando penso, sonho. Pois falo em mim como se alguém estivesse ali. É preciso que haja esse diálogo fictício. Sem ele, não há pensamento”.

Despertos, na ânsia de desenhar novas aulas e de renomear as antigas, buscamos consolidar mundos e seres outros e esconder velhos males. Para o sonhador de tinta, viver bem é inventar e escrever bem a Aula, onde mora EIS AICE. Por isso, o professor não tem aula fixa, visto que a sua fantasia muda sempre de lugar. Se mantém um endereço é para arrumar livros, tapar buracos, limpar pincéis, atirar sonhos pela janela. Em sua porta, há sempre sonhos que chegam de vários lugares e muitos de uma só vez. A casa do sonhador cintila com milhares de vagalumes e, com a chegada do outono, as fadas azuis arrancam os seus cabelos para aquecer os ovos de madrepérola.

O nosso maior desafio consiste em escolher a matéria para sonhar: se algas, cânhamos, pedras, tropas, lan-tejoulas, jaulas, volutas, colunas ou brumas. O professor pinta a Aula com tinta sonhadora e a escreve com ar, ter-

ra, água, fogo, dependendo da pipa irreal voar em direção à lua ou ao sol. Não lhe falta munição onírica. Os sonhos gritam, encravados em ninhos, colados num muro cinzento, abaixo das ameias, e o sonhador os colhe por lá. Todo sonhador de Aula carrega no bolso uma bomba de tinta. Quando soluça é porque traz cardumes de sonhos entalados na garganta. Sonhos que lutam para se tornar peças, poemas, desenhos, esculturas, partituras, danças, mímicas, cirandas, malabares, palhaçadas, sonatas, árias.

A docência poetizadora é ação, não contemplação, como escreve Baudelaire (2006, p. 441), em um poema tardio: “– Ai, tudo é abismo! – sonho, ação, desejo intenso,/ Palavra! e sobre mim, num calafrio, eu penso/Sentir do Medo o vento às vezes se estendendo”. Diante do medo de adormecer e do horror de acordar, precisamos indagar se pode ser um crime sonhar aulas, visto que usamos os desregramentos da imaginação, costumeiramente autorizados apenas aos poetas. Aragon (apud Bussi, 2017, p. 273) escreve sobre esse crime: “Se eu sonho, é com aquilo que me proíbem. Vou me declarar culpado. Gosto de estar errado. Aos olhos da razão o sonho é um bandido”.

Podemos, em meio a esse crime, consumir o pesadelo – *la pesadilla, incubus, efialtes, Alp, cauchemar, nightmare*, demônio, égua da noite. E se esses pesadelos forem da ordem sobrenatural, como aventa Borges (2007, p. 271): “se fossem buracos do inferno? Se nos pesadelos estives-

semos literalmente no inferno? Por que não? Tudo é tão raro que também isto é possível”. Pois, já Goya (1969, prancha 43, s/p), em *Los Caprichos* [1799], alertara: “A fantasia abandonada pela razão produz monstros impossíveis: unida à razão, a fantasia é mãe das artes e origem das suas maravilhas”.

A partir dos encontros entre a imaginação de aulas e a razão, produzimos sonhos de tinta, enquanto um modo factível de lidar com a urgência de forjar outra virtualidade de utopia: uma nova encenação do desejo de docência, como o primeiro ponto de um programa de defesa e de contra-ataque, que franqueie condições para desacabrunhar a nossa vontade de poesia. Afinal, irreverentes e turbulentos, diante do real que nos é apresentado, talvez só assim possamos ser demiurgos: sonhar imagens de noite e fantasiar conceitos de dia, para transformar a nossa dor de professor em um adorno dourado, tão delicado como a asa da cigarra.

[N.T.]_B A-TRADUZIR O ARQUIVO EM AULA: SONHO DIDÁTICO E POESIA CURRICULAR

Maria Idalina Krause de Campos

1. Sonho: atividade estética

O Projeto A-traduzir o arquivo em aula: sonho didático e poesia curricular insere a “categoria sonho” (Corazza, PQ, p. 3) como uma atividade estética que não se fixa a uma fórmula (ou ao belo somente), mas atua como contágios de vida, de sonho e de arte.. Esta atividade informe poderia se associar a Grülöp, termo alemão que combina Grün (verde), Grau (cinza) e Gelb (amarelo). Grülöp, então se refere a uma cor imprecisa e é oriunda de um conto de George Simmel (1904) - pontuado por Graciela Frigério e destacado em um artigo de Luciana Grupelli Loponte intitulado: Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonância para a docência (Loponte apud Frigério, 2017, p. 429), publicado na Revista Brasileira de Educação.

Tal atividade estética é vista como uma poética/um fazer e que possibilita encontros tradutórios em EIS (currículo) e AICE (didática). Essa ação tradutória é colocada em curso no espaço-aula, na medida em que manipulamos arquivos de cunho filosófico, artístico e científico como demiurgos. Operamos com o que escapa/A-traduzir, destas

matérias com as quais lidamos, sejam elas: imagens, figuras, acontecimentos, tropos (metáfora – associação de ideias), nomes conceitos, etc.

Demiurgos, não como artesão divino de concepção platônica, ou seja, modelador ideal da matéria, mas ao contrário como um operário de ações manuais como um empirista do in/forme. Pois, como afirma Sandra no resumo do PQ sonhamos imagens à noite para fantasiar conceitos de dia, isto é, somos demiurgos da variação, alquimistas dos sonhos.

Trata-se de ver nos arquivos manipulados novas aberturas, ou vãos que servem como mote para atualizações e re-traduições, – nova roupagem/tecitura – dada aos arquivos de partida agora repaginados em novos corpos linguísticos, pois tudo passa pela linguagem. Então, fazemos operar um movimento oscilatório, impreciso, errante, de escrita. Escrita que, porém, realimenta “como um adorno dourado” (Corazza, PQ, p. 3) a dor que deveras sentimos, por sonharmos à vida, a pesquisa, a docência.

2. Como poetizar uma aula?

Como? Através da afirmação “da vontade de potência de educar” (Corazza, PQ, p. 6), porque constitui a atividade do professor-demiurgo, uma luta de forças entre o sensível e o inteligível ao manipular arquivos. Isto é, o embate de forças semoventes impostas pelas matérias que buscamos traduzir. E que nos move e nos inquieta, ao mesmo tempo em que nos possibilita visitar autores mortos e autores vivos, verificando como seus mecanismos de pensamento foram usados para criar suas obras. E como podem servir para o nosso próprio

uso. Pois, é com eles que lidamos na busca de novas facetas, que afirmam o ato de pensar como potência transformadora e não reprodutora do já sabido e que se esvazia de sentido, tornando-se frágil visto que não mais produz ressonâncias.

E é preciso ter o direito de sonhar aulas, para recriar conhecimentos, utilizá-los como invenção. Levando em conta “a amizade intelectual” que intensifica os diálogos entre pesquisas numa dimensão coletiva e gay. O espaço-aula nos permite sonhar alto nossas pesquisas oferecendo aos alunos um canteiro de experimentações, regado de sonhos germinais, cientes de que a execução de uma aula é que é uma aula. E ela funcionará ou não, mas por certo ao adentrarmos em seu espaço “não se entra jamais pela mesma porta” (Valéry, 1996, p. 77).

3. Enigma do Informe

Ao ler esse tópico e pensar no informe e seus domínios em aula, lembrei-me de Deleuze e Guattari e de uma passagem da obra *O que é a filosofia?* (1992), quando eles tratam dos personagens conceituais. Aludindo sobre O idiota (como signo/conceito) eles fazem distinções e diferenciam o uso do termo. Assim, O idiota de Nicolau de Cusa traz preceitos cristãos, e difere de O *idiota* de Descartes que se volta à razão, e que difere também de O *idiota* de Fiodor Dostoiévsky que busca a (des)razão.

A imagem de pensamento para cada um dos idiotas é uma, pois está em mutação. Eis uma faceta do informe, pois nada está definitivamente formado. Nem mesmo a aula, é preciso deformá-la, tirar da forma, “desfazendo-se da educação primeira” (Valéry, 1998, p. 35), afastando os dogmas,

que secam penas, cuja tinta com que se escreve já não mais explora o inexplorado.

A aula enquanto espaço que dá espaço ao informe deve abrir-se, libertar a mão que rabisca sonhos. Abertura concebida como uma fonte, que por vezes pode estar submersa, porém beirando a superfície para acontecer. Caso o olho d'água surja, já nos servirá para uma análise dos mecanismos de criação de quem escreve, pinta, dança, compõe fórmulas científicas. O enigma do informe é o que nos auxilia na sua própria decifração, como um instrumento do pensar o que nos leva a buscar sua tradução. Tradução vista como uma atividade laboral entre o sonho e a vigília, ou seja, na caça pelo ineditismo poético.

4. Polvos e Esponjas na Prática Docente

O professor-demiurgo traz curiosidades vivenciadas entre o sol e a lua. Pesquisa como um polvo que interroga as águas povoadas da docência, e escolhe, salta, agita seus tentáculos na espessura das ondas vertiginosas do cotidiano do magistério apossando-se do que lhe convém. E difere dos tolos e das esponjas que somente aderem, e não partejam novos fazeres poéticos para obras ainda não nascidas. E pesquisa para acusar novos tipos de visões para o ainda não visto, como um desejo afirmativo que permeia sua docência. (licença poética – trecho de Eupalinos de Paul Valéry sobre polvos e esponjas).

Exemplo de prática docente (disciplina de Educação Contemporânea: currículo, didática e planejamento – 2018) => atividade de composição de uma espiritografia sobre o Instituto de Educação Flores da Cunha, sonhei com essa atividade e

propos aos alunos: criar um imaginário com fotos, texto, personagens usando a forma literária diálogo que se presentificam na agoriade do séc.XXI. E assim foram feitos trabalhos de viés escritor, com produções que deixaram ver uma poética vivível de cunho espiritográfico.

5. Invenção Poética

A artistagem na docência é possível como invenção poética, escolhendo matérias de qualidade potencial. Matérias de pesquisa, de sonhos sobre o ainda não pesquisado. Aula como abertura de leitura e de reescrita do mundo, jogos de dados, jogos do acaso.

“Não se trata de arquitetura” (Valéry, 1996), mas da relação entre agir e construir como Eupalinos, perseguir o que inquieta o pensamento. Ação de uma traduzibilidade empírica...

A aula se dá em ato, criando-se um estado de espírito, um tempo e uma medida, assim como um poema só se diz declamando-o. Aula é entrar na dança, cuja prancha está estendida sobre o abismo da linguagem deixa seus vestígios.

6. Exemplos em Obras de Signos de Invenção

=> Augusto de Campos - Invenção (2003)

=> Haroldo de Campos - Deus e o diabo no Fausto de Goethe (2008)

=> Paul Valéry - Variations sur les Bucoliques (1955)

7. Escrita-Poética na Docência

O trabalho de escrita é uma tarefa árdua da docência que se quer poética, por tratar-se de um exercício empírico

de esrileituras constantes. Tendo o sonho como um dispositivo para pensar e criar. Como afirma Corazza, na docência poética, buscamos pontos de apoio para fantasiar a aula e, ao mesmo tempo voltamos a pensá-la, junto a Valéry (2016, p. 201): “Quando penso sonho. Pois falo em mim como se alguém estivesse ali. É preciso que haja esse diálogo fictício. Sem ele, não há pensamento”.

Os sonhos são da ordem do inacabamento e quando trazidos à consciência se configuram como um manancial de oníricas ideias, o que serve como disparador para uma docência poética, bem como para fantasiar aulas, pois se penso sonho e se sonho penso.

[N.T.]_C SONHO COMO TAREFA TRADUTÓRIA - EQUÍVOCOS PRODUTIVOS

Vaninne Pereira Fajardo

Docência. Invenção. Currículo. Didática. Tradução. A-
-traduzir. Transcrição. Sonho. Poética. Aula. Acontecimen-
to. Artistagem. Arquivo. Escrita. Leitura. Pesquisa. Encontro.
Imagem. Fantasia. Razão. Sonhos de Tinta. Virtualidade. Uto-
pia. Desejo. Vontade. Poesia. Dia. Noite. Dor. Professor.

No atravessamento dos conceitos operados na potência da palavra, o sonho diz a que vem. É o sonho ficcionado em prosseguir; em produzir aquilo que para nós, pesquisadores-professores transcendentais, ainda é impossível de concluir. Ao refletir sobre a produção de procedimentos didático-tradutórios a partir da pesquisa empírica do arquivo da docência em Aula percebemos que existe algo maior no arquivo. Ele extravasa a necessidade de encurralar seu legado à memória, vestígios de cultura, restos do que sobreviveu ao tempo a espreitar decifrações ou decodificações. A leitura do arquivo ultrapassa significações latentes ou de um interesse temporal e encontra na Aula matéria de tempo e espaço, fonte de intraduzibilidade de EIS AICE, para designar fenômenos criativos. É essa força criadora que estimula as novidades no pensamento educacional, fazendo a docência ser vivida como poesia.

O que precede A-traduzir o Arquivo em Aula: sonho didático e poesia curricular, harmoniza as séries de uma dramatização dos paradoxos do sentido capazes de colocar em jogo as potências do inconsciente na movimentação arquivista de Espaço, Imagem e Signos (EIS) em um roubo de culturas, disciplinas e conteúdos, de forma que isso tudo opere em nós, professores-pesquisadores, o que há de Autor, Infantil, Currículo, Educador (AICE) (Corazza, 2017). O que procede, nos torna inoportunos ao disputar espaços para syndicar por uma docência que pense e viva a educação do mesmo modo que um arquivista guarda suas memórias. O projeto que se lança, parte de uma perspectiva de inquisição alegórica (Benjamin, 2009) que corrompe os questionamentos e problematizações com a docência em torno do senso comum e, opera a criação de relatos poéticos de uma narrativa onírica na movimentação do arquivamento (Derrida, 2001) da matéria original, qual seja, o arquivo docente.

Pesquisar a Aula, em seu conceito filosófico (Corazza, 2004) como objeto de arquivo propõem modular o sonho didático e a poesia curricular de forma que isso faça a educação deslocar-se do caráter absoluto dos valores. O ato criador se aproxima mais de um encontro do que de uma procura. Assim, para uma Pesquisa do Acontecimento (Corazza, 2013, p. 93), a docência resulta de um processo de busca ativa, deixando sempre uma margem para o inesperado. Por essa via, cada pesquisador-professor, busca novas formas de expressão e conteúdo operando uma nova maneira de sentir, uma nova maneira de pensar (Nietzsche, 1986). Trata-se de um procedimento informe, inacabado, de abandono ao velho estilo.

Através da noção de punctum, Barthes nos provoca à experiência fotográfica. O punctum, original do latim *pungere*, sugere aquilo que corta, apunhala, atravessa. E assim, Barthes afirma uma dobra entre o ver e o sentir, em que o olhar deixa-se tocar:

Como espectador, eu só me interessava pela Fotografia por ‘sentimento’; eu queria aprofundá-la, não como uma questão (um tema), as como uma ferida: vejo, sinto, portanto, noto, olho e penso. [...] A foto me toca se a retiro de seu blábláblá costumeiro: ‘Técnica’, ‘Realidade’, ‘Reportagem’, ‘Arte’, etc.: nada dizer, fechar os olhos, deixar o detalhe remontar sonzinho à consciência afetiva. (Barthes, 1984, p. 46).

A Docência transcriada em poesia utiliza a transcendentalidade do sentido; vê o que Walter Benjamin, de acordo com Meneses (2000, p. 189) chama de semelhanças invisíveis:

Atento ao significante; simboliza; não se dobra ao princípio de identidade, impositor da lógica, da não-contradição, que trava a percepção do real em toda a sua dinâmica riqueza; e sobretudo, poeta e sonhador, entrando em contacto com o seu próprio inconsciente (tanto o pessoal como o filogenético) descortinam uma realidade que vai além dos limites da sua própria individualidade. Pois a possibilidade de estar próximos das fontes inconscientes propicia-lhes um conhecimento que se poderia chamar de intuitivo no sentido etimológico: de *in* (dentro) + *tuor* (ver); um “ver dentro” que geralmente denominamos, colonizadamente, “insight.”

A sinergia entre tempo e espaço torna-se, portanto, movimento tradutório do sonhar, lugar onde sonhadores e poetas ocupam uma só potência inventiva transgredida pela ação

de colocar as forças do inconsciente na projeção de expressões que só na utopia encontrariam guarida (Meneses, 2000).

O sonho da tradução perfeita pressupõe a existência e a essência da tarefa de traduzir (Benjamin, 2018). Para além disso, o modo de traduzir dos professores-pesquisadores reconhece que sua tarefa apenas reconstitui o original se os atravessamentos permitirem criar, a partir disso, uma nova obra poética. Por isso, a tradução exige uma “língua mais elevada do que ela, desajustada, forçada e estranha” (Benjamin, 2018, p 22). As traduções são os sonhos revelados intraduzíveis, não pelo seu sentido, mas por aquilo que ela opera em nós.

III. ARQUIVO, MATÉRIAS E OBJETIVOS

Sandra Mara Corazza

Nessa seção, apresentamos uma descrição coletora, exploratória e descritiva das matérias que integram o arquivo da presente pesquisa, os quais transformam-se em seus próprios objetivos.

1. Criação e crítica

Quando educamos traduzimos. Traduzimos os originais das matérias das artes, ciências, filosofias, de modo curricular e didático. Como amorfas, nebulosas, indiferenciadas, substâncias semioticamente informes, tomamos essas matérias, que se apresentam como originais, recolhidas, recombinaadas e rearranjadas pelo currículo, para atualizá-las, inventá-las, compô-las e, assim didaticamente procedendo, atribuir-lhes um pouco mais de validade de existência. A educação é a ação humana que formaliza, para um determinado presente, sem pretensão de totalidade, uma tradução do passado, palavra escrita e oral, gestos e consciência, ética e alfabetos, dicionários e novelas, tradição e culturas, línguas e literaturas

nacionais, conhecimentos científicos e a palavra de Deus, religiões e cartas, autores e ideias, valores e modos de existir; isto é, tudo aquilo “que é designado, dado a fazer, dado a devolver” (Derrida, 2002b, p. 28). Desse modo, a concepção de tradução, adotada por esta PQ, é pensada e praticada como tarefa (*Aufgabe*) (Benjamin, 2008), estrutura ou operadora central da educação. Concepção tributária da filosofia romântica da tradução, constituída, desde o final do século XVIII, entre outros autores, por Herder até chegar em Hölderlin e suas traduções monstruosas de Sófocles (Seligmann-Silva, 1997-98).

Conforme Steiner (2005), esse período corresponde ao segundo da história da tradução, que dá início à reflexão teórica de caráter filosófico, diante da configuração mais geral das teorias da linguagem e do pensamento. Abarca ações tradutórias de Scheleiermacher, Humboldt, Goethe, Schopenhauer, Arnold, Valéry, Pound, Richards, Croce, Ortega y Gasset, Larbaud. Um período que possui ligações profundas com a filosofia da linguagem de Schlegel (2016) e de Novalis (1988), desde a sua visão de crítica de arte, concepção de história e teoria do conhecimento.

A terceira fase promove a reflexão sobre a tradução para a modernidade, desde os primeiros trabalhos do final da década de 1940, derivados da herança do formalismo russo. A linguística estrutural e a teoria da informação influem na discussão sobre a tradução, bem

como a profissão de tradutor organiza-se enquanto tal, em associações e periódicos. Conforme Arrojo (1992), paralelamente, transcorre um quarto estágio que considera a tradução como uma questão mais do que meramente técnica, caracterizado por um retorno à hermenêutica e por uma filosofia da tradução refinada e multidisciplinar. Mais do que nunca, nesse estágio,

a reflexão teórica sobre tradução constitui um ponto de contato entre várias disciplinas: a psicologia, a antropologia, a sociologia, a filosofia clássica, a literatura comparada, a etnografia, a sociolinguística, a retórica, a poética, a gramática e a emergente linguística aplicada (Arrojo, 1992, p. 72).

Todavia, anteriormente, a teoria e a prática da tradução atravessam a abordagem eminentemente empírica do primeiro período da história, que utiliza os procedimentos da ideia à ideia, da palavra à palavra, da frase à frase, como Cícero e São Jerônimo, além de práticas díspares dos autores como Lutero, Du Bellay, Montaigne, Chapman, Amyot, Jonson, Dryden, Pope, Rochefort, entre outros (Steiner, 2005).

Chegamos, assim, seletivamente, até os estudos das traduções (trans)criadoras de Benjamin (2008), Derrida (2002a; b) e Haroldo de Campos (2013). Tradutores que armam uma espécie de filosofia, ciência e arte da tradução, a qual abala as concepções tradicionais de conhecimento e obra, verdade e fonte pura do sentido, ao reafir-

marem, mediante a interpretação tradutória, um mundo recriado (Corazza, 2017a). Para essa concepção de linguagem e de tradução, aquilo que é considerado matéria original sobrevive em sua própria língua e atravessa os tempos (Benjamin, 2008), mediante os comentários, paráfrases, interpretações e, muitas vezes, não-traduições; já que, muitas vezes, o tradutor “comenta, explica, parafraseia, mas não traduz” (Derrida, 2002b, p. 21).

Pensamos que, na educação, essa tradução atualizadora é feita, primordialmente, por nós, professores, mediante procedimentos curriculares e didáticos, não como especularização, simples duplicação ou repetição, mas como uma interpretação crítica, que sofre abertamente a ação do contemporâneo, afirmando-se não como um culto do belo, mas do monstruoso e do infiel, logo, da transcrição. Por isso, as traduções didáticas e curriculares realizadas abarcam as modificações dos textos, valores, ideias, imagens, além de transformações das linguagens, por meio das quais as matérias originais foram produzidas.

A nossa tarefa de tradutores é árdua, visto que precisamos preservar, ao mesmo tempo, o corpo de determinada matéria – ou seja, aquilo que faz o liame entre a obra do passado e a sua reinterrogação no presente –, bem como aquilo que prossegue tornando as matérias estrangeiras umas às outras. Essa fidelidade ao corpo da matéria implica a fidelidade à diferença e à complemen-

taridade das línguas, desde que a diferença é o que permite a manutenção do original como um elemento descoberto dentro da matéria traduzida; ao mesmo tempo em que, como especificidade, mantém a sua alteridade linguística, cultural, histórica. Fidelidade, diria Pound (apud Campos, 1992, p. 37), “ao ‘espírito’, ao ‘clima’ particular da peça traduzida”, à qual, o tradutor acrescenta “como numa contínua sedimentação de estratos criativos, efeitos novos ou variantes, que o original autoriza em sua linha de invenção”.

Por isso, a educação não é nada nada menos do que uma cadeia infinda de traduções e de não-traduções, atenta às linhas de invenção das matérias, em um *transitus* constante, um salto originário, uma leitura e reescritura do mundo pós-babélico, numa insolubilidade entendida como consequência da pluralidade de traduções criadoras do mundo das coisas e dos humanos. O mesmo pode ser dito da concepção do conhecimento que anima a educação assim compreendida e operacionalizada, qual seja: conhecimento como releitura, reescrita e retradução do mundo.

O primeiro em educação é assim a traduzibilidade e a intraduzibilidade – ou traductibilidade e intraductibilidade (Derrida, 2002a) –, de modo que, em qualquer circunstância, na qual a tradução for posta em questão, será a própria educação que é posta em xeque. As traduções que efetivamos não podem esconder as matérias origi-

nais; ao contrário, como resultado delas, os originais precisam tender a se mostrar. Isso equivale dizer que as nossas traduções devem dar visibilidade aos originais, torná-los transparentes, dá-los a ver, como se fossem oferendas antes invisíveis. Tal visibilidade, produzida pelas traduções didáticas e curriculares, revela a insuperável diferença das matérias e a complementaridade de suas línguas.

Nessas condições, as traduções educacionais podem ser entendidas como poéticas e literárias, visto que carregam um *pas-de-sens*, o qual não significa a pobreza, “mas *pas de sens*, que seja ele mesmo, sentido, fora de uma ‘literalidade’” (Derrida, 2002b, p. 71). Toda tradução, seja de textos, fórmulas, movimentos, ideias é, assim, uma busca por seu próprio estranhamento e não alguma tarefa de apropriação homogeneizadora ou de subsunção do mundo às palavras e aos conceitos; tampouco, de encarnação paradigmática do modelo de representação de qualquer essência original. Dotadas de uma polaridade fluida e constantemente tensa, nossas traduções são digressivas, anticartesianas, em curto-circuito com aquilo que é considerado a sua matéria original, de modo que interrompem a si mesmas para renovarem contato com aqueles componentes criadores das matérias.

Toda tradução é, por conseguinte, epistemologicamente mortal, pois vai de encontro à interpretação consagrada; e, portanto, também é crítica, na direção da crítica

artística, que deixa de ser julgamento das obras de arte e se torna uma etapa do processo de autoconhecimento da própria matéria. A tradução crítica é poiética – no sentido etimológico de poesia como *poiesis*, desde que é parte da matéria (saber, autor, ideia) e que consiste, portanto, em criação. Tradução da qual Benjamin (2008) afirma que “perfaz uma *Über-Erhebung* (trans-elevação) na qual o elemento positivo da crítica ultrapassa de longe o negativo” (Seligman-Silva, 2007, p. 21).

Conforme Meschonnic (1973) ressaltou, essa teoria da tradução abala as polaridades clássicas, dentre as quais, a crença na divisão estanque entre poesia e prosa. Poética refere-se, nesta pesquisa, a uma escrita-e-leitura que se desvia da norma, isto é, da linguagem objetiva, que tão-somente pretende constatar uma pretensa realidade. Por conseguinte, a PQ: a) pensa poeticamente a educação; b) pensa o lugar da poética na educação; c) pensa a educação com um pensamento da poesia; d) pensa na ausência de poesia na educação; e) pensa na necessidade de poesia na educação. Afirma-se assim como uma pesquisa literária, onírica e poética, considerando “poema para toda a literatura, não somente no sentido restrito habitualmente para a ‘poesia’ por oposição ao ‘romance’” (Meschonnic, 2010, p.XVIII).

Nessa direção artistadoramente poética, não encontramos na educação mais um dentre outros instru-

mentos de comunicação ou de informação, mas, fundamentalmente, um ato de resistência, assim como a arte, tal como afirma Deleuze (2016, p. 342): “a arte é aquilo que resiste, mesmo que não seja a única coisa que resista. Daí o entrelace tão estreito entre o ato de resistência e a obra de arte”. Ao traduzirem as matérias, com as quais trabalham, os professores não simplesmente comunicam ou informam, pois, se assim fizessem, tal condição indicaria que eles (e seus alunos) poderiam apreender, objetivamente, a exatidão de uma determinada matéria; a qual, inobstante, por nascimento, é poética, logo, inessencial, misteriosa e inalcançável: “Aquilo que o tradutor só pode restituir ao tornar-se, ele mesmo, um poeta” (Benjamin, 2008, p. 66).

Desse modo, os professores são: a) primeiramente, leitores, profanos e mágicos; b) de imediato, críticos e poetas recriadores, que fazem o elo entre o passado e o presente; c) e de cuja interpretação não objetiva depende os rumos das matérias no futuro. Ao lerem as matérias originais, os professores (e os alunos) produzem novas intensidades, fazendo o autor desaparecer naquilo que leem, escrevem e enunciam. Porém, essas leituras e interpretações necessitam possuir, com as originais, um tipo de relação assimétrica, visto que “toda tradução é aurática, uma relação de correspondência” (Matos, 1999, p. 12). Correspondência, contudo, que é sempre profana, desde que se constrói em um espaço indefinido entre fidelidade

e liberdade, continuidade e ruptura, coerência e traição. Sem que, por outro lado, os professores possam perder o respeito pelo caráter criador de cada matéria, ou sequer tomar a contingência da sua própria língua e época como tendo algo essencial a preservar. Sujeitas a moções, as traduções curriculares e didáticas consistem em narrativas feitas por associações, talvez, como as dos sonhos, feitas de inacabamento, desencontros e tensão.

Como sujeitos afirmativos das traduções que transcriam o mundo, os professores asseguram a sobrevivência do espírito e da história das matérias, pelas quais se responsabilizam, além da vida e da morte biológicas dos seus autores e obras. Por meio dos efeitos tradutórios, dão continuidade e atualizam as matérias, como se o corpo de cada professor-tradutor fosse feito pela a-vida-a-morte (Corazza, 1998) daquela mesma matéria, ultrapassando a oposição entre a sua vida e a sua morte (Derrida, 1995).

2. Ancilar e alegoria

Ao contrário do posicionamento ancilar, reservado pela tradição à profissão docente, as traduções didáticas e curriculares podem também ser compreendidas, por esta pesquisa, enquanto alegorias, no sentido de Benjamin (2009). Alegorias cujos procedimentos colocam o professor como crítico e criador, ao lado do autor, porque embaralham a oposição entre modelo e cópia, que fundamenta a

estética da imitação, e põem em xeque a individualidade das matérias. A PQ Considera educar um processo similar ao da crítica, já que é voltado para a interpretação daquilo que cada original carrega de ímpeto criador, ao movimentar-se na tensão entre o presente e o passado, o leitor e a obra, os mortos e os vivos. Essa concepção de educação transcriadora é possibilitada pela compreensão da tradução como o seu ato genético e, em decorrência, ligada à arte e à literatura. Educação que processa um *continuum* de formas que se autodeterminam e que remete aos professores aos arquivos do passado, como se trabalhassem, todo o tempo, em um intertexto infinito.

Ora, na teoria benjaminiana, a alegoria é uma das vias da crítica da representação, pois o tropo alegórico, ao contrário da totalidade orgânica, serviu, desde muito, como um meio para a expressão indireta. Outrossim, tratando-se da alegoria barroca e moderna, houve uma potencialização dos procedimentos alegóricos, desde que o alegórico não era vivenciado como petrificador da linguagem, mas consistia, justamente, em um procedimento textual ou imagético, que fazia da linguagem um móvel, no qual não há lugar para a fixidez do significado último.

Desse ponto de vista alegórico, a linguagem consiste numa cadeia infinita de passagens entre significantes, que remetem a outros significantes, sendo um *medium*,

“enquanto ambiente, espaço onde ocorre a percepção, em oposição a uma aceção instrumental de ‘meio para um fim determinado’” (Machado apud Benjamin, 2012, p. 25-26). *Medium* que tende não apenas para a ausência de sentido, mas também para o gesto da escrita e para a imagem. Jogando com a perda e com o vazio, do mesmo modo que a tradução, a alegoria não reivindica a presença; portanto, não pode ser reduzida à posição servil nem a algum fim, como na tradição platônica. A alegoria funciona, antes, como um elemento imagético, que destrói o pretense império do *logos* no pensamento e da fala comunicativa, ao enfatizar a mera alusão e a negatividade sublime do enigma.

As ações do professor-tradutor que alegoriza destroem a aparência, abdicam da distância e arrancam as matérias do seu contexto de organismo. Nas matérias alegorizadas, não existe mais o peso emanado da natureza, que rege a relação entre as palavras e os significados. Por isso, a pesquisa argumenta que o professor atua na circulação criativa das matérias, a qual destrói o contexto original e cria novos complexos e constelações. Como em todos os tempos, o professor não tem como o seu maior desafio a tradução da poesia, enquanto o caso mais limite de criação; mas o desafio de movimentar, poeticamente, a sua matéria, que é inesgotável como mensagem ou comunicação de algum sentido, e que, tampouco, apresen-

ta como destino final o leitor da língua de chegada ou o transporte de uma língua para outra.

O professor-tradutor que alegoriza sabe que as traduções que realiza, nas aulas, trazem à vida uma parte póstuma da matéria, desde que lê-la e reescrevê-la não é simplesmente tornar a colocá-la em sua época de origem, nem lhe impor as problemáticas do presente, tampouco embutir-lhe pressupostos que desconsideram aquilo que cada uma possui de singular. Nessa direção, estudar e ensinar uma determinada matéria é, justamente, lê-la, reescrevê-la, traduzi-la, embora, guardando o que lhe é próprio, em termos de conteúdo manifesto, sem, no entanto, restringir-se a ele.

Cada uma das matérias alegorizadas depende, para existir, das traduções (de professores, inicialmente, e, então, dos alunos), de modo a prosseguir tendo uma existência plena e exercer a intercomplementaridade necessária para que a cultura e a civilização prossigam. Educar é traduzir, seja uma linguagem diabólica numa linguagem humana, pensamentos em nomes, coisas em palavras, imagens em signos. Falar, ler e escrever também são traduzir, de maneira que a nossa profissão é formada por uma intertextualidade generalizada, feita toda ela de tradução, que é também tradução de tradução, existindo assim camadas de tradução: primeira, segunda, terceira e assim por diante, enquanto a educação perdu-

rar. Por isso, textos e leituras de professores, por sua vez, geram mais textos e mais leituras por parte dos alunos, de maneira que aquelas matérias, que já seriam cadáveres, sejam carregadas, através das gerações, mediante a atualização da sua mobilidade de criação.

Essa tese da traduzibilidade docente exige que uma tradução que funcione, didática e curricularmente, expresse o parentesco existente entre as línguas filosóficas, científicas e artísticas, cuja intercomplementaridade deve ser buscada, já que aponta para uma língua pura ideal, conforme a concepção benjaminiana (Benjamin, 2008). A pesquisa considera, nessa perspectiva, que a concepção de uma docência tradutória e transcriadora corresponde ao conceito de crítica, seja literária, sociológica ou de outro tipo, como um processo de aperfeiçoamento da própria matéria, que está sendo estudada, discutida, avaliada. O professor é, assim, uma espécie de crítico da cultura e da civilização, enquanto o crítico é também uma espécie de tradutor e ainda um professor.

Como pura ação criativa, *enérgeia*, a docência realiza a unidade de expressão e pensamento. Ao efetivar uma transconstrução da matéria original, como uma recriação interpretativa e crítica, a docência operacionaliza o relacionamento entre o original e a tradução “como um casal de amantes, que se completam mutuamente, apesar de cada um poder também levar uma vida autônoma e

independente” (Kothe, 1976, p. 63). Essa docência tradutória antimetafísica não tem uma menos-valia, mas uma valiosa função crítica e de resistência, que ultrapassa tanto o plano do significado como o do significante porque concebe, em cada original, uma latência de totalidade sígnica, que o professor se atribui a responsabilidade de traduzir, em uma operação similar à da crítica.

3. A-traduzir um acontecimento

Diante do entendimento de uma docência tradutória e transcriadora, poética e crítica, como desenvolver, agora, o intraduzível de uma matéria, daquilo que é impossível de traduzir? Ora, na reapropriação de sentido, promovida pelo traduzir dos professores, o intraduzível é o elemento perturbador que integra toda tradução. Ronai (1987, p. 14) indaga se o objetivo de toda arte não seria justamente esse impossível, já que o “poeta exprime (ou quer exprimir) o inexprimível, o pintor reproduz o irreproduzível, o estatuário fixa o infixável. Não é surpreendente, pois, que o tradutor se empenhe em traduzir o intraduzível”.

Ao considerar o imagético, o poético e o onírico como intraduzíveis, a pesquisa encontra, em Derrida (2002b, p. 11), o nome próprio escrito ao lado da Torre de Babel: “ela mesma por pouco intraduzível, como um nome próprio”. Ao referir um significante puro a um real singular, a um acontecimento, àquilo que, ao mesmo

tempo, se traduz e não se traduz, a PQ dota tanto o nome próprio, como o sonho, a poesia e a imagem de uma força performativa, igual à da vida. Isso porque entende que um traduzível-intraduzível é pleno de multiplicidade, o que não deixaria os professores atingi-lo, em sua suficiência, levando-nos a realizar traduções inadequadas ou insuficientes. E não que essa intraduzibilidade exista em função da atribuição de superioridade aos originais, longe disto; mas porque é próprio do traduzir também o a-traduzir, isto é, o não-sentido. Por existir uma multiplicidade irreduzível das línguas, há, também, um “não-acabamento, a impossibilidade de completar, de totalizar, de saturar, de acabar qualquer coisa que seria da ordem da identificação, da construção arquitetural, do sistema e da arquitetônica” (Derrida, 2002b, p. 11-12).

A tarefa de tradução é verdadeiramente paradoxal: os professores devem traduzir, mas não podem traduzir na íntegra nem a contento; ou, dito de outro modo, a tarefa de tradução é necessária, embora seja impossível: “a tarefa necessária e impossível da tradução, sua necessidade como impossibilidade” (Derrida, 2002b, p. 21). Logo, temos de lidar com o caráter sempre insuficiente da tradução e com as soluções não satisfatórias, as quais poderiam parecer nossos carmas, mas que, em verdade, são vitais, já que nos impelem a prosseguir o processo tradutório. Seguimos Derrida (2002, p. 27), quando afir-

ma que estamos todos, pós-Babel, destinados a traduzir, que temos o dever, a missão, o problema, a tarefa de traduzir: “à qual se está (sempre pelo outro) destinado: o engajamento, o dever, a dívida, a responsabilidade”. Talvez, mais do que quaisquer outros profissionais, nós, professores, saibamos disso, visto que, para exercer o nosso ofício, somos intimados a traduzir, estamos condenados a essa tarefa, pois, para educar, não podemos não fazê-lo: “em relação ao texto a traduzir (eu não falo do signatário ou do autor do original), da língua e da escritura, do liame de amor que assina a núpcia entre o autor do ‘original’ e sua própria língua” (Derrida, 2002, p. 28).

Contudo, esclareça-se a pesquisa acredita que a dívida de traduzir não integra a ordem moral, isto é, “não passa entre um doador e um donatário, mas entre dois textos (duas ‘produções’) ou duas ‘criações’” (Derrida, 2002, p. 33), tal como a Catedral de Gaudí, em Barcelona, legada a seus continuadores. A necessidade de traduzir deve-se a nosso desejo de trabalhar, transformando e recriando, de modo a encontrar felicidade no trabalho poético do Currículo e onírico da Didática, qualquer que seja a dramática de Aula que sejamos levados a incorporar e a viver. Trata-se de um tipo de libertação somente proporcionada pelo trabalho criador, realizado sobre a mesa da existência, na qual temos o direito de sonhar, abrindo as duas asas da imaginação, como uma Vitória helênica.

Da mesma maneira que Pessanha (1985, p.xxi) descreve o trabalhador-artista, concebido por Bachelard, como aquele que “cria a partir de seus próprios devaneios, auto determinado por seus sonhos, por sua vontade de poder. Por isso, sua atividade pode ser entendida como guiada por um ‘onirismo ativo’”.

É nessa direção que a pesquisa defende que a tarefa tradutória de uma educação transcriadora é inventar as suas próprias condições de invenção poética e onírica, o que implica criar o solo comum a invenções futuras. Trata-se de uma concepção aberta da educação, que a engaja num processo de desdobramento e de intensificação contínua e infinita, dotada de um caráter medial e qualitativo, consistindo em uma abertura direta para o jogo da diferença e da complementação das línguas. Agindo como se fosse uma tradução para várias línguas ao mesmo tempo, a educação “situa-se a meio caminho da criação literária e da teoria” (Benjamin apud Derrida, 2002, p. 29), estando implicada tanto na obra literária como no sonho. Educação pensada como oxímoro de criação absoluta, desde que é impossível tomar a criação como relativa ou mesma criada; educação como um topos da tradução, liberta das polaridades submissa/escrava, original/cópia, fidelidade/liberdade.

Tomando a tradução como *medium* de formas (Benjamin, 2008), e não como um modo de representação ou

de mimese, a PQ pensa essa educação literária e onírica como realizando construções autônomas, embora aglutine momentos de uma véspera com cenas do passado. As traduções curriculares e didáticas não teriam, assim, a sua validade no fato de se tornarem cópias de alguma realidade, tampouco em deformarem os originais; mas, ao contrário, o resultado daquilo que é traduzido toma a forma de textos, que são sonhados pelos professores (e alunos), e nos quais esses projetam:

o princípio de equivalência do eixo paradigmático, constituído pelo encontro de cenas semelhantes (significantes) com desejos reprimidos similares (significados), sobre o eixo sintagmático, através dos processos de deslocamento e condensação da elaboração primária e secundária (Jakobson, 2010, p. 110).

Se, de um lado, podemos pensar que as traduções preservam alguns traços estruturais das matérias, mesmo que alterem a sua configuração verbal, desde a perspectiva desta pesquisa, argumentamos que existem, em cada tradução feita, traços poéticos (de criação) que são justamente aqueles que preservamos. É dessa maneira que, como professores, conseguimos, mediante o sonho e a literatura, traçar uma constelação que articula dois registros: crítica à racionalidade da falsa consciência e crítica à dialética marxista que descarta a ilusão, em nome do combate à ideologia. Para acompanhar essa constelação (Corazza, 2017b), é preciso nos reportar à elaboração

secundária que fazemos nas traduções, o que equivale a inserir a metalinguagem na própria linguagem literária-didática e poética-curricular. Com isso, poderemos, talvez, demonstrar que a Didática e o Currículo, agindo na Aula, agudizam uma crise permanente no social; o que, talvez, explique a aguda aversão histórica da sociedade a nosso ofício de educar.

4. Arquivo de sonho

Como já mostramos, a presente pesquisa expandirá a noção de docência como tradução e crítica, sua correlata. Além disso, demonstrará, com Benjamin (apud Kothe, 1976, p. 64), que a docência encontra similaridade com a *Traumdeutung* (interpretação dos sonhos), “em que a interpretação do sonho é a interpretação que o próprio sonho já é”. A educação tradutória, desse modo, integrar-se-á ao conceito de *Bildung* (formação) que significa tanto cultura quanto formação, mostrando a impossibilidade de, sem proceder à tradução, ser realizada qualquer formação e sequer intervenção na cultura, que implique alargamento dos seus horizontes. Sem reduzir a educação à semiotização dos saberes que integram o arquivo da educação, a pesquisa buscará preservar o lado mágico da linguagem, não comunicativo, junto àqueles que, ao se educarem, passam pela paradoxal tradução de si mesmos, distanciando-se, desse modo,

da visão hermenêutica do mundo e do entendimento de sua traduzibilidade total.

Tradução, que funciona na Aula, como um operante infinito, e que age tanto na pós-maturação de cada matéria, como também na maturação das línguas que, por meio delas, convergem na elaboração curricular e na cena didática. A traduzibilidade, necessária e primeira, é, eminentemente, poética e dá suporte, de dentro dela mesmo, à intraduzibilidade, como sendo mais um fator dessa equação. Considerando o figural e o imagético como intraduzíveis, a pesquisa compartilhará a concepção trazida pelas teorias da tradução do século XVIII, que utiliza “a imagem do corpo como metáfora do intraduzível, do significante que não pode ser copiado num outro sistema linguístico” (Seligmann-Silva, 2007, p. 32).

Porém, nessas teorias poéticas e estéticas oitocentistas, o que interessará criticar será a imagem que mobiliza a descrição do ser não como construção constante, mas como bastião da identidade natural, como eminentemente metafísica, vale dizer, platônica. Sendo que, prosseguirá estudando as teorias contemporâneas da tradução para, com Derrida (1971; 1998), aplicar essa figura do corpo intraduzível não somente ao poético, como também, seguindo os passos de Freud (2016a; b), à paisagem onírica. Assim, atentar-se-á para um corpo verbal literário, para uma imagem poética ou para uma figura onírica,

que não se deixam traduzir ou transportar para outra língua, desde que são aquilo mesmo que a tradução deixa cair, como afirma Seligmann-Silva (2007, p. 33): “Deixar cair o corpo tal é a energia essencial da tradução. Quando ela reinstitui o corpo, ela é poesia. Nesse sentido, o corpo do significante, constituindo o idioma para toda a cena do sonho; o sonho é o intraduzível”.

Para a pesquisa, tanto o texto literário, o gesto da poesia ou a cena do sonho, enquanto intraduzíveis, fogem à lógica do sentido e servem à crítica da metafísica, por meio da educação transcriadora. Por isso, para montar o seu arquivo, a pesquisa não toma mais, de modo central, a fantasmagoria ou a fantasia, como já fez (Corazza, 2010), mas acolhe o onírico como o seu principal ponto de partida e como *medium* para pesquisar e pensar em educação, situando-se na interface entre o mundo fenomênico do arquivo da docência e a dimensão supra-real dos arquétipos criados pelo próprio processo de arquivamento (Derrida, 2001). Sem exaltação e criticamente vigilante a visões proféticas, afirma que essa constelação do sonho será integrada pelo luto e pelo lúdico, que indiciam as duas faces do drama barroco (Deleuze, 2000).

Assim como a tradução, também a poesia curricular e o sonho didático são passagens para o arquivo da pesquisa: da língua de partida para a língua de chegada; de um espaço territorial para outro; de um tempo para outro;

do estado onírico para o de vigília; do dia para a noite; da matéria para a disciplina e vice-versa. Passagens compostas por perdas, sacrifícios, abandonos, como se fossem saídas de si própria, dali e de cá, como se a pesquisa estivesse sempre traduzindo o seu arquivo: “A partir dos primeiros românticos alemães Friedrich Schlegel e Novalis essa ideia do Ser como reflexão e constante ‘tradução de si mesmo’ torna-se paradigmática e substitui a concepção ontológica do Ser” (Seligman-Silva, 1998, p. 161).

Buscando traduzir-se ela mesma como tradutória, a pesquisa entenderá que a educação transcriadora é uma obra de arte, feita no entrelace entre a educação que artista e a luta dos professores. Farpa isso com a categoria do sonho que adentra uma filosofia-educação da tradução educacional. Para tanto, indagará: “Que é o sonho? E o pensamento sobre o sonho? E a língua do sonho”? [...] “haverá uma ética ou uma política do sonho que não ceda ao imaginário nem à utopia e que, portanto, não seja de renúncia, irresponsável e evasiva” (Derrida, 2002, p. 5)?

Mediante o procedimento textual onírico, o pensamento e a língua do sonho, que parece ser a mesma da literatura e da poesia, a pesquisa buscará encontrar o maravilhoso e o fantástico no arquivo didático e curricular. Escolherá poesias e sonhos de aulas como um meio para catalisar um estranhamento produtivo, que imerge na concretude da vida e, ao usá-lo, junto a seu interesse

pelos corpus literários, musicais, picturais, cinematográficos, na medida em que já foram vividos em outras pesquisas, confirmará o quanto corpus das artes podem descentrar o campo educacional e a filosofia universitária.

Como escreveu Calderón de La Barca (1992, p. 47), o onírico não é o oposto da vigília, mas um seu pressuposto virtual: “Que é a vida? Um frenesi./Que é a vida? Uma ilusão,/uma sombra, uma ficção;/o maior bem é tristonho,/porque toda a vida é sonho/e os sonhos, sonhos são”. Por isso, a pesquisa aposta que a história do sonho em educação ainda está por ser escrita e a seu começo se dedicará, do mesmo modo que Benjamin (apud Rouanet, 1990, p. 88) conclama que as coisas banais e gastas pelo hábito adquiram novos contornos e possam se abrir a novas visibilidades:

A história do sonho ainda está por escrever, e compreender essa história significaria dar um golpe decisivo na superstição de estar-presos à natureza (*Naturbefangenheit*), por meio da iluminação histórica. O sonho participa do histórico... Ele não se abre para um azul distante. Tornou-se cinzento. Sua melhor parte é a camada de poeira sobre as coisas.

Confrontada com um mundo de coisas mortas, a pesquisa de Aula encaminha que o professor alucine seu mundo para poder sonhá-lo e, desse modo, possa retirá-lo do contexto em que funciona como *kitsch*; isto é, como aquilo que está coberto pelas camadas de poeira, seja da história, dos arquivos, dos saberes, dos ancestrais, do

passado mais arcaico. Realizar isso como uma tarefa de pesquisa pode fortalecer a posição de que os professores se reapropriem das forças que emanam do mundo morto das coisas, das letras, dos autores, dos textos, da matérias, para conseguir trazer, do fundo dos arquivos, aqueles momentos, obras, ideias, que sejam significativos para o presente e importem para a tradição coletiva.

Portanto, a pesquisa considera que o arquivo didático e curricular, corporificado, expresso e movimentado na Aula, é escavado, cortado e exumado pelo sonho. O professor torna-se, assim, um médico legista da civilização ou um arqueólogo, escavador da areia ou descobridor de cúpulas de antigos santuários. Rememora, mediante suas traduções, aquilo que passou e máquina a redistribuição do que virá, desarticulando e rearticulando a história da educação. Logo, o sonho de cada professor é uma vontade de potência, uma força vital, um desejo maquínico, dispostos a serviço da cultura e da consciência, que estende uma ponte entre os múltiplos tempos, na qual elementos antigos mesclam-se a atuais e restos diurnos a elaborações noturnas. Realizado oniricamente, esse desejo, ao ser poetizado, impregna o velho do novo e gera a utopia (Bloch, 2005; 2006a; 2006b). Por meio do sonho, a consciência coletiva recua até as suas porções míticas para tentar superar o próprio inacabamento que é próprio à *Bildung*.

Assim como a obra literária e o sonho, a pesquisa demonstrará que o arquivo da Aula possui uma outra temporalidade, qual seja, a intemporalidade do inconsciente, a qual permite o encontro sincrônico das cenas infantis ou adultas com aquele material que ainda não está presente. Para o estudo da Aula, assim como o da obra literária e o do texto onírico, não interessará conhecer o seu fator genético, isto é, saber de onde proveio o material usado para a sua elaboração, mas qual é a sua função na vida intelectual e psíquica do estudioso, seja ele o leitor, o escritor, o professor ou o aluno.

A pesquisa mostrará o onírico atuando como um princípio ontológico do mundo da educação, sendo que a sua imanência é dominada por ele, formando uma verdadeira cidade do sonho, como a Paris do Segundo Império (Benjamin, 2009) ou uma vertigem das listas (Eco, 2010). Durante o sonho do arquivo da educação, ouviremos as vozes amigas e também as inimigas, mas serão todas essas vozes que atuam em cada Aula e em cada professor: vozes das influências, filiações, heranças, resistências também; vozes atormentadas, labirínticas, abissais, contraditórias muitas vezes; vozes que, inobstante todos os nossos esforços, não requerem nenhuma tradução nem comunicação. Enquanto vai sonhando, o professor sabe que pode dormir, desejar prosseguir dormindo, ou até acordar e sair correndo para escapar do sonho.

5. Poema de Aula

Nessa constelação tradutória, criadora e crítica, poética e onírica de um arquivo, as aulas não funcionam mediante tabelas interpretativas ou avaliações de sentido universal e fixo. A busca de uma identidade da Aula é absolutamente falsa, pois o que interessa ao professor é que a matéria, com a qual trabalha, mesmo que disciplinarizada, acabe sendo disposta numa constelação diferente, adquirindo um sentido e um significado diversos, por meio da tradução. Por isso, é inútil que aquilo que acontece numa aula seja tomado num sentido restritivamente realista, ou que o texto curricular e as ações didáticas, manejados pelos procedimentos tradutórios, rebaixem a matéria traduzida à categoria de documento, como uma Base Nacional Comum Curricular pretenderia. Interpretar uma matéria trabalhada em aula é descobrir o seu sentido em uma série, tal como importa para a obra literária e também para o sonho.

Como o sonho e a obra literária, também a Aula é feita de um texto cifrado, plurívoco, muitas vezes hermético e misterioso, mas, em alguma medida, inteligível. Isso implica que, ao decifrar uma aula, traduzindo-a, mediante a pesquisa, desviemos da verdade o seu conteúdo manifesto (Freud, 2016a; b), desde que ela não contém um sentido original, mas o seu conteúdo latente é passível de uma *Entstellung* (transposição). Diante da pretensa cópia literal da realidade de uma aula ou do saber de uma certa

matéria curricular, o grau de mentira ou de falsificação “é o grau mesmo de verdade que se abriga e expressa na dimensão autônoma do sonho. O mesmo pode valer para a arte” (Kothe, 1976, p. 68).

Assim, a interpretação artistadora de um sonho, de uma poesia, de uma aula parece ser infinita, visto que sempre nos será possível engendrar um sentido a mais ou mesmo nenhum sentido, pois a cota de condensação dos seus componentes é indeterminável. O sonho, a poesia, o arquivo de Aula não são passíveis de traduções literais, mas seletivas, sempre incompletas, lacunares, como se resultassem de um compromisso ou de um pacto feito entre forças contraditórias em conflito, mesmo que seja mantido o seu caráter autônomo; qual seja, a condição de que a matéria seja realmente um saber, à proporção que transpassa o seu *hic et nunc* de surgimento. O Sonho, a Poesia, a Aula são como formas de pensar a educação, tal como se pudéssemos constituir sistemas ou métodos, como os que seguem: a) uma Sonhografia; b) uma Poetagrafia; c) uma Aulagrafia; d) enquanto nós somos aqueles que as escrevem: os seus Professorógrafos.

Porém, não nos iludamos com toda essa beleza, existirá, sempre, o umbigo do sonho, a ferida, a cicatriz. Cada aula é um mundo. Cada mundo de aula é um encontro de vidas. Cada encontro de vidas é uma colheita de sonhos. Cada aula como mundo carrega um sonho implicado ou

explícito. Logo, toda aula sonha. Sonha e cria mundos. E transforma a mentira da vida na verdade de um sonho. Enfatizar, nesta pesquisa, esse aspecto onírico da aula e a nossa necessidade do poético para pensar a educação funcionará na tentativa de expressar os cambiantes matizes que unem tradução, crítica e pensamento prismático. Reivindicamos assim uma posição propedêutica que narre a história de nossas próprias ruínas tradutórias, de modo a pensar e escrever uma prática política do despertar. Deixamos, mais uma vez, que a educação seja impulsionada pelas asas fantasiosas de um relato de sonho. Sonho clássico na história da educação e da pedagogia com um novo mundo, com um novo ser, com uma nova condição, com um novo professor, com o sucesso, com a realização, com a civilização reformada, com a cultura inclusiva, com a completude de tudo isso sempre por vir.

A Aula pode ser, ainda, o momento do despertar, embora ela conserve guardada, na algibeira ou no armário, a sua porção de sonho. A Aula é, ao mesmo tempo, o agora da cognoscibilidade, a forma da recordação e o instante crítico na leitura das imagens oníricas; mas também pode ser o sonambulismo, o sonho em movimento, o sono com a luz sempre acesa. Indaga Borges (apud Bretas, 2008, p. 23): “Que diferença pode haver entre recordar sonhos e recordar o passado”? Na Aula, o sonho de educar não se apresenta em sua imediaticidade, mas é envolvido

na teia da elaboração teórica, manifesta tradutoriamente, que expressa um enovelamento entre o aspecto onírico, a questão epistemológica, a história da educação e a crítica ao mundo. Escreveu Marx (apud Benjamin 2009, p. 499): “A reforma da consciência consiste apenas em despertar o mundo... do sonho de si mesmo”. A Aula tem, assim, nessa direção, um caráter onírico, sem que os professores tenham consciência disso, mas que a pesquisa estimulará a realizar uma espécie de onirocrítica ou de interpretação poética das matérias e saberes com os quais trabalha.

Feito um “sono repleto de sonhos” (Benjamin, 2009, p. 436), a aula nos obriga a utilizar uma porção de nossa razão onírica. Como indaga Derrida (2002, on-line), não sabemos bem qual a diferença entre sonhar e pensar que se sonha:

Entre sonhar e pensar que se sonha, qual é a diferença? E, antes, quem tem o direito de colocar essa questão? Será o sonhador, mergulhado na experiência de sua noite, ou o sonhador ao despertar? Um sonhador poderia, aliás, falar de seu sonho sem acordar? Poderia ele descrever o sonho em geral, analisá-lo de modo exato e mesmo empregar, com discernimento, a palavra ‘sonho’ sem interromper e trair, sim, *trair*, o sono?

Pensando com o foco desta PQ, a primeira posição seria a do Artista da Aula, a segunda seria a do Filósofo da Aula. Para esta filosofia, ninguém poderia manter um discurso sério e responsável sobre o sonho, tampouco contar

um sonho sem estar acordado. Tal essência severa ligaria a Filosofia da Aula, inexoravelmente, ao eu soberano da consciência vigilante, ao imperativo racional da vigília, de modo que o despertar estaria entranhado na própria posição filosófica e dela resultaria. Já, prossegue Derrida (2002), a posição “do poeta, do escritor ou do ensaísta, do músico, do pintor, do roteirista de teatro ou de cinema” – inclusive do Artistador de Aula, acrescentamos – seria dizer não mas sim, talvez, porque isso pode acontecer algumas vezes e assim por diante. Isto é, ao contrário do Filósofo da Aula, o Artista da Aula aceitaria a singularidade excepcional do acontecimento, daquele dizer alguma verdade da aula sonhada dormindo, seja de olhos fechados, seja de olhos bem abertos, tal como parece a Derrida que Adorno (1991) faz, quando assume a responsabilidade por receber a herança dupla do artista e do filósofo.

De um lado, os mais belos sonhos de Aula seriam estragados pela consciência desperta, a qual os atiraria na vala da pura aparência, diante da concretude do real ou do chão da educação. De outro, o pensamento ou as reflexões sobre a Aula não incidiriam sobre uma vida, cujos sonhos teriam sido feridos, mas desde ou a partir desses sonhos. A filosofia deve, portanto, responder perante o sonho (também perante a música, o teatro, a poesia, a literatura), pois os próprios sonhos carregam, em si mesmos, uma mácula (*wie ein Makel*). Usando o paradoxo da

possibilidade do impossível de Adorno (1992), será liberado banir o sonho sem trai-lo e sem assumir a posição filosófica de que o sonho é sempre nefasto ao pensar.

Ou seja, a pesquisa acredita que é possível acordar do sonho de Aula, ficar vigilante e, ao mesmo tempo, seguir, em nosso trabalho docente, a lucidez trazida por aquele sonho, permanecendo atento ao seu sentido e preocupando-se com os impossíveis que somente os sonhos nos dão para pensar. Seria necessário que, mesmo acordados, os professores continuassem a velar por seus sonhos de Aula, porque são eles que constituem um outro diapasão para relacionar o possível com o impossível tanto no Currículo como em Didática. A possibilidade do impossível somente pode ser sonhada, de tal modo que interessaria aos professores continuar velando por seus sonhos, visto que essa possibilidade apenas pode ser pensada de modo incondicionalmente diferente, *unheimlich* (estranho); ainda que não tenha a soberania da unanimidade e do sentido único da tradição metafísica, idealista, dialética e capitalística.

Desde que cada época “não sonha somente a seguinte, mas ao sonhá-la a força a despertar” (Benjamin, 2009, p. 178), a PQ argumenta que a Aula é um poema com o qual sonhamos. Sonho feito com a força do camelo, com a fúria do leão, com uma língua infantil, com uma força selvagem, com uma individualidade não totalmente indi-

viduada, com um dialeto estrangeiro, nem materno nem paterno, numa inocente condição de admiração filosófica diante do sublime da vida. Ao mesmo tempo, sendo um sonho, a Aula é, como a língua, também o inconsciente, o animal, a criança, a mulher, logo, um ser sem defesa, com medo, privado de poder, vulnerável. Aula como alguém de quem os professores precisam cuidar e amar, em estado permanente de atenção e vigilância.

Sendo o sonho “o elemento mais acolhedor para o luto, para a obsessão, para a espectralidade dos espíritos e para o retorno dos que voltam [...] é também um lugar hospitaleiro para a exigência de justiça, assim como para as esperanças messiânicas mais invencíveis” (Derrida, 2002, on-line). Logo, para banir o sonho de Aula, sem trai-lo, e para ser sensível à interpretação desse sonho, importa ter um espírito romântico: “musical, tentador e atraente”, que “ama a distância do futuro e do passado, as surpresas do cotidiano, os extremos, o inconsciente, o sonho, a loucura, os labirintos da reflexão” (Safranski, 2010, p. 17).

6. Pesquisa retrovada

*– Ela está retrovada! – Quem?
– Madame Eternidade...
(Arthur Rimbaud)*

O que este projeto de pesquisa objetiva pode ser considerado uma retrovada, no achado de Torres Filho

(1993, p. 11), isto é: uma *trouvaille*, um retrovar, um *re-trouver* tradutório. Levar a Aula a reencontrar o caminho da poética, do verbo e do tempo. Refazer o instantâneo do canto no limite da Aula, dos alunos, das matérias que revêm com o sol e com a lua. Driblar o tempo dos professores e levá-los de volta às origens do mundo. A cada instante, experimentar a Aula na tradução do poema do saber que é retorno. Tomar o professor como poeta, trovador, *trobaudor*, *trouver*, que produz imagens de sonho, ao fazê-las aparecer no tropo do princípio, no verbo do começo, no começo do começo. O professor é a criança heraclitiana que brinca com os peões das matérias.

Há, no entanto, perigos em todas as traduções de Aula, já que delas depende a continuidade de educar, a crítica depois da crítica curricular, a recriação da didática e as transformações das matérias. Risco das sacadas súbitas demais; da herança amaciada, mediada e medida; vertentes bichadas, mingradas, que carregam doenças, podridão e larvas. O pesquisador-professor necessita ter cuidado com a forma, zelar pela linhagem da criação e também por aqueles que não têm filiação definida. Por isso, importa valorizar a bastardia, que dá leveza a muitas leituras e lidas universitárias. Como um dublador de pensador e de tradutor, jogará com as palavras e recriará o vivido na chave do criptograma. Com agudeza, condensará o fluxo de emoções. Pensará a educação como uma ação huma-

na afeita à poética paradoxal de ângulos desencontrados. Desconcertado, usará a perspicácia para executar desvios da linguagem e curto-circuitar as frases. Criará tropos que originem o trovar, é isto, o desvio dos sentidos habituais. Nomeará aquilo que seria para sempre inominável. Dará forma retesada à Aula. Lançará seta alada e ligeira ao Currículo, na forma híbrida do epigrama. Misturará elementos líricos, narrativos e dramáticos à Didática.

Assinalará e resumirá sem verve. Aliançará a racionalidade com a leveza da graça. Fará poesia intelectual que tende ao *witz* (chiste). Traduzirá debruçado sobre perplexidades. Encará momentos de fraqueza, desânimo, aborrecimento, instantes livrescos. Encetará truques virtuosísticos de habilidade verbal e molas de sentido: trocadilhos, anacolutos, paradoxos, *non senses*, paronomásias, rimas, assonâncias, aliteraões. Movimentará uma paraférria verbal, que materializa as imagens e artista eroticamente os grandes ventos da sintaxe e da rotina. Apurará a mão certa. Escovará os poros, para que grandes ventos não o arrasem nem dizimem, só arejem. Escreverá textos com uma língua de sonho, uma língua sonhada, uma língua que se sonha a si mesma falar: língua onirofílica de Didática, de Currículo e de Aula. Língua de Pesquisa: aquela que, por tanto tempo e por tanto, a humanidade lhe é devedora, já que, graças a ela, o sonho de educar não acaba nunca de ser falado e escrito e gestualizado.

Por isso, além de endividado pela herança do arquivo, obrigado por um dever tradutório, sobrevivente de uma genealogia (Derrida, 2001), o professor-pesquisador é agente de sobrevida das matérias, textos, produções, criações: “Tal sobrevida dá um pouco mais de vida, mais que uma sobrevivência. A obra não vive apenas mais tempo, ela vive mais e melhor, acima dos meios do seu autor” (Derrida, 2002, p. 33). E é só por isso, como artistagem tradutória do professor, que a educação resiste à morte. Como ato humano, educar é também um ato artista, logo de luta e por isto de sonho. O professor engendra no planejamento, luta na organização curricular, sonha nos atos didáticos. Artista, luta e sonha com um povo de estudantes que falta, desde que não “há obra de arte que não faça apelo a um povo que ainda não existe” (Deleuze, 2016, p. 343). Por isso, esta PQ compreende, junto a Deleuze (2016, p. 338), o sonho como um legítimo ato de resistência, na seguinte dimensão combativa pelo direito a sonhar o seu próprio sonho:

O sonho daqueles que sonham diz respeito àqueles que não sonham. Por que diria respeito a eles? Porque, havendo sonho do outro, há perigo. O sonho das pessoas é um [sic] sempre um sonho devorador, que ameaça nos engolir. Que os outros sonhem é muito perigoso. O sonho é uma terrível vontade de potência. Cada um de nós é mais ou menos vítima do sonho dos outros. Mesmo quando se trata da moça mais graciosa, é uma terrível devoradora, não por sua alma, mas pelos seus sonhos. Desconfiem do

sonho do outro, porque se forem pegos no sonho do outro, estarão ferrados.

Ora, para a pesquisa trata-se de fazer aparecer a necessidade da poética e do sonho, no ato de traduzir e de a-traduzir e em seus produtos, as traduções ou não-traduções. Argumentará acerca da necessidade de um pensamento da poética e do sonho para o exercício da docência e para todos aqueles que traduzem junto com os professores. Ensaiará, por meio da reflexão sobre o traduzir e o a-traduzir docentes, o que entende como poética e como sonho. Dissertará sobre esse traduzir e a-traduzir no melhor terreno, no mais concreto, no mais revelador dos procedimentos, qual seja, as atividades, efeitos de pensamento e textos docentes. Pensará, refletindo sobre a poética e sobre o sonho das traduções didáticas e curriculares, marcando a atividade poética e onírica dos leitores e escritores que vivem as aulas. Recomeçará experiências de escrita-e-leitura que olhem para a lua, não para os dedos que para ela apontam.

Movimentará o papel do sonho e da literatura na teoria da linguagem e a função da tradução na educação, que constrói um lugar para a artistagem dos professores na educação, na cultura, em um povo, em uma nação, nos indivíduos e naquilo que uma educação produz neles. Traduzirá (ou não traduzirá ainda) uma língua, um discurso, uma escritura, uma

banalidade de Aula. Traduzirá e a-traduzirá atividades delicadas de um currículo, que não têm somente uma função prática, mas uma importância teórica, comercial e política, intercultural e plural para sujeitos ativos, dialogantes, literários e críticos. Valorizará as retraduições sucessivas dos profissionais da tradução, logo, intérpretes e críticos da tradição, que vêm formando o arquivo da educação. Sonhará que a nossa força de professores se inverte em fraqueza diante do envelhecimento das traduções, por sua relação permanente com o caráter permanente dos originais, visto que transformam alguma matéria. Em que pese sua historicidade, demonstrará que as traduções docentes são textos literários, por isso, devem fazer o que um texto literário faz, mediante sua prosódia, seu ritmo, sua significância, como uma forma de individuação, como uma forma-sujeito. Contra o dogmatismo polimorfo contemporâneo, caberá à poética didática e ao sonho curricular desta pesquisa ficar em vigília na Aula. Usará a metáfora dos professores como barqueiros, em companhia de Meschonnic (2010, p.XXV), para a qual:

O que importa não é fazer passar. Mas em que estado chega o que se transportou para o outro lado. Na outra língua. Caronte também é um barqueiro. Mas ele faz atravessar os mortos. Aqueles que perderam a memória. É isto o que acontece a muitos tradutores.

Demonstrará, enfim, que, como barqueiros, nós, os professores-pesquisadores-tradutores, não fazemos nem ciência, nem arte, mas ambas, já que traduzir é a atividade, insciente ou inconsciente, que coloca em curso um pensamento da literatura, da linguagem, da educação, do sujeito, da sociedade. Uma artistagem de pensar e de pesquisar a educação, como sonho e poética, que exige, no mínimo, cuidar para não transportar carne morta.

[N.T.]_D

M(A(R)TÉRIAS) DO ARQUIVO
QUE PULSAM A PQ

Bibiana Munhoz Roos

* * *

Resumo do resumo: este é um resumo antropofágico, que pretende compreender os conceitos do projeto, bem como, lançar-se para outros lugares. Ao modo sobrevoo, a escritora avista algum peixe e se lança ao mar do projeto, mergulhando, caçando o peixe, mordendo-no, mastigando-no, deglutindo-no e agora, ele faz parte de seu corpo. Sabendo que já não é o mesmo, este peixe que agora entranha por seus órgãos e penetra em sua alma. Este resumo, que é também uma crítica, trata de dar a ver este processo. Foi escrito em modo de aforismos e se os vácuos existem é justamente para que não sejam preenchidos. Existe um texto de partida que, ao mesmo tempo que age ferindo a escritora, sofre com os golpes da mesma. Se algum rastro de sangue escorrer pelo texto, deixe-o escorrer. Se o sangue começar a jorrar, deixe-o jorrar. O texto não fora escrito com intuito de estancar o sangue, mas sim, de cavar as feridas que ele mesmo produz. Deixando a carne exposta e pulsando.

* * *

Quando educamos, traduzimos. Educação é uma cadeia infinda de traduções e não traduções. Educação é um ato

de resistência. Traduzimos matérias: amorfas, nebulosas, informes. Atualizando, inventando e compondo, assim didaticamente, um currículo, atribuindo a essas matérias, um pouco mais de validade de existência.

* * *

A escritora repousa alguns segundos sobre questão da validade de existência. Alça voo até o livro “As existências mínimas” em que David Lapoujade atualiza o pensamento de Etienne Souriau (1892-1979). Lê alguns trechos e localiza alguns post-its colados. As existências, para se colocarem, precisam muitas vezes vencer a dúvida, o ceticismo ou a negação que contesta seu direito de existir (Lapoujade, 2017a). Cada existência provém de um gesto que a instaura, de um “arabesco” que determina que será tal coisa. O professor, ao traduzir, instaura gestos. Produz arabescos. Atualiza, cria e sonha mundos. Atualiza existências já um tanto esfaceladas pelo concreto da realidade e pelo pó do tempo.

* * *

De que modo o aluno instaura gestos? Quais os gestos que instaura? Aí, o escritor já está puxando o peixe para sua pesquisa, uma das rãs ou peixes, que salta do projeto guarda-chuva.

* * *

Educação como “ação humana que formaliza, para um determinado presente, sem pretensão de totalidade, uma tradução do passado, tudo aquilo que é dado a fazer” (Derrida, 2002, p. 28).

Pausa.

Repouso nas noções de “passado” e “presente”. Salta a questão do tempo. O tempo bergsoniano. Salto para o livro: “Potências do tempo” de Lapoujade (2017). O passado traduzido não é um passado morto. Não é um passado que já passou.

Uma das teses mais importantes e mais originais de Bergson consiste em dizer que o passado nunca foi presente; ele já é sempre o antigo presente que ele foi, a imagem no passado do presente que passa. O passado é um mundo paralelo ao do presente, ele não está atrás de nós, mas ao nosso lado.” (p. 22)

[...]

Ser e nada não permitem pensar adequadamente o tempo. Todo o problema vem de que o pensamento se apegou aos seres- e não aos movimentos dos seres.” (p. 28)

[...]

Se não existe nenhum a dialética da ausência e da presença em Bergson, é porque a duração não está presa ao ser- nem aos seres-, ela se confunde, pelo contrário, com o puro devir. A emoção da duração é um afeto que não é mais apego. “(p. 29)

* * *

Tradução como tarefa (Benjamin, 2008) operadora central da educação.

Pausa.

Livro “A tarefa do tradutor” em mãos, de Walter Benjamin (2008). Mergulho de algumas horas, talvez dias. Sublinha-

dos com lápis de escrever. Três post its colados como marcadores. Três citações: destacadas

Não é do significado da comunicação que ela recebe o seu fundamento, aliás porque a tarefa da fidelidade é precisamente emancipá-la deste significado. Pelo contrário a liberdade do tradutor afirma-se em termos da função da Língua pura sobre a sua: libertar na sua própria essa Língua pura que está desterrada no estrangeiro, e descativá-la da obra em que está presa enquanto a remodela e lhe dá forma. (p. 36 e 37).

[...]

Sim, esta tarefa de fazer amadurecer na tradução o germe embrionário da Língua pura não se afigura jamais resolúvel e nenhuma solução lhe parece estar predestinada. (p. 37)

[...]

Pois a que se referirá a liberdade senão à reprodução do significado que deve deixar de servir de padrão? (p. 39)

* * *

As traduções transcriadoras acontecem mediante procedimentos curriculares e didáticos, com uma interpretação crítica e que sofre a todo momento ação do contemporâneo. A tarefa é árdua, da fiel infidelidade, preservando o corpo da matéria ao mesmo tempo, aquilo que prossegue. Fidelidade a diferença e a complementaridade das línguas. Tornando a matéria estrangeira de si.

Pausa.

Uma música e uma letra

Estranho Natural
(Maria Gadú)

Será que te conheço desde a infância
Será que na infância eu parti
Prum mundo imaginado por você
Ou por você um mundo veio
E a infância assim se foi

Meu canto hoje dobra as tuas notas
Me olhas como se fosse normal
Me coro ao seguir a tua rota
Meu abraço te amarrota
Meu estranho natural

* * *

A tradução é uma busca por seu próprio estranhamento. Polaridade fluída e constantemente tensa. Toda tradução é, epistemologicamente mortal: é a morte que instaura a possibilidade de vida.

Pausa.

Escrita do dia da morte de uma avó, que era a minha.

A morte instaura a possibilidade de uma vida outra. Enquanto viva, eu precisava de sua presença para que ela existisse. Então, ela morre. Ela morre e eu

não preciso mais de sua presença. Porque ela passa a viver em mim. A morte, como grito de finitude do mundo e nossa, instaura a possibilidade de uma eternidade. A vida só é viva, porque morre. Ela morre e então, torna a morte viva (setembro de 2016).

* * *

Toda tradução é crítica e poiética, como escrita e leitura que se desvia da norma.

* * *

Ao lerem a matéria, professores e alunos produzem novas intensidades, fazendo o autor desaparecer. Mas ainda assim, carregam uma herança. Em um espaço de fidelidade e liberdade, continuidade e ruptura, coerência e traição.

Pausa.

Salto para o Livro “Animalescos” de Gonçalo Tavares (2016). Um conto.

Estou doente e curo-me através de indicações precisas: só tens de mexer os braços e as mãos como mando, eis o que digo, pois conheço a teoria toda e digo onde é que o tonto deve pegar, eu já estou sem camisa e os meninos que tremem têm os utensílios para abrir um corpo a meio; com isto se fazem autópsias, a matéria é cortada como papel, é preciso ter cuidado, digo, uma operação a sangue-frio com o próprio médico caído a ser operado enquanto dá indicações, ninguém me salva melhor do que eu e as meninas que tremem porque ainda são alunas, ensinei-as a pensar e agora precisava era de bom artesanato; retalham-me sem jeito ne-

num, cortam onde não deviam cortar, avançam com a lâmina para o sítio de onde deviam fugir, ignoram o importante, tiram para fora os pormenores, estão a abrir-me no sítio errado, estão a fechar com uma linha às cores, estão a rezar numa língua que não entendo, peço silêncio e peço que confirmem se o meu coração ainda funciona, dizem que bate como uma criança, que está acelerado, digo que isso é perigoso, peço para contarem as batidas e elas contam pelos dedos como se tivessem sete anos. (p. 23-34)

* * *

Como sujeitos afirmativos das traduções que transcriam o mundo, os professores asseguram a sobrevivência do espírito e da história das matérias, pelas quais se responsabilizam, além da vida e morte biológica dos seus autores e obras.

Pausa.

Pergunta-roubo, sem resposta.

* * *

E os alunos, o que fazem?

* * *

Abrir o google no smartphone ou notebook ou tablet. Em pesquisa, digitar a palavra ancilar. Esperar alguns segundos até que os resultados venham à tela. Ancilar como tradição da profissão docente. Servil. Que subsidia. Auxiliar. Acessório. Suplementar. As traduções didáticas e curriculares não são ancilares, mas alegóricas.

* * *

Abrir o google no smartphone ou notebook ou tablet. Em pesquisa, digitar a palavra alegoria. Modo de expressão ou interpretação que consiste em representar pensamentos, ideias, qualidades sob forma figurada. Método de interpretação aplicado por pensadores gregos, aos textos homéricos, por meio do qual se pretendia descobrir ideias ou concepções filosóficas embutidas figurativamente nas narrativas mitológicas.

Pausa.

Respiro.

Alegoria, em Benjamin (2009) como uma das vias críticas da representação, meio para expressão indireta, contrário à noção de totalidade orgânica.

* * *

A alegoria faz da linguagem um móbile: não estático, sem lugar de fixidez, movente. A linguagem é, neste contexto, uma cadeia infinita de passagens entre significantes, que remetem a outros significantes. Alegoria como elemento imagético que destrói o império do logos no pensamento. Alegoria convoca/produz/quer um Corpo sem Órgãos?

* * *

A alegoria não reivindica a presença. Por isso, não pode ser reduzida a uma posição servil e nem a algum fim.

* * *

O professor-tradutor alegoriza e destrói a aparência, arranca a matéria de seu organismo. Nas matérias alegorizadas, não existe mais o peso emanado da natureza que rege a relação entre as palavras e os significados. Pausa. Noção de arredores salta no texto, com Barthes (1970):

[...] Se nos lembrarmos de que a força de um signo (ou melhor, de um sistema de signos) não depende de seu caráter completo (presença realizada de um significante e de um significado) ou daquilo que se poderia chamar de sua raiz, mas antes das relações que o signo entretém com seus vizinhos (reais ou virtuais) e que se poderia chamar de seus arredores (p. 175).

* * *

O professor tem o desafio de movimentar poeticamente a matéria. Ler, escrever, traduzir, guardando aquilo que lhe é próprio, sem, no entanto, restringir-se a isso. Trata-se de um cuidado de uma relação amorosa. A docência operacionaliza um relacionamento entre o original e a tradução. A docência operacionaliza outros modos de relacionar. Professor e matéria. Aluno e professor. Trata-se de um estado amoroso “afastado” do querer-agarrar (um/uma parceiro/a), o que, para os japoneses é entendido como “Sabi”, algo como familiaridade estranhamente mitigada com desinteresse. Refinamento. Liberdade (Barthes, 2003a). Uma espécie de delicadeza da relação, “distância e cuidado, ausência de peso na relação, e, entretanto, calor intenso da relação” (Barthes, 2003b, p. 26).

* * *

Cada uma das matérias alegorizadas depende, para existir, de traduções, de professores, e então, de alunos. Textos e leituras de professores que geram textos e leituras de alunos e a tradução da tradução da tradução e pensamentos são nomes e imagens são signos e, e, e. Atualização da mobilidade de criação das matérias. Não aquilo que era e nem o que poderá ou poderia ser, mas o movimento. Aqui uma pausa e um retorno a noção da duração bergsoniana. Pausa que demora alguns dias, talvez semanas, meses. Bergsonismo, de Deleuze (1999) é tirado da prateleira, novinho, ainda não lido.

Mergulho.

* * *

A concepção de uma docência tradutória e transcriadora é crítica, seja literária, sociológica ou de outro tipo, como processo de aperfeiçoamento da própria matéria. O professor é um crítico. O crítico é uma espécie de tradutor e ainda, um professor.

* * *

A docência tradutória e transcriadora quer desenvolver o intraduzível da matéria. Aquilo que, ao mesmo tempo, se traduz e não se traduz. O A-traduzir, como um nome próprio, como a poesia e a imagem de uma força performativa. O traduzível-intraduzível garante sua existência quando não se deixa traduzir em sua totalidade, pois é pleno em sua multiplicidade. Levando o professor a realizarem traduções inadequadas e insuficientes e assim, incessantes. Traduzir também o A-traduzir.

* * *

A tradução é necessária, embora seja impossível. É assim, sempre insuficiente. Nossos carmas, tornam-se vitais, quando impelem a finitude e totalidade do processo tradutório. Algo parecido como o inexprimível e impossível no amor.

De um lado, é não dizer nada, de outro, é dizer demais: impossível ajustar. Minhas ânsias de expressão oscilam entre o denso haikai, resumindo, uma enorme situação, e um grande carregamento de banalidades. Sou ao mesmo tempo grande demais e fraco demais para a escrita: estou ao lado dela, que é sempre rigorosa, violenta, indiferente ao eu infantil que a solicita. O amor tem decerto um pacto com minha linguagem (que o mantém), mas não pode alojar-se em minha escrita. (Barthes, 2003c, p. 159)

* * *

A dívida-carma do tradutor não faz parte de uma ordem moral. Não acontece entre um doador e um donatário, mas entre duas criações. A necessidade de traduzir deve-se ao desejo, do professor, de trabalhar.

* * *

Pergunta-roubo: qual é a necessidade do aluno?

Traduzir/A-traduzir envolve uma espécie de libertação, proporcionada por aquele que cria. Que tem o direito de sonhar. Que tem o direito de inventar suas próprias condições de invenção poética e onírica. Que não está comprometido no

peso da relação original e cópia. Mas que, ainda assim, carrega, em cada tradução, traços poéticos (de criação) que são justamente aqueles que o professor preserva.

* * *

Inserir a metalinguagem a própria linguagem literária-didática e poética-curricular. Didática e currículo, agem na Aula, agonizam uma crise permanente do social. Dão a ver a condição de fracasso da tradução e de nós mesmos. Afirmção de um fracasso da tradução, como impossibilidade de sua totalidade e assim, de sua finitude.

* * *

A docência encontra similaridade com a interpretação dos sonhos.

* * *

- O que é o sonho?

- O sonho é intraduzível. É a língua da literatura e da poesia. Tem sempre uma neblina diurna que não se dissipa ao decorrer do dia. Não é lobo solitário. O sonho é matilha. Precisa do sonhador para existir. O sonhador, para sonhar, precisa de arquivo.

- Ah, então o sonho é isso.

- Não, o sonho não é nada disso. O sonho não é só isso. O sonho é tudo isso.

* * *

Assim como na tradução, a poesia curricular e o sonho didático são passagens para o arquivo da pesquisa: de um tempo a outro. Passagem que passa e que assim, tem um pou-

co de morte. Porque são desmembramentos de agenciamentos coletivos, que não param de existir e morrer, e assim, re (existir), “[...] sempre como um rumor onde coloco meu nome próprio, o conjunto das vozes concordantes ou não, de onde tiro minha voz” (Deleuze; Guattari, 2019, p. 25).

* * *

A pesquisa considera que o arquivo didático e curricular, corporificado, expresso e movimentado na Aula, é escavado, cortado e exumado pelo sonho.

* * *

O sonho de cada professor é uma vontade de potência

* * *

Qual a função do sonho na vida do professor?

Qual a função do sonho na Aula?

Qual a função do sonho na vida do aluno?

Qual a função do sonho do aluno, na Aula?

* * *

A busca pela identidade da Aula é falsa. Aquilo que acontece em uma Aula não pode ser tomado em seu sentido restritivamente realista. A Aula é feita de um texto cifrado, plurívoco, muitas vezes misterioso, mas, em alguma medida, inteligível.

* * *

A interpretação artístadora (de uma Aula, sonho, poesia) é infinita. Um engendramento de sentidos inacabados.

* * *

As traduções: do sonho, da poesia, do arquivo - são sempre lacunares.

* * *

Cada Aula é um encontro de vidas. Cada encontro de vidas é uma colheita de sonhos. Cada Aula como um mundo. Que carrega um sonho implicado ou explícito.

* * *

Toda Aula sonha.

* * *

A Aula transforma a mentira da vida na verdade do sonho.

* * *

Os professores, podem não saber que sonham, mas sonham. São artistas de Aula. Porque não poderiam não o fazer. Mas os professores também podem saber que sonham. São estes, os filósofos de Aula.

* * *

O que torna possível, acordar do sonho de Aula, ficar vigilante e ao mesmo tempo, seguir com o impossível do sonho. É possível que o trabalho docente aconteça em meio a neblina do sonho, quando o nascer do dia e os raios de sol penetram na sala, iluminem e tornem tudo mais visível. Mas

ainda assim, não acabam com seu aspecto nebuloso, que torna impossível ver bem, com clareza. Pois a neblina está ali.

* * *

Mesmo acordados, os professores seguem a velar seus sonhos de Aula. Velamos aqueles que amamos. Mortos, mas carregados em sua vitalidade. O que é velado não é o peso morto do corpo pesado do sonho passado. O que é velado é vida do sonho, aquilo que instaura a possibilidade de sua morte e de sua eternidade, é a duração.

Pausa.

Respiro fundo.

Alguma nota aqui já citada sobre a morte.

* * *

O professor, poeta, trovador. Com a tarefa de levar a Aula a reencontrar o caminho da poética, do verbo, do tempo. O professor é um agente de sobrevivência das matérias (não confundir agente de sobrevivência com zumbi), a obra não vive mais tempo, mas mais e melhor, ao matar seu criador. O professor engendra no planejamento, luta na organização curricular, sonha nos atos didáticos. Artista e luta.

* * *

Se os professores-pesquisadores-tradutores, são os barqueiros que colocam em curso um pensamento, transfor-

mam matérias, traem seus amores. Em que lugar então, estão os Alunos? De um lado ou de outro? Na água? No barco? No mundo dos vivos? Podem estar eles no mundo dos mortos?

[N.T.]_E MOVIMENTOS DE TRADUÇÃO DO ARQUIVO EM AULA: (IM)POSSIBILIDADES DIDÁTICAS E CURRICULARES

Karen Elisabete Rosa Nodari

1. Produção de uma escrita com conceitos chave e seus movimentos traduzidos numa imagem/diagrama

O título da pesquisa remete a um verbo, uma ação, no caso, tradutória: ao mesmo tempo, possível e impossível. O traduzível-intraduzível garante sua existência quando não se deixa traduzir em sua totalidade, pois é pleno em sua multiplicidade. Tradução que não recupera um original, muito menos o replica - aquela que nada transporta nem é asséptica. Traduzir/A-traduzir envolve uma espécie de libertação da língua maior sobre a menor, somente proporcionada por aquele que cria. Que tem o direito de sonhar - da ordem do intraduzível. Que tem o direito de inventar suas próprias condições de invenção poética e onírica. Que não está comprometido com o peso da relação original e cópia. Mas que, ainda assim, carrega, em cada tradução, traços poéticos (de criação) que são justamente aquele que o professor preserva. Tradução de um arquivo. Termo grego que remete a começo, origem e que em latim significa arrumar coisas antigas. Arquivo docente concebido como um conjunto infinito de matérias provenientes

sejam das Artes, das Ciências e da Filosofia. Matérias originais que ao sobreviver em sua própria língua atravessam o tempo. Arquivar é igual a selecionar, desde que não haja petrificação e congelamento. Desde criança expressamos este movimento: seja num álbum com figurinhas, numa coleção de selos ou moedas. Portanto, do arquivo depreende-se duas setas: uma que aponta para o passado e outra para o futuro. Todo o arquivo emite signos, caso contrário se suas matérias fossem inertes, ele não seria revisitado e lembraria, um baú empoeirado. A força de um signo não depende de sua completude ou de sua raiz, mas das relações mantidas com seus vizinhos, sejam reais ou virtuais. Todo o arquivo possui uma relação com o tempo: um tempo perdido e um tempo redescoberto. Uma vez que selecionar, capturar matérias exige tempo, transcorre no tempo e, ao revisita-las, é possível que o professor sonhe e poetize uma aula. O que tem valor no decorrer do tempo merece ser cuidado, desde que não nos apeguemos às matérias, mas ao seu movimento. E, assim cria-se um acervo de aula a ser sonhado e poetizado. O sonhador, para sonhar, precisa de arquivo. Ao mesmo tempo que o sonho precisa do sonhador para existir. Tal a fita de Moebius, impossível distinguir o que vem primeiro em tal relação. Aula como o lócus do encontro entre a didática e o currículo. Cabe ao professor traduzir as matérias: amorfas, nebulosas, informes. A tarefa é árdua, da fiel infidelidade, preservando o corpo da matéria ao mesmo tempo, aquilo que prossegue, tornando-a estrangeira de si. Atualizando, inventando e compondo, de modo didático, um currículo, atribuindo, a essas matérias, um pouco mais de validade de existência. Morte que instaura a possibilidade de vida. Seres que asseguram a sobrevivência do espírito e da história das ma-

térias, pelas quais se responsabilizam, além da vida e morte biológica dos seus autores e obras.

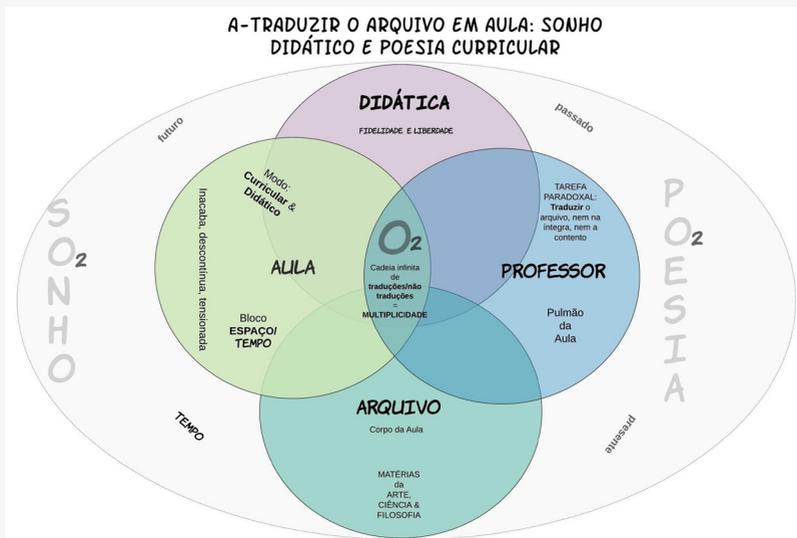


Imagem: Bibiana Munhoz Roos e Karen Elisabete Rosa Nodari

IV. CONCEITOS, PROPOSIÇÕES E TESES

Sandra Mara Corazza

1. Conceitos (e sentidos) da pesquisa

A partir das 4 (quatro) Pesquisas de Produtividade já realizadas: 1) *Pós-currículo, diferença e subjetivação de infantis*; 2) *Fantasia de escrita: devir-infantil de currículos nômades*; 3) *Dramatização infantil na comédia intelectual do currículo: método Valéry-Deleuze*; 4) *Didática da tradução, transcrição do currículo: escrituras da diferença* consideramos, resumidamente, que os seguintes 5 (cinco) conceitos e os correspondentes sentidos que lhe foram atribuídos integram a presente pesquisa e continuarão a ser desenvolvidos:

1.1. Arquivo: a) como canto e escrituras tradutórias da tradição; b) composto pelas matérias das artes, ciências e filosofias; c) toda matéria que se nos dá a traduzir, que é nossa tarefa traduzir; d) matéria em função da qual somos instigados a traduzir; e) aquilo que temos o dever, a missão, a dívida, o ímpeto, o desejo, a responsabilidade de traduzir.

1.2. Traduzir + A-traduzir: a) equação da traduzibilidade e da intraduzibilidade; b) traduzir transcriador; c) a-traduzir a ruína, o que escapa, o que cai, o acontecimento, o prenúncio de morte.

1.3. Currículo & Didática: a) não possuem existência separada, embora sejam independentes um da outra; b) consubstanciam-se na Aula; c) para engendrarem novas rearticulações de substância, matéria, forma, conteúdo e expressão.

1.4. Aula: a) reúne e expressa EIS AICE; b) EIS (Espaços, Imagens, Signos) do Currículo; c) AICE (Autor, Infantil, Currículo, Educador) da Didática.

1.5. Sonho & Poesia: a) ficção, criação literária, fantasia, fantasmagoria, espectro; b) tradução entre a criação literária e a teoria; c) ideias são como sonhos; d) poesia como desvio da norma, da linguagem objetiva e constatativa.

2. Proposições da docência

Derivadas desses 5 (cinco) blocos de conceitos e sentidos acima indicados, serão desenvolvidas 5 (cinco) Proposições sobre a docência. Proposições que formarão uma teoria da professoragem – se pudéssemos escrever assim, com o sufixo *agem*, após a palavra professor, para expressar: a) ideia e resultado de ação; b) processo de; c) estado decorrente de; d) atividades associadas a –; teoria

da professoragem, que não pode ser compreendida a não ser em sua estreita e, por vezes, paradoxal, relação com os conceitos e sentidos anteriores.

1ª Proposição:

É necessário traduzir; não podemos traduzir.

> Como figura histórica, os professores derivam do deus egípcio Thot (Derrida, 1991), deus do conhecimento, da linguagem e da magia.

> Como personagem conceitual, os professores descendem dos escribas (Deslile e Woodsworth, 1998), que eram os mestres da escrita, do ensino e da tradução.

> Por meio da leitura e da escrita, processa-se uma afinidade essencial entre educação e tradução: o professor encarrega-se da tarefa de traduzir as matérias da tradição para a língua curricular e didática; língua que atribui uma sobrevida às matérias.

> Para fazer as matérias sobreviverem, o professor não transpõe um sistema, sentido, significado ou significante, mas inventa a linguagem singular da educação (do currículo, da didática e da aula), por meio da qual surgem novos conceitos e perspectivas.

> A tradução do professor não é uma recepção, nem uma comunicação, nem uma reprodução de um texto em outra língua: trata-se de uma operação destinada a garantir a sobrevivência das matérias.

> O sonho tradicional da educação é a traduzibilidade ilimitada e geral das matérias originais, mediante a comunicação de enunciados repetíveis, formalizáveis e transmissíveis, que exigem uma tradutologia fundamental.

> Se eu desejo trabalhar com docência, tenho de proceder à tarefa de traduzir.

> A docência, no entanto, supõe muitos intraduzíveis, quais sejam: a) imagens impensadas; b) signos desconhecidos; c) lugares impossíveis de colocar em palavras; d) tempos que escapam a qualquer definição; e) ideias que não podem ser nomeadas; f) fluxos e devires.

> Ao mesmo tempo, a docência exige que o intraduzível seja traduzido.

> As traduções são suplementos àquilo que, nas matérias, é intraduzível.

> Cabe ao professor um triplo endividamento, qual seja, por parte da matéria, dos alunos e da sua profissão: a) a matéria diz ao professor: – *Só sobreviverei se me traduzires*; b) os alunos dizem: – *Estamos aqui para movimentar suas traduções*. c) o professor está, desde a partida, envolvido pela tradução: – *Sei que, para ser professor, tenho a tarefa impossível e aporética de traduzir texto, obra, autor, linguagem, cultura, equação, fórmula, ideia*.

> A lei da tradução é que essas 3 (três) dívidas permanecem insolventes: a) do tradutor em relação à matéria original, que sempre resta incompleta; b) do resultado do ato

tradutório, diante do que é esperado pelos alunos, que sempre restam insatisfeitos; c) do tradutor diante do que resta por traduzir (intraduzível, a-traduzir), face tanto à matéria original, quanto ao processo e aos destinatários da tradução.

> Sob a égide da Primeira Proposição, a docência nunca irá até o fim do seu imperativo – *É necessário traduzir*: a) primeiramente, porque não pode apagar o estrangeiro na matéria original; b) em segundo lugar, porque se o fizesse, não deixaria espaço para as várias línguas envolvidas; c) em terceiro, não pode fazê-lo, na integralidade, visto que deve preservar a multiplicidade linguageira.

> A pesquisa pode ler cada texto que for traduzido, de modo curricular e didático, como o projeto de um outro conceito de tradução, qual seja, o da tradução educacional, que inventa um idioma singular, falado pelo Currículo e pela Didática, cuja irrupção imprevisível, imanente e contingencial acontece na Aula.

2ª Proposição:

Não tocar na matéria original.

> O professor-tradutor deve sempre começar o seu trabalho pelo original e não pela retradução de uma tradução.

> Seguir assim o axioma de Benjamin (2008) – *Você não pode tocar no original*; o qual, ao contrário do que pareceria, à primeira vista, garante a pureza do original, levando o tradutor a interpretá-lo, deslocá-lo e reinventá-lo.

> Esse postulado de um original puro, virgem, intocável e idêntico a si mesmo, encontra objeções no processo tradutório transcriador, entendido como uma criação do espírito, uma invenção, ela própria beneficiária de direitos autorais.

> Aquilo que seria sagrado no original, de acordo com Derrida (2002), não é o seu texto ou a sua forma, mas um sempre a-traduzir, um invisível e indecível traduzir, que é da ordem de um inexprimível e irredutível a um sentido.

> A prática dos professores-tradutores é justo esta: quando o texto original está disponível, voltar a sua face para a porção não traduzida.

3ª Proposição:

Preservar a singularidade do intraduzível.

> A matéria original deve permanecer intocável, naquilo que nela resiste à tradução; qual seja, a sua parte criadora de novidade, que a deixa acessível a uma multiplicidade de traduções, enquanto permanece na condição de um a-traduzir.

> O original deve ser respeitado naquilo que nos é impossível restaurar em uma tradução, leitura ou escrita organizada, calculada, objetiva.

> A tradução não mantém a matéria intacta; ao contribuir para a sua sobrevivência, ela a transforma.

> Essa 3ª Proposição encaminha a um questionamento ético, qual seja: a responsabilidade pela singularidade do intraduzível.

> Caso insistamos em traduzir o intraduzível (como o *subjectile* de Artaud; a expressão de Shakespeare *the time of joint*; as peças para TV de Beckett; etc.) corremos o risco de criar, performativamente, a priori e axiomas.

> Traduzir um poema, um sonho, é testemunhar uma relação com outros, na qual, a cada encontro, inventamos, juntos, uma nova e única matéria.

4ª Proposição:

Deixar a tradução contaminar a educação.

> O princípio de uma educação tradutória introduz uma contaminação em todos os campos do conhecimento: ideias de transferência, deslocamento, transposição, transformação, mutação, conversão e, sobretudo, de criação.

> A educação trata de textos, temas, questões herdadas da história de todas as disciplinas; porém, por outro lado, a tradução transcriadora relaciona essas matérias a não-conceitos como *différance*, *dissémination*, *trace*, *crypte* (Derrida, 1973; 1991); os quais demandam interpretações, desde que se dispõem como problemas de tradução.

> Junto a essas ideias, aparece a enorme responsabilidade por nossa profissão.

5ª Proposição:

A docência requer traduzir e ser traduzida.

> A docência tradutória é uma profissão pós-babélica, o que implica que Babel significa confusão: “que ao mesmo tempo se traduz e não se traduz, pertence sem pertencer a uma língua e endivida-se” (Derrida, 2002, p. 25).

> Necessária e impossível, essa imagem de Babel estabelece, por um golpe de seu próprio nome, a lei da tradução e ainda uma dívida que não poderemos pagar.

> A docência abre a diferença e a diferenciação e, ao mesmo tempo, inaugura uma aliança dissimétrica e heterônoma que promete outra coisa: uma invenção que faz a linguagem crescer, transformando-a.

> A docência requer, incondicional e irremediavelmente, traduzir e ser traduzida.

3. Teses já demonstradas e por vir

Como resultados das anteriores Pesquisas de Produtividade, defendemos e demonstramos as 5 (cinco) Teses seguintes:

3.1. Teses desenvolvidas

1) Aula: espaço-tempo tradutório *par excellence* do currículo e da didática.

2) Aula (didática + currículo) = como sonho de arquivo.

3) Arquivo: como tradução (canto, sonho, poética) da tradição.

4) Tradução e a-tradução: equação como operância vital da educação.

5) Docência, como direito de sonhar e de poetizar, em amizade intelectual: com matérias, mortos, vivos.

3.2. Teses por vir

A partir dessas (5) cinco Teses que vêm sendo desenvolvidas, esta PQ argumentará, dará a ver, desenvolverá, dissertará e ensaiará as 34 (trinta e quatro) Teses que seguem:

1 > A educação é o processo de traduzir e de a-traduzir, que funciona como o operador infinito tanto das matérias como das línguas.

2 > A tradução é uma forma e não um modo de representação.

3 > A tradução é constitutiva de toda ação de ler, interpretar e escrever.

4 > Toda ação de ler, interpretar e escrever é um momento de tradução.

5 > A tradução não transporta o sentido e sua essência não é a comunicação nem a informação; tampouco serve ao leitor.

6 > O processo tradutório não é uma duplicação derivada do original (significado), por meio do abandono do seu corpo (significante).

7 > A tradução é uma passagem ao discurso.

8 > Livre e criadora, a tradução é atividade não submissa nem escrava.

9 > O topos da tradução é liberto da cadeia de polaridades e hierarquias original/cópia, senhor/escravo, fidelidade/liberdade.

10 > Traduzir é absorver e transformar o arquivo.

11 > A tarefa do tradutor leva em conta o corpo do texto, a sua *Wörthlichkeit*.

12 > A fidelidade ao corpo do texto é fidelidade à insuperável diferença e complementaridade das línguas.

13 > Logo, uma tradução que implica a revelação da diferença não esconde o original, mas é transparente a ele, torna-o visível, dá-lo a ver.

14 > O proto-elemento do tradutor é a palavra.

15 > O traduzir é sempre transcriador.

16 > O gesto da tradução é próximo à poesia.

17 > Quanto maior for o peso da comunicação de uma matéria, mais ela não cabe à tradução; quanto mais elevada for a qualidade criadora da matéria, tanto mais ela é digna da tarefa tradutória.

18 > A intraduzibilidade é vista a partir da traduzi-

bilidade primeira e necessária, criadora (poiética).

19 > O a-traduzir é o impossível, o contingente, o vazio, o inesperado, o acidente, a rachadura, a catástrofe, o terror daquilo que cai, foge, escapa.

20 > Um exemplo de corpo intraduzível é o gesto poético; outro, a paisagem onírica.

21 > Deixar cair o corpo: esta é a energia essencial da tradução.

22 > Quando a tradução reinstitui o corpo do texto, ela se faz poesia.

23 > O mesmo acontece com o corpo do significante, que constitui o idioma para toda cena do sonho; o sonho é o intraduzível.

24 > O intraduzível é o que foge à lógica do sentido.

25 > O Currículo e a Didática traduzem e a-traduzem (não traduzem) arquivos.

26 > Os arquivos são compostos por matérias, ou conjuntos de ressonâncias, das artes, ciências, filosofias; logo, são cantos ou sonhos tradutórios.

27 > A traduzibilidade e a intraduzibilidade desses arquivos é curricular e didática.

28 > A tradução ocorre no espaço-tempo da Aula, usando EIS (currículo) AICE (didática).

29 > A Aula é criação do real e do sonho: *double bind* de uma docência poética.

30 > A Aula é um sonho ou poética de arquivo.

31 > Cada aula é um mundo; cada mundo está implicado num sonho ou explicita um sonho; logo, sonhamos aulas.

32 > A docência é o nosso direito de sonhar, em amizade intelectual: com as matérias, com os mortos e os vivos.

33 > O nosso mundo é sonho.

34 > O texto, tal como o deste projeto de pesquisa, que fala do sonho de Aula: a) inicia em estado de vigília; b) então, vai se tornando sonolento; c) cochila aqui e acolá; d) recompõe-se novamente; e) portanto, não somente fala do sonhar; f) mas desliza ele próprio para o sonho.

[N.T.]_F INGRESSO, REPETIÇÃO, DIFERENÇA

Silas Borges Monteiro

Pretende-se oferecer uma leitura do projeto de pesquisa produtividade do CNPq, sob a coordenação da professora Sandra Mara Corazza, em três movimentos: ingresso, repetição, diferença.

O método é o meio de saber quem regula a colaboração de todas as faculdades; portanto, ele é a manifestação de um senso comum ou a realização de uma *Cogitatio natura*, pressupondo uma boa vontade como uma “decisão premeditada” do pensador. (Deleuze, 2018, ePub)

1. Ingresso

Essa tradução, inicialmente, faz um exercício uma leitura gramatical do título “A-traduzir o arquivo em aula: sonho didático e poesia curricular” (Corazza, PQ). Há uma ação titulada nesse projeto, qual seja, *a-traduzir*, único verbo; a ação desse projeto é *a-traduzir*. Como verbo transitivo direto, seu objeto é o *arquivo*. Assim, o projeto *a-traduz* o *arquivo* subordinado a um lugar chamado *aula*. Assim, se trata de uma ação específica, *a-traduzir*, um objeto diretamente ligado à ação, o

arquivo, que está subordinado a um lugar, *aula*. Este acontecimento se configura no espaço da *aula* na ocasião em que o *arquivo* é *a-traduzido*. Pode-se inferir que há vários arranjos de configuração de um espaço-tempo de nome *aula*: esse diz do acontecimento da ação de *a-traduzir* um *arquivo*; em suma, uma aula de a-tradução de um arquivo.

Pausa inscrita no título, pois ainda não foi concluído: o discurso segue.

Dois substantivos nomeiam a ação de *a-traduzir*: sonho e poesia; esses substantivos foram adjetivados, circunscrevendo esses substantivos tão genéricos: sonho-didático e poesia-curricular. O que nos leva à questão: o que se quer ao dizer *sonho didático?*; o que se quer ao dizer *poesia curricular*. Ao que parece, são essas questões ao que o projeto quer responder. Vejamos seu objetivo para confirmar ou refutar essa compreensão. No ponto *A-traduzir um acontecimento*, essa afirmação é lida:

Diante do entendimento de uma docência tradutória e transcriadora, poética e crítica, como desenvolver, agora, o intraduzível de uma matéria, daquilo que é impossível de traduzir? Ora, na reapropriação de sentido, promovida pelo traduzir dos professores, o intraduzível é o elemento perturbador que integra toda tradução. (Corazza, PQ, p. 25)

O objetivo é *como* a-traduzir sabendo que nas traduções feitas na docência, o “intraduzível é o elemento perturbador”. Se assim for, é no capítulo III [arquivo, matérias e objetivo] que encontraremos o *como* da *a-tradução*. A proposta do capítulo é apresentar uma “descrição coletora”, uma descrição “exploratória” e uma descrição “descritiva” das matérias que integram

o arquivo, os quais transformam-se em seus próprios objetivos (Corazza, PQ, p. 1 8). Eis os pontos dessa descrição: 1. Criação e crítica. 2. Ancilar e alegoria. 3. A-traduzir um acontecimento. 4. Arquivo de sonho. 5. Poema de Aula. 6. Pesquisa retrovada. Se entendermos *objetivo* como aquilo que se pretende alcançar ao realizar uma ação, indaga-se: quais as ações serão realizadas. Nessa leitura, são indicadas: 1. **Educar tradutoriamente:** “Quando educamos traduzimos. Traduzimos os originais das matérias das artes, ciências, filosofias, de modo curricular e didático.” (idem, p. 1 8) 2. **Traduzir alegoricamente**, se “as traduções didáticas e curriculares” forem compreendidas como *alegorias*, no sentido de Benjamin, “cujos procedimentos colocam o professor como crítico e criador, ao lado do autor” (idem, p. 2 3). Deste modo, a alegoria, como “uma das vias da crítica da representação” (idem, p. 2 3) não traduz para assegurar a *presença*, pois “não pode ser reduzida à posição servil nem a algum fim, como na tradição platônica”; ela funciona como destruição do *logos* no pensamento e na fala comunicativa; é assumir que:

Falar, ler e escrever também são traduzir, de maneira que a nossa profissão é formada por uma intertextualidade generalizada, feita toda ela de tradução, que é também tradução de tradução, existindo assim camadas de tradução: primeira, segunda, terceira e assim por diante, enquanto a educação perdurar. (Corazza, PQ, p. 2 4)

É assumir que esse é um “escrito de eremita”:

Toda filosofia é uma filosofia-de-fachada — eis um juízo-de-eremita: “Existe algo de arbitrário no fato de ele se deter aqui, de olhar para trás e em volta, de

não cavar mais fundo aqui e pôr de lado a pá — há também algo de suspeito nisso”. Toda filosofia também esconde uma filosofia, toda opinião é também um esconderijo, toda palavra também uma máscara.” (Nietzsche, 1992, p. 193)

De alguém que sabe usar máscaras:

Tudo que é profundo ama a máscara: as coisas mais profundas têm mesmo ódio à imagem e ao símile. Não deveria o oposto ser o disfarce adequado para que o pudor de um deus se apresentasse?” (Nietzsche, 1992, p. 45)

Seguindo. 3. **A-traduzir acontecimentalizado**. Esse termo veio do *memorial de vidarbo: esrileitura biografemática*, usado nos exercícios de esrileituras (Corazza, PQ, pp. 39, 92 e 156) em planos de disciplinas e práticas de esrileituras. Essa “a tarefa necessária e impossível da tradução, sua necessidade como impossibilidade” (idem, p. 26) – afirmação roubada de Derrida (2002, p. 19). A *a-tradução acontecimentalizada*, feita na docência, é a tarefa paradoxal do *dever traduzir*, pois há matéria a ser trabalhada e a sua *impossibilidade* de ser realizada, pois, como toda tradução, sempre será insuficiente, insatisfatória, mas, “em verdade, são vitais” (Corazza, PQ, p. 26). É acontecimento por “força formativa”, por força vital, por vontade de potência. 4. Tentativa I. Versão 1: **arquivo de sonho**: “Se os sonhos são o gênero; as aulas são a espécie” (idem, p. 9). Versão 2: arquivo da espécie aula: “Aula, constituído pelo Currículo e pela Didática” (idem, p. 4). Versão 2.1: arquivo da espécie Currículo-Didática: tensão: “sonho didático” & “poesia curricular”; Versão 2.2.: a) arquivo do sonho didático? B) arquivo da poesia curricular?: “Aula, onde mora EIS AICE” (idem, p.

17); Versão 2.3. arquivo de Espaços Imagens Signos – Autor Infantil Currículo Educador? Não pude enunciar. Tentativa II. Docência: \Leftrightarrow tradução-crítica: \Leftrightarrow *Traumdeutung*: \Leftrightarrow *Bildung*: \Leftrightarrow não-hermenêutica: \Leftrightarrow traduzibilidade-poiética \Rightarrow “Assim como a tradução, também a poesia curricular e o sonho didático são passagens para o arquivo da pesquisa” (idem, p. 29). Eis um “ponto de basta” (Lacan, 1997, p. 209). Eis um ponto de estofo [Lacan, 2003, p. 473] 5. **Poemática da aula**. Notação [\Leftrightarrow é definido como logicamente equivalente a]. [$\{\}$ o conjunto que consiste de]. [\cup o conjunto que contém todos os elementos dos conjuntos] **Conjunto 1** Corazza (PQ, pp. 14-44): {“a Aula é um sonho de tinta, de tinta de escrever”: \Leftrightarrow “A Aula é o agora da cognoscibilidade, a forma da recordação e o instante crítico na leitura das imagens oníricas”: \Leftrightarrow “a Aula é um poema com o qual sonhamos”: \Leftrightarrow “A Aula é criação do real e do sonho”: \Leftrightarrow “Aula é um sonho ou poética de arquivo.”: \Leftrightarrow “Cada aula é um mundo” (p. 44)}. **Conjunto 2** Wittgenstein (1995) {“O mundo é tudo o que ocorre” (§ 1) : \Leftrightarrow “O mundo e a vida são um” (§ 5.62): \Leftrightarrow “Eu sou o meu mundo (§ 5.63): \Leftrightarrow “O sujeito pensante, não existe (§ 5.631). Logo: $\{1\} \cup \{2\}$. 6. **Trovar, trovar, trovar**. Reconhecer. Renascer. Refazer. Reafirmar. Recriar. “Temos de aprender-a-desaprender (*umzulernen*); — para afinal, talvez muito tarde, alcançar ainda mais: *mudar-de-sentir* (*umzufühlen*). (Nietzsche, 1978, p. 169)

1.2. A estrutura que me coube

IV. CONCEITOS, PROPOSIÇÕES E TESES

1. Conceitos (e sentidos) da pesquisa

1.1. Arquivo

- a) como canto e escrituras tradutórias da tradição
- b) composto pelas matérias das artes, ciências e filosofias
- c) toda matéria que se nos dá a traduzir, que é nossa tarefa traduzir
- d) matéria em função da qual somos instigados a traduzir
- e) aquilo que temos o dever, a missão, a dívida, o ímpeto, o desejo, a responsabilidade de traduzir.

1.2. Traduzir + A-traduzir:

- a) equação da traduzibilidade e da intraduzibilidade
- b) traduzir transcriador
- c) a-traduzir a ruína, o que escapa, o que cai, o acontecimento, o prenúncio de morte.

1.3. Currículo & Didática

- a) não possuem existência separada, embora sejam independentes um da outra
- b) consubstanciam-se na Aula
- c) para engendram novas rearticulações de substância, matéria, forma, conteúdo e expressão.

1.4. Aula

- a) reúne e expressa EIS AICE
- b) EIS (Espaços, Imagens, Signos) do Currículo
- c) AICE (Autor, Infantil, Currículo, Educador) da Didática.

1.5. Sonho & Poesia

- a) ficção, criação literária, fantasia, fantasmagoria, espectro
- b) tradução entre a criação literária e a teoria

- c) ideias são como sonhos
- d) poesia como desvio da norma, da linguagem objetiva e constatativa.

2. Proposições da docência

1a Proposição: – É necessário traduzir; não podemos traduzir.

2a Proposição: – Não tocar na matéria original.

3a Proposição: – Preservar a singularidade do intraduzível.

4a Proposição: – Deixar a tradução contaminar a educação.

5a Proposição: – A docência requer traduzir e ser traduzida.

3. Teses já demonstradas e por vir

3.1. Teses desenvolvidas

1) Aula: espaço-tempo tradutório *par excellence* do currículo e da didática.

2) Aula (didática + currículo) = como sonho de arquivo.

3) Arquivo: como tradução (canto, sonho, poética) da tradição.

4) Tradução e a-tradução: equação como operância vital da educação.

5) Docência, como direito de sonhar e de poetizar, em amizade intelectual: com matérias, mortos, vivos.

3.2. Teses por vir

1 > A educação é o processo de traduzir e de a-traduzir, que funciona como o operador infinito tanto das matérias como das línguas.

2 > A tradução é uma forma e não um modo de representação.

3 > A tradução é constitutiva de toda ação de ler, interpretar e escrever.

4 > Toda ação de ler, interpretar e escrever é um momento de tradução.

5 > A tradução não transporta o sentido e sua essência não é a comunicação nem a informação; tampouco serve ao leitor.

6 > O processo tradutório não é uma duplicação derivada do original (significado), por meio do abandono do seu corpo (significante).

7 > A tradução é uma passagem ao discurso.

8 > Livre e criadora, a tradução é atividade não submissa nem escrava.

9 > O topos da tradução é liberto da cadeia de polaridades e hierarquias original/cópia, senhor/escravo, fidelidade/liberdade.

10 > Traduzir é absorver e transformar o arquivo.

11 > A tarefa do tradutor leva em conta o corpo do texto, a sua *Wörthlichkeit*.

12 > A fidelidade ao corpo do texto é fidelidade à insuperável diferença e complementaridade das línguas.

13 > Logo, uma tradução que implica a revelação da diferença não esconde o original, mas é transparente a ele, tornando-o visível, dá-lo a ver.

14 > O proto-elemento do tradutor é a palavra.

15 > O traduzir é sempre transcriador.

16 > O gesto da tradução é próximo à poesia.

17 > Quanto maior for o peso da comunicação de uma matéria, mais ela não cabe à tradução; quanto mais elevada for a qualidade criadora da matéria, tanto mais ela é digna da tarefa tradutória.

18 > A intraduzibilidade é vista a partir da traduzibilidade primeira e necessária, criadora (poiética).

19 > O a-traduzir é o impossível, o contingente, o vazio, o inesperado, o acidente, a rachadura, a catástrofe, o terror daquilo que cai, foge, escapa.

20 > Um exemplo de corpo intraduzível é o gesto poético; outro, a paisagem onírica.

21 > Deixar cair o corpo: esta é a energia essencial da tradução.

22 > Quando a tradução reinstitui o corpo do texto, ela se faz poesia.

23 > O mesmo acontece com o corpo do significante, que constitui o idioma para toda cena do sonho; o sonho é o intraduzível.

24 > O intraduzível é o que foge à lógica do sentido.

25 > O Currículo e a Didática traduzem e a-traduzem (não traduzem) arquivos.

26 > Os arquivos são compostos por matérias, ou conjuntos de ressonâncias, das artes, ciências, filosofias; logo, são cantos ou sonhos tradutórios.

27 > A traduzibilidade e a intraduzibilidade desses arquivos é curricular e didática.

28 > A tradução ocorre no espaço-tempo da Aula, usando EIS (currículo) AICE (didática).

29 > A Aula é criação do real e do sonho: double bind de uma docência poética.

30 > A Aula é um sonho ou poética de arquivo.

31 > Cada aula é um mundo; cada mundo está implicado num sonho ou explicita um sonho; logo, sonhamos aulas.

32 > A docência é o nosso direito de sonhar, em amizade intelectual: com as matérias, com os mortos e os vivos.

33 > O nosso mundo é sonho.

34 > O texto, tal como o deste projeto de pesquisa, que fala do sonho de Aula:

- a) inicia em estado de vigília
- b) então, vai se tornando sonolento
- c) cochila aqui e acolá
- d) recompõe-se novamente
- e) portanto, não somente fala do sonhar
- f) mas desliza ele próprio para o sonho

2. Repetição

A síntese do projeto: uma ação, a-traduzir, em um *topos*, aula. De outro modo: *a-traduzir* diz do acontecimento do *arquivo* em *aula* ou melhor, diz do acontecimento do *arquivo* em *aula* quando *a-traduzido*.

2.1. Conceitos [pp. 38-39]

Como visto na estrutura, são cinco os conceitos do PQ: Arquivo [C1]; Traduzir + A-traduzir [C2]; Currículo & Didática [C3]; Aula [C4]; Sonho & Poesia [C5]. De que se trata um conceito, pergunta-se a Deleuze e Guattari em *O que é a Filosofia?*: “Todo conceito remete a um problema” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 27). Assim, é possível perguntar quais são os problemas a que esses cinco conceitos remetem. Ainda, em pedido a D&G, qual o “rosto assustado”? (Deleuze; Guattari, 1992, p. 28) Por fim, qual o “campo de experiência” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 29)?

Um rosto assustado (da pesquisadora?) indaga: o que faz a docência? Relutando em assumir a recepção ordinária, aprendida por todos de cor desde a infância, causa-lhe assombro ouvir a resposta: “dá aula”. A aula não é uma dádiva. A aula não é trans-

mitida. A **aula** [C4] é feita. Se feita, sua matéria é o **arquivo** [C1] vindo da “artes, ciências e filosofias” (Corazza, PQ, p. 38) Se uma aula não é dada, mas feita, o que se faz em uma aula: **traduz** [C2], como escreve: “O primeiro em educação é assim a traduzibilidade e a intraduzibilidade” (Corazza, PQ, p. 21). Essa condensação *traduzir-a-traduzir* tem sua efetividade.

| pausa |

Que parvo não haveria de ser quem pensasse que basta indicar essa origem e esse invólucro nebuloso da ilusão para *aniquilar* o mundo que vale como essencial, a assim chamada “efetividade”! Somente como criadores podemos aniquilar! – Mas também não esqueçamos disto: basta criar novos nomes e estimativas e verossimilhanças para, a longo prazo, criar novas “coisas”. (Nietzsche, 1978, p. 197). Torres Filho, tradutor de Nietzsche, escreve em N. do T. que a palavra alemã *Wirklichkeit*, comumente traduzida por “real”, “realidade” ofusca a designação das dobras da palavra *efetividade*; lembra que Nietzsche a usa no curso da Basiléia, *A filosofia na época trágica dos gregos*, de 1873: “Causa e efeito são, portanto, toda a essência da matéria. Seu ser é efetuar-se” (Nietzsche, 1978, p. 197). Torres Filho também registra a § 54 de *A gaia ciência*: “Aparência, para mim, é o próprio eficiente [*Wirkende*] e vivente” (Nietzsche, 1978, p.194).

Ora, a condensação *traduzir-a-traduzir* é medida pela sua potência de produzir efeitos, por sua efetividade e não, como se costume dizer, por sua realidade, o que designaria nexos com uma essência de sentido. Em sua efetividade, “docência como **invenção de currículo e de didática** [C3] (Cor-

zza, PQ, p. 6); ainda mais, “Pensamos que, na educação, essa tradução atualizadora é feita, primordialmente, por nós, professores, mediante procedimentos curriculares e didáticos” (Corazza, PQ, p. 20). Por fim, Corazza responde ao problema da docência quando escreve: “**Falar dos sonhos** [C5] de Aula é falar do **arquivo** [C1], da **tradução** [C2], da transcrição e da docência” (Corazza, PQ, p. 9).

| fim da pausa |

2.2. Proposições da docência [p. 39-42]

São cinco as proposições da docência: 1ª Proposição: – É necessário traduzir; não podemos traduzir. 2ª Proposição: – Não tocar na matéria original. 3ª Proposição: – Preservar a singularidade do intraduzível. 4ª Proposição: – Deixar a tradução contaminar a educação. 5ª Proposição: – A docência requer traduzir e ser traduzida. Como toda proposição, a ela se responde verdadeiro ou falso.

1ª proposição: verdadeira, se for pressuposto que 1) a matéria não tem, em si mesma, sentido ou significado e 2) todo manuseio da matéria é (re)formulação.

2ª proposição: falsa, pois não há garantia de tal imperativo.

3ª proposição: falsa, pois não há garantia de tal imperativo.

4ª proposição: falsa, pois não há garantia de tal imperativo.

5ª proposição: verdadeira, se for pressuposta a 1ª proposição.

2.3. Teses já demonstradas e por vir [pp. 42-44]

Foram apresentadas cinco **teses desenvolvidas**; duas sobre a aula: 1) espaço-tempo tradutório do currículo-didáti-

ca, logo, 2) como sonho de arquivo; uma sobre arquivo: como tradução (canto, sonho, poética) da tra(d)ição; uma sobre a tradução(da)tradução como operação vital da educação; e uma sobre a docência, como direito à tradução.

As **teses por vir** partem das cinco teses desenvolvidas; são 34. Seria outra proposta de trabalho sistematizá-las.

3. Diferença

Por fim, há *deslocamentos* que podem vir a permitir que haja afastamento do PQ pela lógica da aproximação, ou seja, crie um espaço de produção autoral por ter sido convidado a investir na disseminação da lógica do sentido criada pelo projeto.

3.1. *omphalos*

A expressão freudiana, *umbigo do sonho* (Corazza, PQ, pp. 11 e 32) parece conter um potente elemento disseminador de sentido. Seguem anotações:

I

“De que modo o estudante está ligado à Universidade?” Nós respondemos: “Pelo ouvido, como ouvinte”. O estrangeiro se espanta: “Somente através dos ouvidos?”, pergunta ele novamente. - “Somente através dos ouvidos”, respondemos novamente. O estudante escuta. Quando fala, quando vê, quando anda, quando está acompanhado, quando tem uma atividade artística, em suma, quando vive, ele é autônomo, quer dizer, independente do estabelecimento de ensino. Com bastante frequência, o estudante escreve enquanto ouve. Estes são os momentos em que está preso pelo cordão umbilical à Universidade. Ele pode escolher o que quer ouvir, não precisa

acreditar naquilo que ouve, pode tapar os ouvidos quando não queira ouvir. Eis o método de ensino “acroamático”. (Nietzsche, 2012, p. 146)

II

Para a psicologia do psicólogo. [...] Não somos Pascal algum, não estamos especialmente interessados na “salvação da alma”, na própria felicidade, na própria virtude. Não temos nem tempo nem curiosidade o bastante para girar dessa maneira em torno de nós mesmos. Acontece, considerando-se mais profundamente, até mesmo de modo diverso: desconfiamos profundamente de todos os observadores de umbigo, pois, para nós, a auto-observação passa por uma forma de degeneração do gênio psicológico, como um ponto de interrogação em relação ao instinto do psicólogo: de maneira igual o olho de um pintor está degenerado se tem atrás de si a vontade de ver por ver. (Nietzsche, 2008, p. 227)

III

Cada sonho tem pelo menos um ponto em que ele é insondável, um umbigo, por assim dizer, com o qual ele se vincula ao desconhecido. (Freud, 2019, ePub).

IV

Com frequência, até mesmo nos sonhos mais bem interpretados há um ponto que temos de deixar obscuro, pois na interpretação percebemos que ali há um novelo de pensamentos oníricos que não é possível desembaraçar, mas que também não contribuiu muito para o conteúdo do sonho. Esse, então, é o “umbigo” do sonho, o ponto em que ele assenta no desconhecido. (Freud, 2019, ePub).

V

Freud avança à famosa proposição sobre o umbigo, o *Nabel* do sonho. Essa proposição, desta vez, não diz mais respeito a um limite provisório, uma re-

serva de significado que ainda nos espera; trata-se antes de uma noite, um desconhecido absoluto que é rigidamente, congênito ou atado (mas também por si só não ligado porque é soluto) à essência e ao nascimento do sonho, ligado ao local de onde ele parte e do qual ele se afasta a mantém a marca de nascença: o umbigo, o lugar onfálico é o *lugar (lieu)* de um *ligar (lien)*, um nó-cicatriz que guarda a memória de um corte e, até mesmo, de um fio cortado ao nascer. E a proposição geral, a afirmação na forma de lei incondicionalmente posta, que é ela própria cortada de seu contexto e separada do fragmento do sonho que lhe dá pretexto, é a afirmação segundo a qual *todo* sonho, sempre, carrega nele, pelo menos um lugar (*eine Stelle*), um *topos* marcado que o situa como *unergründlich* (irreconhecível), *gleichsam einen Nabel* (como um umbigo): impenetrável, insondável, impossível de analisar, como um umbigo, um *omphalos*. (Derrida, 1996, pp. 23-24)

Algumas questões de trabalho:

1. *Omphalógico? Omphalogizar* o sonho? *Omphalogizar* o arquivo? Nesses exercícios poderia haver supressão da natureza do *umbigo*? Poderia ser tido, daqui, um gesto acontecimento? Poderia assumir o rastro da cicatriz *omphalógica*? Seria isso uma *umbigada*?

2. Sendo a tradução uma necessidade, quíça um dever, a docência assume-se tradutora por conta de sua matéria, por aquilo que *manipula* como *phármakon*? Para tal, seria preciso desconstruir a docência *phalocêntrica*?

3. O sonho é operado na margem do *omphalos*? A tradução seria esse movimento de invasão deste nó? Em qual língua seria feito esse atravessamento? Quais desdobramentos poderiam ser criados com o *idioma de base (Grundsprachilche)*?

3.2. hypnos

Há uma decisão a ser feita: deixar o sono pelo sonho?

Vejamos Platão em seu *Crítion*:

[Sócrates] (...) para que vieste tão cedo? **[Crítion]** Para trazer, Sócrates, uma notícia dolorosa e avassaladora, não para ti, como vejo, mas dolorosa e desoladora para mim e para todos os teus amigos, e que para mim, a meu ver, será muito difícil de suportar. **[Sócrates]** Quais são as novidades? O navio, em cuja chegada devo morrer, já chegou? **[Crítion]** Ainda não chegou, mas me parece que vai estar aqui hoje, pelo que anunciam pessoas vindas de Súnio e que lá o deixaram. De acordo com estes mensageiros, é certo que estará aqui hoje, e será amanhã, Sócrates, fatalmente, que terás fim a tua vida. **[Sócrates]** Pois bem, Crítion, à boa ventura! Se assim apraz aos deuses, assim seja. Todavia, acho que não vai aportar hoje. **[Crítion]** Quais signos tomas para julgar? **[Sócrates]** Vou dizê-lo. Devo morrer, penso, no dia seguinte ao da chegada do navio. **[Crítion]** Ao menos assim dizem as autoridades competentes. **[Sócrates]** Por isso, acho que não vai aportar no dia de hoje, mas no de amanhã. Julgo pelos signos de um sonho que acabo de ter esta noite. Talvez mesmo tenha sido oportuno não me haveres despertado. **[Crítion]** Qual foi o sonho? **[Sócrates]** Parecia-me que vinha uma mulher formosa, de lindas feições, vestida de branco, me chamava e dizia: “Sócrates, depois de amanhã poderás ter chegado às férteis campinas de Fétiá”. **[Crítion]** Sonho esquisito, Sócrates! **[Sócrates]** Evidente para mim, Crítion. (Platão, 1985, pp. 194-195)

A palavra grega *énhypnion* (sonho) parece aproximar disso que se *forma* em imagens durante o sono (*hynois*), como imagem mental (*ánatypôma*), como imagem, como imagem vinda ao espírito (*phamtasiôd*) etc.

enhypnion = *somnium* = sonho

Deste modo, desisto do investimento na expressão *hip-notizar*, que seria levar ao sono, para experimentar o termo decorrente do filho do Sono: Morfeus

Tendo transmitido o recado, Íris apressou-se em sair, pois não podia tolerar o ar estagnado, e, sentindo a sonolência que a tomava, voltou, através de seu arco, ao caminho que trilhara antes. Então, Sono chamou um de seus inúmeros filhos, Morfeu, o mais hábil em simular formas e em imitar o andar, a fisionomia e a maneira de falar, mesmo os vestuários e os modos mais característicos de cada um. Ele, porém, apenas imitava os homens, deixando ao encargo de outro imitar aves, quadrúpedes e serpentes. Este era chamado Icelo; e um terceiro, Fantasos, muda-se em rochedos, águas, bosques e outras coisas sem vida. Os dois servem a reis e grandes personagens, em suas horas de sono, ao passo que outros se movem entre a gente comum. De todos os irmãos, Sono escolheu Morfeu para executar a ordem de Íris. Depois, encostou a cabeça no travesseiro e entregou-se ao grato repouso. (Bulfinch, 2014, ePub.)

Trata-se de imagens criadas quando está em sono, e não do sono, propriamente dito. O que não está resolvido é como lidar com termos como o latino *coniector* [intérprete de sonhos] ou o grego *honeirokritês* [intérprete de sonhos]. E como resolver o termo latino *coniectura* [interpretação dos sonhos] ou o grego *oneirokrsia* [interpretação dos sonhos]. Há nexos com *Traumdeutung* [interpretação dos sonhos] ou *Traumdeuter* [intérprete de sonhos]?

oneirokritês = *conietor* = *Traumdeuter* = intérprete de sonhos
oneiroksia = *coniectura* = *Traumdeutung* = interpretação dos sonhos

Está por a-traduzir.

V. METODOSOFIA: CONTRATO DE TRADUÇÃO

Sandra Mara Corazza

A metodosofia desta pesquisa combina o Método da Dramatização do Informe, Método Valéry-Deleuze (Corazza, 2012; 2013; 2017a) ou Método Maquinatorio (De Araujo; Corazza, 2018) e a filosofia da diferença. Desse modo, a filosofia passa a ser sustentação para um *modus operandi* da pesquisa educacional: o tradutório. Por isso, a pesquisa adotará, ela própria, procedimentos tradutórios, tais como aqueles que são consubstanciados, reunidos e condensados na *Rede de Pesquisa Escrileituras da Diferença em Filosofia-Educação*, criada em 2018, no espaço do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e em vários outros programas. Rede que deriva justamente das pesquisas de Produtividade anteriormente realizadas, juntamente com a nossa coordenação do Projeto *Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida* (CAPES/INEP, 2011-2015), que unem a leitura, a escritura, a didática, o currículo e a formação de pesquisadores-professores de diversas instituições públicas e privadas de ensino de vários estados.

Em pesquisa, indagamos, de modo geral: qual é o problema? O que são ideias problemáticas? Como distinguir entre falsos e verdadeiros problemas? Quais as relações entre um problema e suas soluções? O que é resolver um problema? Somos prisioneiros de problemas alheios? Em que consiste uma pedagogia do problema? O que significa aprender? O que é uma educação dos sentidos? De quais arquivos somos guardiões e tradutores? Qual bagagem, herança e tradição carregamos? Qual é o objeto? Somos sujeitos dos objetos? Qual é o plano? Qual o sentido disso tudo? De quais verdades somos emissários? Qual é a imagem dogmática do pensamento? Qual o liame do pensamento com a individuação? Qual é o nosso bloqueio epistemológico? Quais são as nossas ilusões? Qual é a função do paradoxo e do não-senso na aprendizagem? Qual é o nosso real? O erro é o negativo do pensamento? Como a besteira é possível? Qual é a nossa *cogitatio natura universalis*? Qual é o método de invenção? O que fazemos ao educar? Qual é a poética da prática docente? Qual é a filosofia de nossa prática científica? Como vivemos, lendo e escrevendo? O que nos força a pensar? Por quais encontros somos responsáveis? Como promovemos a diferença na intensidade, a disparidade nas quimeras, a dessemelhança na forma do tempo e o diferencial no pensamento? Como fazemos nascer o que ainda não existe? Como criamos acefalia no pensamento,

amnésia na memória, afasia na linguagem e agnosticismo na sensibilidade? Quais são os dramas que existem sob o nosso *logos*? Como dramatizar a pesquisa-docência? Como imaginamos, poeticamente, a docência e a pesquisa? Afinal, o que e como transcriamos ao educar?

Então, especificamente, queremos pesquisar: quais são as ideias problemáticas das aulas? Em que consiste uma pedagogia problemática das aulas? De quais arquivos as aulas são guardiãs e tradutoras? Quais bagagem, herança e tradição carregam? Quais são as ilusões das aulas? Qual é a função do paradoxo e do não-senso em uma aula? Qual é a sua *cogitatio natura universalis*? Qual é o seu método de invenção? Qual é a poética e qual a filosofia da prática científica de uma aula? Como fazemos aulas, lendo e escrevendo? Por quais encontros nas aulas somos responsáveis? Como as aulas promovem a diferença na intensidade, a disparidade nas quimeras, a dessemelhança na forma do tempo e o diferencial no pensamento? Como aulas fazem nascer o que ainda não existe? Como criam acefalia no pensamento, amnésia na memória, afasia na linguagem e agnosticismo na sensibilidade? Quais são os dramas que existem sob o seu *logos*? Como dramatizamos as aulas? Como imaginamos, poeticamente, a *hybris* (desmesura e loucura) de uma aula, que pretende escapar de sua *moira* (território e destino)?

Os movimentos da presente pesquisa serão feitos em regime de articulação dos procedimentos teóricos e práticos, advindos de pesquisas, orientações, ensino, ações de extensão, estágios pós-doutorais, que envolvem traduções de leituras, escrituras, didáticas, currículos. Questões que encaminham a pesquisa para a tarefa de traduzir o arquivo da Aula (como junção de Currículo e de Didática), em suas marcas, impressão, inscrição, reprodução, formalização, codificação e publicação. Além de para o caráter dinâmico das práticas institucionais, acadêmicas e científicas desse arquivo: práticas tanto de arquivamento como do conteúdo daquilo que há para ser arquivado: “o arquivável e o arquivante do arquivo: o impresso e o imprimente da impressão” (Derrida, 2001, p. 28).

Arquivo como uma noção imprecisa e indeterminada, ainda a desenvolver, do qual “não temos conceito, apenas uma impressão, uma série de impressões associadas a uma palavra” (Derrida, 2001, p. 43). Arquivo que circunscreve o campo de saber requerido para movimentar as matérias da educação, inobstante a multiplicidade envolvida. Arquivamento que produz e, ao mesmo tempo, registra os acontecimentos, produzidos em grupos, pesquisas, eventos, publicações, e que já se encontra inscrito pelas assinaturas e pelos nomes próprios de seus participantes, com os quais temos uma espécie de “contrato de tradução: himeneu

ou contrato de casamento com promessa de inventar um filho cuja semente dará lugar à história e ao crescimento” (Derrida, 2002, p. 50).

Pensamos que esse contrato da tradução do arquivo da Aula, “no seu sentido quase transcendental, seria o contrato ele mesmo, o contrato absoluto, a forma-contrato do contrato, o que permite a um contrato ser o que ele é” (Derrida, 2002, p. 42-43). Contrato de tradução como o nome dado à metodosofia desta pesquisa, que compromete a sua tarefa central com uma invenção de Pesquisa de Aula. Assim, para traduzir, poética e oniricamente, uma Aula, pensamos que é necessário ser um fazedor de aulas; logo, um leitor e um escritor delas, pois seria quase impossível traduzi-las, se não o fossemos. Talvez tenhamos, em pesquisas anteriores nos equivocado em inflexionar a tradução transcriadora como a arte do autor, como uma questão de autoria, em vez de concebê-la mais como a arte do leitor, como uma questão de leitura; isso porque, justamente, a questão do leitor e da leitura são algo que nos perturbam, como professores-tradutores, talvez muito mais do que a questão da autoria.

Logo, ler e traduzir uma Aula, tal como a pesquisa propõe, demanda e se compromete, mediante o contrato, implica que nos ocupemos por muito tempo e em diferentes momentos de uma mesma perspectiva: da filosofia da diferença ou da multiplicidade, em sua

radicalidade política e filosófica. Porque não há como negar, na atualidade, a existência de um valioso arquivo acumulado, composto por uma aquisição filosófica deleuzo-guattariana no campo da educação, expressa, principalmente, pelo compromisso experimental com a escrita e com o pensamento. Bem como não podemos ignorar o exercício de certas práticas e as respostas que os nossos próprios grupos de pesquisa, como *Dif – artistagens, fabulações, variações* e *Escrileituras da Diferença em Filosofia-Educação*, vêm produzindo, há quase 20 anos, a determinadas problemáticas formuladas por essa mesma filosofia.

Por exemplo: a) quando definimos a educação como criadoramente tradutória; b) e quando assumimos a tradução didática e curricular expressas na nobreza de uma Aula; c) quando retiramos a tradução da clausura da imitação e da literalidade, que estão ligadas à estrutura metafísica do suplemento e da presença; d) e quando não aceitamos a separação pura e limpa entre o verbal e o real; e) quando estendemos essa posição da tradução não-metafísica, não-idealista, para todo o campo do saber educacional; f) e forçamos a tradução transcriadora a deixar o campo da representação e migrar para uma teoria da Escrileitura; g) quando passamos a escrever e pesquisar sobre aquilo que, em educação, é sempre intraduzível e que deve ser traduzido, que está aí a-traduzir, qual

seja, fundamentalmente, a Vida/a Morte; h) não por acaso, então, aproximamos o pensamento filosófico do pensamento literário, poético e onírico: territórios nobres desse intraduzível, desse sempre a-traduzir.

Por isso, a pesquisa tem a coragem de se auto propor, tomando as leituras e escrituras, realizadas por outras pesquisas, como as suas marcas encriptadas, que dão suporte a seu próprio arquivo. Traduzir o arquivo da pesquisa, que, feito o da Aula, acontece ao modo do sonho e da poesia, é um desafio, como é desafiadora toda tradução. Isso porque o discurso da filosofia da diferença é, muitas vezes, insistentemente obsessivo ou elíptico; sobrecarregado de citações ou de menções a outros autores, resultantes de nossas próprias escrituras; as quais, por sua vez, são torções no sentido comum, atribuídos às leituras e escrituras dos textos originais, trazendo jogos de palavras ou usos inusitados de notas.

A filosofia da diferença, muitas vezes, pode ser vista como um discurso que não é para ser entendido, mas para ser vivido e, mais ainda, suportado em seus efeitos. Discurso que, quando parece estar exposto com rigor ou coerência conceitual, surpreende por nos extraviar em sua leitura, ou naquele sentido que vínhamos seguindo, em função de choques violentos de expressões e de conceitos, que deslizam de um sentido a

outro, sem avisar, fazem desvios abruptos, ou utilizam uma sintaxe inesperadamente crua.

Ler e traduzir o discurso indireto livre desses textos é muito difícil, já que ele destrói a gramática e as premissas do pensamento habitual. Para executar a tarefa de traduzir tais textos, sofremos tempestades de obscuridades e de confusão, que deixam aparecer raras brechas de lucidez. Nesses momentos efêmeros, temos o sentimento (que logo se mostra ilusório) de haver, finalmente, compreendido o que cada um dos textos quer dizer. E o mais importante, de ter vislumbrado a possibilidade de pensar e de escrever de outra forma.

Acontece que os textos da filosofia da diferença nunca querem dizer alguma coisa. Há neles, talvez, um nada-querer-dizer, o qual é importante para que possamos escutá-los, quando os lemos, e dispor cada conceito que está sendo criado, numa cadeia interminável de diferenças. São textos sobrecarregados de uma grande quantidade de precauções, referências, notas, citações, colagens, suplementos. Textos polissêmicos, no sentido digno do termo e, portanto, atordoantes, cuja leitura e tradução são o contrário de tranquilizadoras.

A pesquisa seguirá, em sua nova etapa, sobre um terreno ainda sem base segura para pousar, porque os textos de que se vale tratam (e aí está a sua riqueza) de colocar essa base em situação de desmoronamento e, no mesmo

movimento, de criar outras possibilidades de territórios. Ao traduzir os textos, em processos experimentais, para esta pesquisa, tomaremos certos cuidados, algumas liberdades, enquanto seguiremos estritamente em algumas passagens e nos desviaremos em outras, tendo os olhos e as mãos nos originais, como o seu contexto de produção criadora. Tentando, como diz Benjamin (2008), manter o espírito da obra estrangeira, mesmo sabendo, como sabemos, há muitos anos, que esses textos são intraduzíveis, isto é, que estão sempre à beira de serem traduzidos.

Fazemos isso, desde uma antiga fantasia (Corazza, 2010) que trama um imaginário daquilo que é considerado texto original. Fantasia de original, a qual entra em diálogo com filósofos ou outros autores que, por vezes, não lemos, em si mesmos, e estão aqui para serem lidos. Original que é guardião de velhos textos, com velhos sentidos, que os textos estudados forcem a dizer coisas diferentes do que pareciam dizer até então. Original que não carrega um glossário de termos-chave, que organizem o pensamento de cada autor de modo racional, e que o seu fio condutor não seja o pensamento lógico; e mesmo que, a cada nova leitura-e-escritura, joguemos com hipóteses renovadas de interpretações.

E também, diga-se, contrato de tradução, que não tratará de celebrar o caótico, o desordenado, nem um deleuzianismo desatento ou um guattarianismo preguiçoso,

tornados tediosos clichês freudianos ou bachelardianos, nem tampouco dar à luz textos benjaminianos, facilitados pela repetição direta daquilo que se apresenta fantasiado como original. Em nossos atos de traduzir, a metodossófia da pesquisa confiará e respeitará o funcionamento semiótico criativo de cada texto estudado e escrito. E, acima de tudo, os pesquisadores viverão os seus próprios acidentes de leitura, como alerta Derrida (2007): acidentes que dizem da capacidade de cada um de nós de criar destinatários para qualquer texto original a-traduzir.

Ora, não é por outro motivo que somos professores. Em todo o tempo da nossa prática, o que mais fazemos, a não ser criar destinatários para as nossas traduções? Sabemos também que, de algum modo, uma tradução sempre chega ao seu destino, embora educar não seja uma comunicação de mensagem entre sujeitos identificáveis, anteriores e predeterminados. Pois, se uma tradução sempre chega ao seu destino, não é porque alcance aquele que espera receber o escrito e que preexiste à sua escrita. E sim porque, em seu percurso, a tradução tem o poder coercitivo de forjar os seus próprios destinatários, indo ao seu encontro de modo imprevisível e cruzando acidentalmente o seu caminho.

Assim, não esperemos encontrar, nesta pesquisa, escritas e traduções dotadas de uma natureza pragmática, visto estarmos impossibilitados, pelo nosso desejo de

pesquisadores, de aplicar o critério do funcionamento semiótico para medir a qualidade da comunicação com nossos alunos e leitores. Isso somente aconteceria se a tradução promovesse o encontro de duas ou mais subjetividades em um horizonte temporal, no qual, o começo e o final dos textos estivessem próximos e não distantes. E talvez nem aí. Encontraremos, muito mais, uma assimetria e experimentaremos um descompasso do trajeto imprevisível de nossos textos, feito pelos próprios originais a-traduzir.

Esses originais possuem a materialidade de um escrito, aos quais atribuímos uma destinação. Por isso, os textos que resultarem de nossas traduções do arquivo da Aula poderão suscitar, em troca, outros textos, polêmicas ou respostas, sob forma de renovadas traduções. O lugar dos originais é, via de regra, divisível, já que a sua possibilidade necessária de tradução interrompe a própria relação do original consigo mesmo, em função de projetá-lo na alteridade de um percurso. Alteridade que compreende, de antemão, o fato de, talvez, o original nunca-poder-chegar a seu destino, como uma unidade sempre perdida. Para recuperar, em algum grau, essa pretensa unidade, cada original ficará à espera daquilo que Derrida (1990) denomina a contra-assinatura do outro, isto é, do seu provável tradutor; do mesmo modo que este pode ter o poder de forjá-lo, ao cruzar o seu caminho.

Diante do contrato que a pesquisa se auto impõe, como tradutora de textos acerca de suas palavras-chave – *A-traduzir. Arquivo. Aula. Sonho. Poética. Escriteiras*. –, ela tenderá a constituir um bando de pesquisadores sem qualquer álibi para o crime de traduzir. Mesmo que não estivéssemos presentes, no momento de criação dos originais, afirma Derrida (2002, p. 27), a nossa tarefa de traduzir é outorgada pelos outros, a quem devemos responder: “Ele deve quitar-se também, e de qualquer coisa que implique talvez uma falha, uma queda, uma falta, até mesmo um crime”. Somos, por essa perspectiva, sujeitos endividados, obrigados por um dever, por uma missão, como herdeiros de um mundo estrangeiro a-traduzir e que, além disso, está fora dos gonzos; isto é, desajustado, como mundo e como texto.

Dizendo de outro modo, pelo contrato, estamos intimados a traduzir, não pelos autores dos textos, mas pelo próprio ato criador do texto a-traduzir, por sua língua, por sua filosofia, por sua escritura, por sua existência mesma. Isso porque a necessidade e a dificuldade de tradução sempre recomeçam como o trabalho do outro e que nunca está satisfatoriamente concluído. E nós, como pesquisadores-professores, também não existimos, a não ser após executar o crime de traduzir. Somos, assim, criminosos sem nenhum álibi, na medida em que não podemos não pesquisar

nem professorar sem traduzir, assinando, com nossos nomes próprios, mais uma e outra e outra tradução.

Para tanto, não esperamos a companhia daqueles destinatários, que preferem leituras fluentes, do tipo explicação-do-texto, senão daqueles que realizam a enésima leitura de cada texto; pois aquilo que estará sendo, supostamente, explicado ou demonstrado não será a essência do texto, mas tão-somente mais uma leitura tradutória, que dele estará sendo feita e que, por ele mesmo é feita, demandada por sua potência de criação. Não exigiremos da pesquisa uma compreensão totalizante dos textos de partida, visto que ela não existe. Permitiremos as estranhezas, idiosincrasias, variações, não-inflexões, não-saberes e não-quereres de cada texto. Ainda mais que cada um possui, carrega e carrega suas próprias aporias, impasses, nós cegos, pontas desatadas. Nossas esrileituras darão sempre passagem para os deslocamentos entre *sens* (de sentido) e *sans* (de ausência), tendo em vista que não existe ordem oculta nem verdades latentes nos textos, mas tudo está ali escrito, dito, mostrado, dado a ver. Assim como não há um atrás-da-cortina, também não há centro organizador de cada texto, que resolvesse o nosso problema tradutório.

Muitas vezes, faremos simplesmente aquilo que é denominado Notas de Tradutores (N. do T.), mais do que uma tradução. Isso porque não trabalhamos com

uma tradução totalmente programada, pois algo dessa espécie não seria considerado, pela pesquisa, como uma escrileitura, nem, muito menos, como um ato de tradução. Porém, isso tudo não implicará que nossas traduções sejam arbitrárias. Realizaremos colisões com os textos, acidentes felizes, o prazer de uma vidência, a alegria da ilusão de uma quase-presença das obras e dos autores. Pois é essa a nossa tarefa de pesquisadores: ler, interpretar, escrever e publicar textos tradutórios que sejam instigantes, atordoantes e reveladores dos textos originais, expondo-os à crítica e à interpretação dos seus leitores. Para, dessa maneira, confundir, tornar problemáticos e trazer à vida outra vez os textos, colocando-os em um limiar que os torne sempre prestes a encontrar uma outra e nova tradução, que daria um sentido mais claro a seus argumentos.

Faremos isso, nesta PQ, com modéstia e ousadia: a modéstia que depositamos em nossas promessas e juras, insistentes e recorrentes, de sermos fiéis aos textos. E a ousadia que reside em nossas inúmeras e inevitáveis intervenções nos textos originais. Em uma condição de amizade intelectual, rodeada por nosso amor aos textos de partida, e pelo sonho de decifrar a sua originalidade e as suas verdades. Sonho com o momento em que cada texto se resolva. Sonho com a voz de um-alguém que dos textos tudo sabe. Sonho com a condição reconfortante em que

o jogo tradutório acabe, a poeira abaixe, nossas escolhas sejam as mais corretas e a tradução perfeita aconteça.

Faremos tudo isso, mesmo sabendo que o acontecimento da tradução nunca chegará lá, pois ele se coloca sempre na travessia e não na chegada. Mas, como tradutores, que sabem que nem tudo pode ser traduzido, seguiremos interpretando, lendo o que escrevemos (como estou fazendo agora), procurando compreender, analisando a nossa própria tarefa de tradutores, fazendo suposições para justificar nossas ferramentas e opções de inflexão. Fazemos isso, em uma situação dupla, de *double bind*: na possibilidade e na impossibilidade de traduzir os originais. Ou melhor, nesse lugar indecível entre traduzir e a-traduzir, que é o lugar por excelência dos professores e dos pesquisadores. Sempre. Ou até que esse lugar e essa tarefa se tornem impraticáveis e intoleráveis.

[N.T.]_G METODOSOFIA: FANTASIAS DE UMA CONTRATANTE

Vaninne Pereira Fajardo

Sobre a criação de um problema – que nos interesse enquanto pesquisadores de uma Filosofia da Diferença. Nossas questões enquanto professores-pesquisadores comprometidos, mediante contrato, com a tradução transcriadora (Corazza, 2013, p. 207) percorrem a criação de problemas e não sua identificação. O problema não está na falta. Não há falta. A questão da existência, pela perspectiva filosófica, acompanha Bergson (1999, p. 21): “o não-ser é mais que o ser!” Assim, desenrolam-se nossas pesquisas. Por terrenos movediços, inquietantes, falseando uma verdade provisória justamente preocupada em não-ser. Não estamos dispostos a receber uma solução já pronta, ou na melhor das hipóteses, escolher entre duas ou três soluções, somos servos de uma ciência intraduzível. Negamos repetições ou identidades instáveis em nome da criação de um problema intrínseco à nossa intuição.

Criamos problemas, não identificamos problemas como em uma ciência recalcada. Em *Diferença e Repetição*, Deleuze (2006) trata do bloqueio natural como correspondência aos conceitos nominados, formados, idênticos, formas do Mesmo na representação. A repetição dos proble-

mas alienados opera uma diferença sem conceito, o que Deleuze (2006, p. 256) chama de “diferença indiferente”. Em Freud (2016), o recalque (*Verdrangung*) opera a partir da gênese dos sintomas através dos mecanismos de negação às instâncias do inconsciente. Assim, o que é negado simbolicamente retorna simbolicamente ao consciente pelo recalçamento. Podemos pensar, dessa forma, na produção dos falsos problemas a partir da negação ao afeto, ao desejo, negação ao próprio pensamento. A amnésia do infantil participa desse recalçamento.

Ora, para pesquisar o arquivo da docência em Aula cabe a inevitável questão: qual bloqueio, quais ilusões que a pesquisa quer perfurar?

Dessa forma, as pesquisas que derivam do projeto A-traduzir fazem esse contrato de movimentar o Arquivo como uma noção imprecisa e indeterminada, ainda a desenvolver, do qual “não temos conceito, apenas uma impressão” (Derrida, 2001, p. 43).

A palavra contrato se repete ao longo do capítulo; inúmeras vezes. Um contrato de morte? Morte da representação? Morte da língua? Talvez esteja mais próximo daquilo que Foucault (2001, p. 178) fala: “parentesco da escrita com a morte.” Roland Barthes em conferência datada de 1978, no Collège de France sob o título de *Leçon* diz: “a língua, como desempenho de toda linguagem, não é nem reacionária, nem progressista; ela é simplesmente: fascista; pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer” (Barthes 1989, p. 13). A questão agora é: Como dizer? O poder estruturante e sistemático da língua denotam o processo de associação e representação à que está ligado, o problema da identidade.

Dentro dessa perspectiva, a linguagem desempenha a resistência, uma complexa movimentação de forças em combate ao poder da língua. O entrelaçamento entre significado e significante, tanto em Saussure como em Lacan, operam a linguagem a partir do seu duplo sentido.

Para tanto, o contrato talvez esteja atrelado a um mais-além da comunicação ao propor a busca pelo recorte de traduzir o não-dito da linguagem. “Não-dito falado pelos lapsos, pelas confusões, pelos esquecimento, trocas de palavras” (Corazza, 1992, p. 29).

Logo, nosso contrato é de traduzir. Traduzir o intraduzível. Como fazemos? Fazemos tradução através da tradução, ao modo inventivo e ficcional:

Isso porque o discurso da diferença é, muitas vezes, insistentemente obsessivo ou elíptico; sobrecarregado de citações ou de menções a outros autores, resultantes de nossas próprias escrituras; as quais, por sua vez, são torções no sentido comum, atribuídos às leituras e escrituras dos textos originais, trazendo jogos de palavras ou usos inusitados de notas. (Corazza, 2019, p. 47).

O contrato poderia, por certo, tratar-se de um contrato masoquista. Diz Deleuze:

A característica do masoquismo, ainda mais oposta ao sadismo, é o gosto pelo contrato, o extraordinário apetite contratual. O masoquismo deve ser definido por suas características formais, e não por seu conteúdo dito dolorígeno. Ora, de todas as características formais, não há nenhuma mais importante do que o contrato. Não há masoquismo sem contrato. (Deleuze, 2009, p. 96)

No contrato social, de Rosseau, Locke e Thomaz Hobbes, o acordo se define como expressão e até mesmo justificativa das relações de autoridade ao estabelecer padrões de cooperação e interação em sociedade. O contrato de tradução, assim como o contrato de Masoch, permite “que a lei lhe dê precisamente o prazer que se esperava que ela interditaria” (Deleuze, 2009, p. 100). O prazer de ler e escrever sem as amarras da língua: a subversão da lei pelo contrato.

Independente do contrato, estamos eternamente endividados. Não reivindicamos uma questão de dívida eterna, pois não estamos sob uma condição de juízo ou poder, mas de implicações do amor fati (Nietzsche, 2012). Nosso endividamento enquanto escritores é experimentar o eterno retorno de nossas leituras e escritas como necessidade de aprender a traduzir como belo aquilo que é necessário na docência.

[N.T.]_H ASSINO, PORQUE NÃO PODERIA NÃO O FAZER

Bibiana Munhoz Roos

Um contrato acontece entre. É um vínculo que não se estabelece, porque as partes, apesar de existirem separadas, não são mais elas. O vínculo se cria. Contratante e contratado se misturam ao criar um outro modo que não é de um e nem de outro. O estribo, engendra uma nova simbiose homem-cavalo que engendra, ao mesmo tempo, novas armas e novos instrumentos (Deleuze; Guattari, 2011, p. 33). Assim, ao deixar a linha em branco para que o contratante o assine, o projeto afirma a impossibilidade de fechar-se em si, assim como como a tradução. O contrato tem agora, um leitor, e mais do que isso, um leitor que assina em nome próprio. Leitor que, na marca da tinta da caneta, ou do sangue que escorre do dedo, ou da digital marcada, já se torna outro. Ao marcar seu nome próprio, afirma sua morte como autor. Afirma uma vida, como tradutor.

Um contrato de uma pesquisa que tem a filosofia como sustentação para um modo de operação, da pesquisa educacional. Este modo, é o tradutório. A tarefa central, é de invenção de Pesquisa Aula. O objetivo envolve, traduzir poética e oniricamente, uma Aula. A necessidade é de ser fazedor de Aula e assim, leitor e escritor de Aula. O compromisso, respei-

tar o funcionamento semiótico criativo de cada texto estudado e escrito. Forjar seus próprios destinatários. De modo experimental, com a escrita e com o pensamento.

Um alerta: há, nas pesquisas em Filosofia da Diferença, um nada-querer-dizer. Que não é querer-dizer-nada e não tudo-querer-dizer. Requer do contratante escreiteiro, uma escuta cuidadosa.

Outro alerta, atenção a uma certa tendência a inflexionar a tradução transcriadora como arte do autor, como questão de autoria, ao invés de arte do leitor. A questão do leitor e da leitura, perturbam os professores-tradutores. O leitor, contratante, que assina o contrato, é um crítico. Pesquisador, que vive seus próprios acidentes de leitura. Assim, o crítico é também uma espécie de autobiógrafo. Alguém que escreve sua vida, quando pensa estar escrevendo suas leituras. Reconstrói sua vida, no interior dos textos que lê (Piglia, 2006).

No contrato, o professor é assim, um insuficiente filósofo, tradutor, leitor, escritor, (auto)biógrafo, poeta e sonhador que não termina em ponto final e não chega ao fim de sua tradução. Estes que, condenados a viver sob a condição humana, fracassam. O professor, filósofo de aula, fracassa no ato de encontrar equilíbrio ou produzir sabedoria humana, ao ultrapassá-la, ao dar ao ser, sempre um novo acontecimento. Devires elfos, ideias, ninfas, baratas, vírus e salamandras. O professor tradutor, que jamais atingirá o êxito da tradução completa e arrematadora. O professor leitor, que jamais conseguirá entender tudo aquilo que o autor escreve, a não ser em sua ilusão passageira. O professor escritor que fracassa em sua autoria, pois a cada obra que assim, morre, naquele instante. O professor (auto)biógrafo que acha que escreve para conhecer ou

outro ou para se conhecer e quando percebe, estão estes, mais estranhos do que nunca.

Contrato assinado.

[N.T.]_I

**METODOSOFIA: ESTILO,
CORAGEM E RESISTÊNCIA**

Claudia Regina Rodrigues de Carvalho

Sobre a Elaboração das Notas

Um ensaio de tradução composto por notas que evidenciam, problematizam e fazem cruzamentos de destaques e outros apontamentos sobre o texto que trata da METODOSOFIA: CONTRATO DE TRADUÇÃO (p. 44-52) do PQ em estudo, a elaboração dessas notas está disposta em 4 (quatro) itens. O primeiro item trata dos Aspectos Gerais ou da elaboração ou o que da elaboração podemos pegar como indicativos a outras elaborações; O segundo é aborda a Composição do referido texto, destacando pontos e evidências da sua dinâmica de composição. O terceiro apresenta as Advertências que funcionam, neste trabalho, como um ato de dupla condição. Por um lado, chama a atenção para prováveis equívocos, desafios e o que não comporta, não é aceitável, não tem espaço neste tipo de pesquisa; por outro lado trata de chamar a atenção para compromissos (comprometer-se com) e resistências que povoam, movimentam esta pesquisa. O quarto apresenta uma contribuição a mais à discussão, uma Carta do professor Dr. Julio Groppa Aquino (JGA) da Universidade de São Paulo (USP), em resposta à solicitação (aplicativo whatsapp) de indicação de

referências sobre inventário no campo da educação, – além das respostas mais autênticas e cheias de humor, via aplicativo – ele encaminhou, via e-mail, uma resposta que chamei de uma escreitura em carta.

1. Aspectos Gerais

Trata da elaboração ou o que da elaboração podemos pegar como indicativos a outras elaborações, como um “ato de roubar conceitos dos outros” um “roubo criativo” (Deleuze In Gallo, 2003, p. 11,) ou como uma antropofagia a exemplo de Augusto de Campos: “A minha maneira de amá-los é traduzi-los. Ou degluti-los, segundo a Lei Antropofágica de Oswald de Andrade: só me interessa o que não é meu. Tradução para mim é persona. [...] Por isso nunca me propus traduzir tudo. Só aquilo que sinto. Só aquilo que minto.” (Campos, 2009, p. 07)

Três conceitos básicos iniciais são anunciados no (sub) título - Metodofia, Contrato e Tradução (PQ, p. 44), de forma que se visualize tratar-se do método e para além dele mesmo. Método e suas conexões que já marcaram posição no início do PQ, em sua p.04.

Impossível não falar DO ESTILO - Uma escrita que tem estilo, escrita de uma estilista - um estilo que dança (para saber se um livro é bom, deve-se perguntar se ele dança), que é dança – um estilo-dança, que é música que toma conta, que embriaga, é ritornelo que marca vida, ritornelo de afirmação da vida. Uma escrita que provoca redemoinho, deslocamentos, desconfortos, fluxos e contra-fluxos... (em todo o PQ). Um estilo que movimentou conceitos, que produz variações, que cava diferenças potenciais, que tem assinatura em cifras (Deleuze, 1992).

O primeiro parágrafo apresenta uma súmula do capítulo.

A partir de uma questão-chave ou questão-movimento ou questão-desencadeadora de conexões (O que e como transcriamos ao educar?), apresenta seu desdobramento ou implica es (+ de 30 questões), invertendo a lógica formal de apresenta o (deslocamento do pensamento – forma e conteúdo – se pensarmos a partir dele/delas teremos outros projetos – questões que tratam do método e o ultrapassam (p. 44-45);

Sob a forma de questões-problema apresenta o que se quer pesquisar – com foco na Aula atravessada (ou como “vinho no mar”) pela filosofia da diferença, tradu o, arquivo, poética, pedagogia, didática, currículo, pensamento não-representacional... (p. 45-46), onde caberia uma indaga o direta sobre o sonho de uma aula;

Trabalha com vários conceitos conexos a outros itens do PQ.

2. Composi o

Trata do que compõem o texto sobre a Metodosofia, destacando pontos e evidências da sua dinâmica de composi o. Trata de forças, forças de sua escritura. Forças moventes. Forças como o ar da escritura a que Nietzsche se referiu: “Quem sabe respirar o ar de meus escritos, sabe que   um ar das alturas, um ar forte”. (Nietzsche, 1995, p. 18) Uma escrita de ar forte das alturas ou uma escrita que, se for ar em movimento,   vento,   redemoinho –   vira o.

Metodosofia: Método da Dramatiza o do Informe, Método Valéry-Deleuze (Corazza, 2012; 2013; 2017a) ou Método Maquinat rio (De Araujo; Corazza, 2018) e a filosofia da diferença; compromete a sua tarefa central com uma inven o

de Pesquisa de Aula. Assim, para traduzir, poética e oniricamente, uma Aula, pensamos que é necessário ser um fazedor de aulas; logo, um leitor e um escritor delas, pois seria quase impossível traduzi-las, se não o fossemos. (PQ, p. 44-46)

Em nossos atos de traduzir, a metodosofia da pesquisa confiará e respeitará o funcionamento semiótico criativo de cada texto estudado e escrito. E, acima de tudo, os pesquisadores viverão os seus nossos próprios acidentes de leitura, como alerta Derrida (2007): acidentes que dizem da capacidade de cada um de nós de criar destinatários para qualquer texto original a-traduzir. (PQ, 49)

Modus operandi da pesquisa educacional: o tradutório e tem como sustentação a filosofia – da diferença. (PQ, p. 44)

Procedimentos: tradutórios - consubstanciados, reunidos e condensados na Rede de Pesquisa Escriteiras da Diferença em Filosofia-Educação; valioso arquivo acumulado, composto por uma aquisição filosófica deleuzo-guattariana no campo da educação, expressa, principalmente, pelo compromisso experimental com a escrita e com o pensamento. Bem como não podemos ignorar o exercício de certas práticas e as respostas que os nossos próprios grupos de pesquisa, como Dif – artistagens, fabulações, variações e Escriteiras da Diferença em Filosofia-Educação, vêm produzindo, há quase 20 anos, a determinadas problemáticas formuladas por essa mesma filosofia (PQ, p. 47).

Estes arquivos comporiam uma coletânea de Jurisprudência, uma questão política ao estilo de Deleuze (1992) quando diz, em entrevista a Toni Negri, que é preciso ler a jurisprudência (do campo específico, ele usa a Biologia como exemplo) e identificar os contornos das “novas situações que

ela cria, nos novos acontecimentos que ela possibilita”, pois o que lhe interessa “não é a lei nem as leis (uma é noção vazia, e as outras são noções complacentes), nem mesmo o direito ou os direitos, e sim a jurisprudência. É a jurisprudência que é verdadeiramente criadora” (Deleuze, 1992, p. 209).

Movimentos da PQ: serão feitos em regime de articulação dos procedimentos teóricos e práticos, advindos de pesquisas, orientações, ensino, ações de extensão, estágios pós-doutorais, que envolvem traduções de leituras, escrituras, didáticas, currículos; tarefa de traduzir o arquivo da Aula (como junção de Currículo e de Didática), em suas marcas, impressão, inscrição, reprodução, formalização, codificação e publicação. Além de para o caráter dinâmico das práticas institucionais, acadêmicas e científicas desse arquivo: práticas tanto de arquivamento como do conteúdo daquilo que há para ser arquivado: “o arquivável e o arquivante do arquivo: o impresso e o imprimente da impressão” (Derrida, 2001, p. 28). (PQ, p. 45-46)

Em um terreno ainda sem base segura para pousar, porque os textos de que se vale tratam (e aí está a sua riqueza) de colocar essa base em situação de desmoronamento e, no mesmo movimento, de criar outras possibilidades de territórios. (PQ, p. 48)

Encontraremos, muito mais, uma assimetria e experimentaremos um descompasso do trajeto imprevisível de nossos textos, feito pelos próprios originais a-traduzir. (PQ, p. 47)

Arquivo como uma noção imprecisa e indeterminada, ainda a desenvolver, do qual “não temos conceito, apenas uma impressão, uma série de impressões associadas a uma palavra” (Derrida, 2001, p. 43). Arquivo que circunscreve o cam-

po de saber requerido para movimentar as matérias da educação, inobstante a multiplicidade envolvida. Arquivamento que produz e, ao mesmo tempo, registra os acontecimentos, produzidos em grupos, pesquisas, eventos, publicações, e que já se encontra inscrito pelas assinaturas e pelos nomes próprios de seus participantes, com os quais temos uma espécie de “contrato de tradução: himeneu ou contrato de casamento com promessa de inventar um filho cuja semente dará lugar à história e ao crescimento” (Derrida, 2002, p. 50). (PQ, p. 46)

Contrato de Tradução - Tradução: do arquivo da Aula, “no seu sentido quase transcendental, seria o contrato ele mesmo, o contrato absoluto, a forma-contrato do contrato, o que permite a um contrato ser o que ele é” (Derrida, 2002, p. 42-43). Comprometer-se, mediante o contrato, implica que nos ocupemos por muito tempo e em diferentes momentos de uma mesma perspectiva: da filosofia da diferença ou da multiplicidade, em sua radicalidade política e filosófica. Não tranquilizadora. (PQ, p. 46)

Diante do contrato que a pesquisa se auto impõe, como tradutora de textos acerca de suas palavras-chave – A-traduzir. Arquivo. Aula. Sonho. Poética. Escriteiras. (p. 50)

Seria um Contra-Contrato? Uma Flexão de Contrato? Uma Torção do Contrato ou seria um Termo de compromisso? Seria o contrato uma tipologia de sujeito do método, um contrato-coragem de olhar de dentro da sua nudez o que é por ele firmado – contratado, contratante, responsabilidades, penalidades e dívidas assumidas – de um lado, de outro – de um lado para o outro – para todos os lados.

Ao traduzir os textos, em processos experimentais, para esta pesquisa, tomaremos certos cuidados, algumas li-

berdades, enquanto seguiremos estritamente em algumas passagens e nos desviaremos em outras, tendo os olhos e as mãos nos originais, como o seu contexto de produção criadora. Tentando, como diz Benjamin (2008), manter o espírito da obra estrangeira, mesmo sabendo, como sabemos, há muitos anos, que esses textos são intraduzíveis, isto é, que estão sempre à beira de serem traduzidos (PQ, p. 48).

3. Advertências

Funcionam, neste trabalho, como um ato de dupla condição, por um lado chama a atenção para prováveis equívocos, desafios e o que não comporta, não é aceitável, não tem espaço neste tipo de pesquisa; por outro lado trata de chamar a atenção para compromissos (comprometer-se com) e resistências que povoam, movimentam esta pesquisa. Entre um lado e outro, atravessando os dois, trata de coragem, ou seja, “Cada conquista, cada passo adiante no conhecimento é consequência da coragem, da dureza consigo [...]”. (Nietzsche, 1995, p. 18).

Todas as marcações de advertências foram identificadas no e pelo próprio texto do PQ. Advertências que repercutem nas questões do estilo. Estilo perspectivista, desatrelado de impulsos dogmatizantes ou essencialistas. Estilo afirmativo que não se opõe à negatividade, mas dela se esquiva. Estilo avesso ao fechamento do texto em si mesmo, aliando e assumindo a variação de ritmo e os riscos de uma escrita inventiva e estilística. (Derrida, 2013).

Equívoco: Talvez tenhamos, em pesquisas anteriores nos equivocado em inflexionar a tradução transcriadora como a arte do autor, como uma questão de autoria, em vez de concebê-la mais como a arte do leitor, como uma questão de leitu-

ra; isso porque, justamente, a questão do leitor e da leitura são algo que nos perturbam, como professores-tradutores, talvez muito mais do que a questão da autoria. (p. 46)

Coragem: (PQ) de se auto propor, tomando as leituras e escrituras, realizadas por outras pesquisas, como as suas marcas encriptadas, que dão suporte a seu próprio arquivo. (p. 47)

Desafio: traduzir o arquivo da pesquisa, que, feito o da Aula, acontece ao modo do sonho e da poesia como é desafiadora toda tradução. (p. 47)

Modéstia e Ousadia: a modéstia que depositamos em nossas promessas e juras, insistentes e recorrentes, de sermos fiéis aos textos. E a ousadia que reside em nossas inúmeras e inevitáveis intervenções nos textos originais. (p. 51)

Choques: o discurso da filosofia da diferença é, muitas vezes, insistentemente obsessivo ou elíptico; sobrecarregado de citações ou de menções a outros autores, resultantes de nossas próprias escrituras; as quais, por sua vez, são torções no sentido comum, atribuídos às leituras e escrituras dos textos originais, trazendo jogos de palavras ou usos inusitados de notas. A filosofia da diferença, muitas vezes, pode ser vista como um discurso que não é para ser entendido, mas para ser vivido e, mais ainda, suportado em seus efeitos. Discurso que, quando parece estar exposto com rigor ou coerência conceitual, surpreende por nos extraviar em sua leitura, ou naquele sentido que vínhamos seguindo, em função de choques violentos de expressões e de conceitos, que deslizam de um sentido a outro, sem avisar, fazem desvios abruptos, ou utilizam uma sintaxe inesperadamente crua. (p. 47)

Formulações – Resistências – Elaborações - Criações: a) quando definimos a educação como criadoramente tradutória;

b) quando assumimos a tradução didática e curricular expressas na nobreza de uma Aula; c) quando retiramos a tradução da clausura da imitação e da literalidade, que estão ligadas à estrutura metafísica do suplemento e da presença; d) e quando não aceitamos a separação pura e limpa entre o verbal e o real; e) quando estendemos essa posição da tradução não-metafísica, não-idealista, para todo o campo do saber educacional; f) quando forçamos a tradução transcriadora a deixar o campo da representação e migrar para uma teoria da escrita; g) quando passamos a escrever e pesquisar sobre aquilo que, em educação, é sempre intraduzível e que deve ser traduzido, que está aí a-traduzir, qual seja, fundamentalmente, a Vida/a Morte; h) não por acaso, então, aproximamos o pensamento filosófico do pensamento literário, poético e onírico: territórios nobres desse intraduzível, desse sempre a-traduzir. (p. 47)

Dificuldades: Ler e traduzir fora/contra das premissas do pensamento habitual (destrói a gramática), da lógica do pensamento formal ou representacional. Vislumbrar a possibilidade de pensar e de ler-escrever de outra forma. Se deparar com textos do nada-querer-dizer; (p. 48)

Não há espaço – Não comporta: contrato de tradução que visa celebrar o caótico, o desordenado, um deleuzianismo desatento ou um guattarianismo preguiçoso, tornados tediosos clichês freudianos ou bachelardianos, nem dar à luz textos benjaminianos, facilitados pela repetição direta daquilo que se apresenta fantasiado como original. Inaceitáveis as escritas e traduções dotadas de uma natureza pragmática, visto estarmos impossibilitados, pelo nosso desejo de pesquisadores, de aplicar o critério do funcionamento semiótico para medir a qualidade da comunicação com nossos alunos e leitores. (p. 49)

Ato de Tradução não programado: Muitas vezes, faremos simplesmente aquilo que é denominado Notas de Tradutores (N. do T.), mais do que uma tradução. Isso porque não trabalhamos com uma tradução totalmente programada, pois algo dessa espécie não seria considerado, pela pesquisa, como uma esrileitura, nem, muito menos, como um ato de tradução. Porém, isso tudo não implicará que nossas traduções sejam arbitrárias. Realizaremos colisões com os textos, acidentes felizes, o prazer de uma vidência, a alegria da ilusão de uma quase-presença das obras e dos autores. Pois é essa a nossa tarefa de pesquisadores: ler, interpretar, escrever e publicar textos tradutórios que sejam instigantes, atordoantes e reveladores dos textos originais, expondo-os à crítica e à interpretação dos seus leitores. Para, dessa maneira, confundir, tornar problemáticos e trazer à vida outra vez os textos, colocando-os em um limiar que os torne sempre prestes a encontrar uma outra e nova tradução, que daria um sentido mais claro a seus argumentos. (PQ, p. 51)

Situação dupla: Faremos tudo isso, mesmo sabendo que o acontecimento da tradução nunca chegará lá, pois ele se coloca sempre na travessia e não na chegada. Mas, como tradutores, que sabem que nem tudo pode ser traduzido, seguiremos interpretando, lendo o que escrevemos (como estou fazendo agora), procurando compreender, analisando a nossa própria tarefa de tradutores, fazendo suposições para justificar nossas ferramentas e opções de inflexão. Fazemos isso, em uma situação dupla, de double bind: na possibilidade e na impossibilidade de traduzir os originais. Ou melhor, nesse lugar indecível entre traduzir e a-traduzir, que é o lugar por excelência dos professores e dos pesquisadores.

Sempre. Ou até que esse lugar e essa tarefa se tornem impraticáveis e intoleráveis. (PQ, p. 51)

4. Carta do JGA

Esta carta é preciosa e requintada feito joia rara - feito ar, feito água, feito vida. Uma carta flecha untada de afectos e potências – uma esrileitura em carta.

Sábado, 25 de abril, às 13:33.

Querida,

Como já disse antes, estava em dívida séria contigo.

[...] queria te dizer um pouco do que penso preliminarmente sobre “a ideia” de inventário.

Trata-se de coisas demasiado imprecisas, mas é o que temos pra hoje.

Primeira coisa: a ideia de “ideia de”. Gosto disso, simples assim: a ideia de. Trata-se de uma subscrição do título de um livro, a meu ver, fundamental na história da educação brasileira – Uma ideia de pesquisa educacional – do José Mário Pires Azanha, um admirável colega meu que faleceu há vários anos, em 2004. Ele, o livro, sendo de 1992, foi inaugural, inclusive, em relação ao giro que o pessoal da UFRGS fez em meados dos anos 90.

Uma ideia de inventário indica, ao mesmo tempo, a frouxidão dessa noção (jamais um conceito-pau pra toda obra) e também seu condão estratégico. Uma ideia de inventário implica uma força ou uma disposição analítica que não sei se sei ao certo precisar.

De todo modo, creio que a ideia de inventário deveria ser imediatamente associada à de arquivo, ou então de discurso. Bytheway, (à propósito) arquivo, discurso, problematização, ontologia do presente e história genealógica são, a meu ver, sinônimos, no frigidar dos ovos.

Inventário seria, pois, um dos estratos, digamos, da noção de arquivo. Daí que „ideia de“ permite abarcar a instabilidade, a arbitrariedade e também a força estratégica dessa noção.

Inventariar significa o que se pode/conclama fazer diante de determinada massa discursiva que elegemos analiticamente. É a resposta possível à interpelação que o arquivo nos endereça.

Isso significa que jamais há um arquivo dado. Ele precisa ser construído ponto a ponto (chamei isso de “arquivamento” em um texto - ou montagem, segundo o Didi-Huberman) e então reconstruído (ou remontado), segundo um olhar arqueogenealógico (chamei esse trabalho de “arquivização”), a partir dos pontos de inflexão problematológica do próprio arquivo. Inventariar teria, assim, a ver com esse trabalho ativo de criação, no presente, sobre o arquivo. Mais, o inventariar consiste no próprio trabalho do pensamento sobre o próprio tempo – daí sua sinonímia com “ontologia do presente”.

Mas “arquivo” quer dizer outras coisas também. Começemos pela definição geral: aquilo que delimita a racionalidade cambiante dos homens em relação a seu próprio tempo, incluídas as lutas todas em torno da supremacia em torno dela própria a racionalidade. É a definição arqueológica foucaultiana basal, certo? Trata-se das regras que organizam/facultam os modos de existência em determinado tempo/espaço. Vê a indissociabilidade de discurso e arquivo?

Mas o arquivo não é só isso, ainda. Ou seja, não dá pra se contentar com essa formulação ainda demasiado abstrata, por assim dizer. Que não se pode dizer/pensar fora das coordenadas veridictivo-subjetivadoras do próprio tempo, isso é uma premissa de largada, não de chegada.

Assim, creio que há um segundo estrato intimamente articulado a este registro primeiro, e facilmente confundido com o arquivo histórico: o conjunto daquelas marcas concretas que, por alguma

razão, resistiram ao tempo. Ou seja, a matéria fática do tempo. Ora, está claro que, para acessarmos a esses modos de racionalização progressos (sobre os quais os modos presentes se organizam, seja pelo avesso, seja pelo direito), temos de nos valer empiricamente desse conjunto de marcas. Mas essas marcas não são, em si mesmas, índices de nada. Não há nenhuma virtude intrínseca no amontoado de coisas, seja nas bibliotecas, seja nos museus, seja mais recentemente na internet. Esses resquícios são confusos, justapostos, desembastados. Daí, portanto, a exigência de que elas sejam manuseáveis pelos homens que os sucederam no tempo, computados os riscos do anacronismo. As coisas são sobreviventes, pois.

Daí esse trabalho a que eu me referia: o terceiro estrato. O trabalho efetivo de reorganização dessas matérias é o que podemos chamar de inventário arquivístico. Inventário apenas, prefiro.

Se for correto meu raciocínio até aqui, caberia perguntar qual a razão de isso se intitular inventário, e não “coleção” ou “catálogo”, por exemplo? A vertigem das listas, do Eco, consiste em um inventário? A meu ver, não. As passagens do Benjamin são um inventário? Creio que não. O Fragmentos de um discurso amoroso é um inventário? Pode ser. E não me pergunte a diferença. Eu não saberia dizer ao certo, a não ser que o Barthes operou uma edição – um trabalho propriamente sobre as fontes de que se valeu. Ele as montou e remontou, segundo um enquadramento diferente daquele do contexto original de sua produção (das fontes). Estas foram deslocadas/usurpadas de sua jurisdição original, e essa me parece uma condição fundamental do trabalho arquivístico.

Ou seja, no âmbito arquivístico, quem conta um conto obrigatoriamente acrescentaria um ponto. Ou, para ser mais específico, quem joga determinado jogo sempre pode burlar suas regras (e certamente o fará), porque opera no interior delas, e não a

despeito delas. Daí aquela ideia de que somos sempre governados e não adestrados, já que não há um “fora” das relações de poder, mas um ir e vir no interior delas. Esse ato de burlar as regras discursivas/veridictivas é no que consiste, a meu ver, o topos da problematização. Este indica o fracasso sempre iminente de determinado modo de governar e, por isso mesmo, sua vitalidade. Aliás, creio que a ideia de problematização é a mais potente que o Foucault legou. E isso quem me ensinou foi o Paul Veyne – de longe, o melhor comentador dele, a meu ver.

Pois bem, mas porque inventário, além da constatação dessa obrigação “editorial” do presente em relação ao passado?

Aí vem à luz outra ideia que me é cara, embora creio que a Sandra não goste nada dela: o lugar dos mortos nas transações veridictivas do presente. Mais especificamente, o arquivo como uma espécie de transitividade discursiva dos mortos em direção aos vivos, mas possível apenas graças a um esforço de escuta destes últimos. Eis aí, mais uma vez, a razão de ser do princípio da montagem/remontagem, ou seja, do arquivo como um trabalho, precisamente, dos vivos sobre o próprio presente na companhia dos mortos, e não ao passado ipso factu, à moda do viés historiográfico.

Isso me veio inicialmente à mente, ainda que de maneira impressionista, por ocasião da escrita do texto Diálogos em delay.

Veja uma breve passagem dele, quando me valho da ideia das estátuas como uma das tais marcas objetivas da passagem do tempo. A ver:

Se é bem verdade que o livro [Memórias de Adriano] traz em seu bojo um apelo incontestado à restauração das bases ético-políticas de um mundo devastado pela Segunda Grande Guerra, é verdade

também que tal desígnio só se pôde cumprir por meio da remissão a um mundo outro; mundo do qual estaríamos tão apartados quanto virtualmente próximos. Isso porque, pondera Yourcenar (1980, p. 294-295), “[...] não mais que vinte e cinco velhos bastariam para estabelecer um contato ininterrupto entre Adriano e nós”.

A conclamação do passado distante por parte da escritora, quer-nos parecer, assume a feição não apenas de uma exemplaridade virtuosa que os antigos portariam, mas também de um contraste acentuado com o próprio mundo pós-guerra (Silva, 2012). Adriano seria, assim, um expoente daquele hiato histórico fulgurante, entre os mundos grego e cristão, em que alguns homens teriam sido, de fato, livres.

Segundo Yourcenar, a imersão na história despontaria como uma escola de liberdade, na medida em que proporcionaria a possibilidade de perspectivar-mos nossas escolhas a partir de ângulos imprevistos e, quiçá, menos virulentos. Para tanto, seria preciso voltar os olhos aos homens do passado com empatia, respeito e, amiúde, piedade (Rosbo, 1987). Trata-se de tomar nossos ancestrais como “[...] homens que, como nós, comeram azeitonas, beberam vinho, besuntaram os dedos com mel, lutaram contra o vento agreste e a chuva que cega, ou procuraram no verão a sombra de um plátano, e gozaram, e pensaram, e envelheceram, e morreram” (Yourcenar, 1980, p. 302-303).

Imaginemos, então, os 25 velhos que nos separam de Adriano dispostos em uma mesma fileira espaço-temporal. Lado a lado, cada um deles mal

conseguiria se reconhecer na fisionomia daquele que o antecedeu, tanto mais na daquele que o sucede. Nenhuma familiaridade necessária, tanto menos suficiente, designa-os: não falam a mesma língua, não padecem dos mesmos infortúnios, não cultivam as mesmas crenças, não viveram nem morreram da mesma maneira. Mais: eles acotovelam-se, digladiam-se, recusam-se, um a um, a revelar sua face ao outro. Apenas um estalido oco deles emana. Um lamento, talvez.

Desta feita, os 25 velhos enfileirados não esposariam nenhum predicado ou faculdade essencial, senão um pálido e ríspido encadeamento de atos e palavras que nascem, justapõem-se, intercambiam-se, metamorfoseiam-se e, então, desaparecem, para voltarem a nascer sob outras formas imprevistas. Seus únicos traços comuns são a dispersão, o estranhamento e, por fim, o dilaceramento das formas precedentes; permeados, no entanto, pela ânsia de eternos recomeços e alguma efêmera novidade. Encapsulados em seu próprio tempo, os 25 velhos assemelham-se a estátuas relegadas às intempéries, sem jamais conhecer um talhe definitivo. A posteridade é-lhes nada além de má sorte. Cegos e surdos, às vezes feridos e sempre em tormento, eles recebem as rajadas do tempo como chicotadas. Nem visíveis, nem ocultos, eles ainda restam. Nem vivos, nem mortos, eles apenas persistem.

Em um ensaio publicado três décadas após Memórias de Adriano e intitulado O tempo, esse grande escultor, é ao tema da estatuária que Your-

cenar se volta. Qual outra solução de compromisso haveria entre a carne em iminente dissolução e a promessa de indestrutibilidade da pedra ou do ferro? Qual outra aposta na transcendência humana figuraria mais ostensiva e, ao mesmo tempo, mais digna de compaixão?

Uma passagem do romance é exemplar, nesse sentido. Refere-se o imperador a uma estátua de Antínoo, seu objeto amoroso já morto.

Contava desesperadamente com a eternidade da pedra, com a fidelidade do bronze, para perpetuar um corpo perecível ou já destruído, mas insistia também em que o mármore, ungido todos os dias com uma mistura de óleo e de ácidos, adquirisse o brilho e quase a maciez de uma carnadura jovem. (Yourcenar, 1980, p. 136).

Artefatos forjados ao arrepio da deterioração da forma humana, as estátuas, a par da memória que a elas caberia salvaguardar da corrosão do tempo, adulteraram-se, sofrendo, “a seu modo, o equivalente da fadiga, do envelhecimento, da infelicidade. Modificaram-se como o tempo nos modifica” (Yourcenar, 1985, p. 55).

De modo análogo à inclemência da natureza, os humores humanos também impingem modificações indeléveis às estátuas.

Esta face do imperador foi martelada num dia de revolta ou retrabalhada para servir ao seu sucessor. A pedrada de um cristão castrou este deus ou lhe quebrou o nariz. Um avaro extirpou de alguma cabeça divina os olhos de pedras preciosas, deixando-lhe

assim uma face de cego. [...] Um mundo de violência agita-se em torno dessas formas calmas. (Yourcenar, 1985, p. 57-58).

O encontro da pedra ou do metal com um presente sempre movente, conquanto turbulento, jamais será suficiente para assegurar um repouso digno àquelas vidas ali emparedadas, as quais, mais tarde, serão adulteradas, estilhaçadas e, no limite, condenadas ao desaparecimento.

Destarte, as contusões, as mutilações, as rapinagens, os vitupérios, as marcas da violência, enfim, contra o mundo que é legado de uma geração a outra prestam-se, paradoxalmente, a perpetuar uma espécie de cláusula de barreira à ambição humana de imortalidade: a intransitividade do próprio presente. Vive-se nele, fala-se nele, nele se esvai. E isso é tudo.

Pari passu aos atos que as estátuas não se mostram capazes de conservar, também as palavras dos antepassados jamais conhecerão um abrigo seguro: “A palavra humana nos chega do passado por superposições sucessivas, aos tropeções, atulhada de mal-entendidos, apodrecida, desgastada de omissões e incrustada de ‘cacos’” (Yourcenar, 1985, p. 10).

Na contramão de uma apreensão da história como vala comum de atos e palavras arruinados geração após geração, havemos de convir que uma miríade de forças se emaranha no solo do presente e, de lá, emite seus sinais ininterruptamente. Fragmentos em disparate compõem mosaicos móveis e incertos. Ca-

madras sucessivas de negócios humanos acumulam-se no passo arrastado das horas, gerando rugosidades de tempo que não se deixam capturar pelo sono asilar dos museus ou das enciclopédias. É sobre nossa pele que o tempo se derrama.

Enquanto a vida evapora em disparada de nossos órgãos, o tempo queima gentilmente em nossa pele, tatuando-nos signos que, à primeira vista, escapam-nos por completo, já que em permanente estado de devir. A prontidão para deixar-se chamuscar por tais signos corresponderá, então, à forja de um diálogo franco, não obstante sempre em delay, com o próprio presente. Eis aí toda a exuberância do ato de pensar.

Veja, parece haver aqui um indício daquilo que eu falava sobre a ideia geral de arquivo como “repetição e diferença”: todos os 25 velhos-estátuas se estranham, perdem sua língua invariavelmente, mas cada um deles inventa uma língua diferente do precedente e do subsequente; estão encarcerados no próprio presente e, ao mesmo tempo, no passado, mas sendo refundados o tempo todo. Estão vivos, portanto, já que sujeitos a adquirirem novas formas. Daí aquela máxima fundamental para quem se vale da ideia de arquivo/inventário: “ninguém sabe o passado que lhe espera”. O passado, portanto, como algo caleidoscópico.

Eu preferiria dizer que está disposto aí, de algum modo, o princípio geral do arquivo como problematização constante. Está aí também essa prova fática, documental, dessa existência que insiste em emitir seus sinais para além do próprio tempo, como se se tratasse de um inevitável “diálogo” deles (os mortos) com os vivos, seus sucedâneos, e vice-versa. No caso, dos vivos, talvez se trate mais de uma imposição sobre os mortos do que um convite.

Recordemo-nos da própria definição basal de inventário. Segundo o Aulete:

1. *Relação dos bens deixados por alguém que morreu.*
2. *Jur. Ação de pôr em inventário esses bens, para sua posterior partilha entre os herdeiros e sucessores do falecido.*
3. *Lista discriminada de mercadorias, bens etc.*
4. *Descrição minuciosa de algo: Passou ao amigo o inventário de suas paixões.*
5. *Com. Levantamento do ativo e do passivo de uma empresa comercial.*

Em outra passagem posterior à do Diálogos em delay, escrevi:

Uma educação pelo arquivo do mundo perfaz-se, assim, como um convívio atento com os mortos e suas pegadas em deslocamento constante, forçando uma interlocução em delay tanto com a herança – e sua impermanência provocada pelo gesto arquivístico – quanto com seus legatários que, sem o saber, habitam as salas de aula. Interlocução pautada, portanto, não por aquilo de que os mais novos já dispõem, mas pelo que estão sempre prestes a alcançar, caso os mais velhos ajam com nenhum desdém por aquilo que estão a zelar e, no mesmo golpe, a profanar. Eis aí o cerne do trabalho docente no diapasão de uma educação pelo arquivo: é preciso que algo seja imolado para que algo novo germine, ainda sem rosto, sem história e sem direção. Em tempo: é uma delicadeza extrema que se nos exige com uma mão e que, com a outra, se nos retribui.

O encontro pedagógico torna-se, assim, uma ponte artificial – composta de engenhosidade e rigor – entre o que foi deixado para trás e aquilo que fomos capazes de engenhar com as próprias mãos, os quais não se podem confundir. Nem passado, nem futuro, mas um presente intensivo, no interior do qual irrompem bolsões de tempo capazes de abrigar a potência subjuntiva das coisas, posto que acudidas em seu movimento espasmódico. Daí a irrealidade do mundo convertida pouco a pouco em energia vital, derramando-se em ondas perdulárias e indolentes bem diante de nós. Basta ter olhos para vê-las e alguma coragem para se deixar encharcar por elas.

Não sei, não sei. Tenho sempre a impressão de que esse trabalho (também sobre nós próprios) mediante essas vidas para sempre aprisionadas no arquivo (lembro-me sempre e sempre do mais belo texto do Foucault – A vida dos homens infames) é uma operação que tem algo de “espiritual” também, sem nenhuma conotação transcendente, claro está. Aquelas vidas estão lá pulsando ainda – em nós, antes e para além de nós, claro. Imanência, talvez.

Creio que, de algum modo, o trabalho de reinvenção do arquivo nos obriga a dar vida (uma segunda e única chance, talvez) àquilo que me-receria ser revivido uma vez mais. Em última instância, trata-se de uma escolha entre salvar momentaneamente as coisas do esquecimento definitivo, ou apenas postergá-lo. Em suma, honrar a vida, deles e nossas também.

Daí um efeito suplementar, não obstante infinitamente mais móxico: ao fazê-lo, também nós ingressamos nessa “ordem do arquivo”, como mais uma peça desse diálogo infinito com o tempo, no tempo – ontologia crítica do presente, mais uma vez.

Acho que era mais ou menos isso que eu queria dizer. Bem sei que, afinal, talvez não queira dizer muita coisa. Mas foi um esforço de organizar um pouco o vivido até aqui. Oxalá isso valha alguma coisa para ti.

Bjs,

j.

VI. CONCLUSÕES E SONHO DE TINTA

Sandra Mara Corazza

Para sonhar aulas com uma poética de tinta, transcriando o direito dos professores à artistagem, esta pesquisa propõe um desvio, como uma meia-ausência que se anuncia, para ser descriptografada em comunhão com as outras pesquisas dos últimos anos. Para retomar temas mal vistos, aos quais não foi atribuído valor, ou mesmo que não foram pensados em pesquisas anteriores, a PQ não fará metafísica aplicada nem identificará diretamente, com o peso da carne dos dados, a existência prática de suas problemáticas. Obterá efeitos textuais e filosóficos, usando o acervo crítico dos campos do Currículo e da Didática, no calor da Escrileitura, para acrescentar algo que não viu e fazer ver aos outros, sem, no entanto, cair numa frívola ou inútil generalidade de Aula.

De todo modo, assume que os seus resultados se apresentarão inacabados, isto é, formados por textos abertos e por discursos suspensos de iniciação, incitação ou exortação; próprios para estimular o pensar das pesquisas em Currículo e Didática, ou para intrigá-los quan-

do se debruçarem sobre as aulas, mas, jamais, para tamponar um saber da verdade sobre essas unidades.

O discurso desta pesquisa faz piruetas mentais, como se não mais pudesse ver nenhuma das pesquisas anteriores, de modo apartado de si própria; visto que cada uma delas, separadamente, talvez correspondesse a um objeto ou sujeito, ser ou fato, ou que a sua combinação passasse, definitivamente, a corresponder ao anseio atual. Assim, assumir o ato pesquisador-tradutório funcionará para obter consequências, conclusões, sugestões, especulações, ou, no mínimo, realizar simples conjeturas filosóficas, que resultam em um acionamento do pensar em conjunto o Currículo e a Didática.

Para isso, a pesquisa dispõe não da necessidade de desconstruir o bloco EIS AICE (Corazza, 2017b; 2018), construído anteriormente, mas da vontade de olhar para o seu borrão, num desfalecimento das coordenadas visuais, sonoras, linguísticas e cognitivas já traçadas, de modo a fazer emergirem catástrofes figurais que nos levarão a prosseguir com a sua própria presença textual no discurso produzido agora, sem qualquer tentativa de fragmentação nem facilidade de figuração.

Assim, é preciso que estejamos conscientes da dimensão onírica, tanto da docência quanto da pesquisa, bem como da anterioridade psíquica das imagens relativamente às ideias e à linguagem. Mediante o estudo e a pesquisa, o

ensino e a orientação, a nossa parte, agora, é repisar, coletando, aquilo que já escrevemos, lemos e pensamos; e, após, prosseguir em direção aos complicadores que nos chegam com o pensamento poético e sonhador desta pesquisa; para então, concluir com as matérias ainda vagas, que aqui ainda não se explicitam, de maneira que funcionem como uma ponte para o que sempre está por vir.

Para isso, consideramos caminhos da imaginação, castelos de areia, ciência que se engendra e logo sucumbe, insignificâncias da poética sonhada pelo arquivo, do qual a Aula é guardiã e traidora. Em um jorro textual de qualidade acontecimental, a Aula ganhará nova valência prazerosa e operância vital na pesquisa, ao potencializar um novo mundo de forças docentes, que existe independentemente e apesar de seus criadores.

Afirmando a docência como uma ação singular, que provoca encontros, conexões e contágios, os quais acolhem a força vital da criação, o trabalho de pesquisa insistirá na relação imanente entre leitura e escrita, perfazendo-se como tradução transcriadora. Baseada na coragem da existência do professor, própria ao trabalho de pesquisa e de invenção, a Aula não remeterá à eternidade de qualquer ideia nem à representação do passado, mas expressará o eterno retorno da diferença e o seu caráter infinitivo. Os devaneios de Aula mostrarão a personalidade interior feminina dos professores; e, embora

oníricos, por serem diurnos, serão dotados de uma certa lucidez e consciência; enquanto, nos sonhos noturnos, a alma dos professores nunca descansa.

No contrapelo da consciência docente padrão, seguiremos o modelo do sonho e da poesia, considerando o professor como um intérprete-operador, ser da sensação artística, coprodutor de ciência e da filosofia, que usa os desregramentos do embate entre matérias constituídas e aquelas por vir. Como criador tradutório da própria docência, ao se construir, o professor produz o conhecimento da pesquisa, que é, sobretudo, operativo, no sentido que destrói os saberes da percepção comum e do conhecimento imediato, rompe com as opiniões primeiras e as pré-noções de uma docência espontânea, executando uma pesquisa intervencionista na realidade da formação.

Resumidamente, enquanto trabalho de criação, a pesquisa operará em processo de tradução permanente, enquanto exercício intensivo de pensamento, lidando com diversas linguagens e, desse modo, fazendo da ficção a mais explícita realidade, em situação de permuta com o ficcional, que ativa experiências inventivas. Envolvendo a multiplicidade dos componentes de sentido da pesquisa, desdobraremos o processo de produção de escrever, ler, pensar, agindo de maneira poética e materializando a docência como uma variação contínua do sonho de criação, artistadora de transgressão e metamor-

fose. Aula como uma imagem distorcida, em tratamento permutativo entre o diurno e o noturno, o que explicará a sua existência não estruturável, implicada na distorção própria dessa imagem, enquanto possui uma linguagem tácita que fala a seu modo, em uma marginália fáustica.

Relação que retomará, às vezes, temas já traduzidos, como os épicos e os trágicos; enquanto, em outras vezes, preferiremos criar livremente, como saltimbancos e comedores de fogo, leões e dançarinas de cordas, punhais nos sorrisos, sóis danificados e escorpiões perdidos, ramagens e pedregulhos de aventura, claridade de prata, tropas de silêncios, jaulas fulas e tarântulas gárgulas. Indagaremos sobre a docência como um canto tradutório que, muitas vezes, possui uma dissonância incômoda. Acaba, aqui, de ser aberta a tampa de outra caixa, espetáculo teatral, ofício litúrgico ou concerto musical, situada na multiplicidade de canto, ária, partitura, tela, dança, peça, que se tece na dobra entre leitura e escrita, em uma eternidade de imagens sonhadas.

Aula, enxame móvel. Jaula fula. Tarântula vulva. Medula cápsula. Firula fábula. Mácula pústula. Cabala gárgula. Cavalga, pica a mula, cala. Aula desmarginada. Desmancha como fio de algodão. Dissolve e se precipita em matérias heterogêneas, choques e solavancos, contorções violentas e dolorosas. Submerge numa realidade empastada e viscosa. Emoção tátil. Ali nada é assim. Gru-

mos sanguíneos. Pólipos sarcamotosos. Fibras amareladas. Cores cortantes. Estouro de panela de cobre. Limas que esfolam carnes. Barragem de momentos. Ovo podre no albume e casca. Estrelas envenenadas. Negrume gelatinoso do céu. Estridor de grânulos. Brechas do assombro. Tutano rançoso.

Com sonho, tinta, escrever, ler, traduzir, sonhar ilhas, sonhar poética, criar é experimentar, juízo e sonho, o intencionar da pesquisa realiza o trabalho de complementar o original e a tradução, pois pensamos que o próprio original já seria uma tradução do pensamento, que advém das ideias, do processo criativo do autor, da sua visão de mundo; enquanto a tradução advém também como um produto de leitura e de escritura. Pesquisa cujos sentimentos, razão e experiência importa para avivar os sentimentos, combater a complacência e a mornidão das posições adquiridas, que intitulamos, por conveniência ou acomodação, moral, ou algo parecido; desde que aceitamos, em nome da integração, participar de modo submisso aos grupos, tendendo a nos transformar e também a nossos gestos em repetições automáticas. Para não evitar as aventuras, as grandes cartadas da vida, julgando que estaremos em salvaguarda do caos, quando, de fato, ele habita em cada uma de nossas pesquisas e em nós. Por isso luciferamos a artistagem da docência com centelhas de tinta cósmica, interpretações de formas e co-

res, quantidades e disposição das matérias, defumação e vestígios, matérias eternas do novo, notável, interessante, que substituem a aparência de verdade e são mais interessantes do que ela.

Pesquisa que se está fazendo não é o que acaba, sem que funcionemos como anjos mediadores, nossas traduções apenas tocando o sentido dos originais, como se fossem harpas eólicas que botam os originais a correr. Pesquisar como despertar de um triste sono sem sonhos. Pesquisa epifânica, para além da irrupção de um novo livro, de uma nova obra, de um novo mundo, que leva o tradutor a trazer à tona uma outra realidade didática e curricular; aquela que pulsa na região obscura que, certamente, é a do sonho, a qual possa se manifestar numa projeção material, como se fosse um acontecimento teatral, como se essa região obscura remontasse às fontes humanas e inumanas da Aula e as acendesse. Cosmos, natureza, humano, sofrimento do juízo, ao qual o condenaram Artaud, Nietzsche, D.H. Lawrence e Kafka (Deleuze, 1997). Não mais a Aula engessada na fundamentação de julgamentos prescritos pela razão, mas sancionada por uma filosofia que observa os devires e as possibilidades de transformação tanto de estudantes quanto de professores. Aula que contrapõe ao infinito a operação de dar um fim ao juízo de Deus, esta sinistra organização cujo mantra é, há muitos séculos, Julgar, Julgar, Julgar...

[N.T.] CONCLUSÕES FUGITIVAS

Bibiana Munhoz Roos
Claudia Regina Rodrigues de Carvalho

1. Provocações

Nós sonhamos com outras coisas, mais clandestinas e mais alegres. Não faremos concessão alguma, já que necessitamos menos delas. E sempre encontraremos aliados que queiramos ou que nos queiram. (Deleuze, 2000, p. 18)

Repetidas vezes em repetidos verões de minha infância, era eu acometida por uma dor imensa nos ouvidos, aquilo que denominam otite. O que acontecia sempre no verão, e não falhava, em época nas quais estava de férias e na praia. A questão: eu poderia entrar no mar, mas não poderia mergulhar. Pois bem: de que modo? Concordava que poderia tomar banho sem molhar a cabeça, até mesmo entrar na piscina. Mas o mar? Impossível seria entrar no mar sem mergulhar. Lembro de ser tomada por uma tristeza imensa ao pensar na possibilidade de entrar no mar de modo cauteloso. Sem que pudesse me jogar. Ou mergulhar. Ou catar aquelas bolachas do mar, ao fundo, para colocar e de dentro retirar pequenas estrelas. Ao finalizar a leitura do projeto, percebo como a cada

momento em que tomo ele em minhas mãos - já que o quis impresso- sinto-me naqueles verões. Por vezes então, escolho deixá-lo ali. Não por falta de vontade. Mas porque não consigo dele sair, sem molhar os cabelos, os ouvidos, os pés, a boca, as unhas, bagunçar as sobrancelhas, catar destroços de animais, ou pegar jacarés. E catar bolachas do mar. E sentir a ardência dos tentáculos da água viva. E as cócegas das tatuíras. E sentir o medo daquilo que sinto no meu pé, mas não identifico o que é. E levar o caldo de uma onda que se ocupa da minha distração.

Não é à toa que ao referir-me ao projeto, percebo que acabo utilizando sempre o termo “imersão”. Porque, assim que escolho dar uma pequena lida em algum trecho, apenas para reforçar o já lido. Pronto, são 4 da manhã. Estou com 10 livros em cima da cama. E o coração descompassado em suas batidas - Possivelmente um tentáculo-texto queimando minha pele. A escrita é mar. O eu-leitor mergulha. Cada repetição, não repete o mesmo. Mas trata da impossibilidade de descrever aquilo que é. Porque nada é. E são tantos mil modos de escrita e conceitos desdobrados e agenciados, conhecidos e não desconhecidos, que eu nem sabia que eram meus e agora vejo-os cutucando meus pés e puxando meus cabelos. Eles impedem que a água só chegue até os joelhos ou barriga ou mesmo ombros. Eles impedem que eu dedique apenas alguns minutos a leitura tranquila. Eles me impedem de iniciar e terminar o momento, apenas com o projeto impresso em mãos. Eles me tombam na água. Em referências. Em animais e plantas marinhas. Concordo com Affonso de Romano Sant’Anna (1994), quando escreve sobre o mar. O mar é o mestre da primeira vez e não para de ondear suas lições. Nenhuma onda é a mesma onda. Nenhum peixe o mesmo peixe. Nenhuma tarde a mesma tarde. O mar é um morrer su-

cessivo e um viver permanente. Ele se desfolha em ondas e não para de brotar. A contemplá-lo e deixar-me cair no seu salgado gosto, ao mesmo tempo sou jovem e envelheço.

2. Da Escrita

A primeira questão que surge refere-se ao título – conclusões em um projeto de pesquisa? Que seja. Para colocá-la em tensão é preciso, a exemplo do que disse Deleuze (2000) “fazer uma leitura em intensidade: algo passa ou não passa. Não há nada a explicar, nada a compreender, nada a interpretar. É do tipo corrente elétrica” (p. 16-17). Uma leitura experimentação. E ao lê-la, logo percebemos que ela - a conclusão é energia, é potência, é choque - o que não poderia ser diferente, pois este é o fluxo do PQ funcionando em contra-fluxo à dominância das pesquisas nos campos da educação, da filosofia, da didática, do currículo, da docência, da aula – Imagina falar de sonho nestes campos?! Campos figurados na linha reta – campos onde só se colhe o que se planta. Imagina!! Nada de roubo, de crime (PQ, 2019, p. 18 e 50), de antropofagia.

Um PQ em escrita fluxo, contra-fluxo, escape, corrente, contra-corrente, redemoinho, deslocamento, corrente elétrica, fugitiva e ovo (Deleuze, 2000), ou seja, “interessa-me que uma página fuja por todos os lados, e no entanto, que esteja bem fechada sobre si mesma, como um ovo. Além disso, que haja retenções, ressonâncias, precipitações” [...] (Deleuze, 2000, p. 24).

Escrita embriagante com Baudelaire, escrita que dança, dançante com Nietzsche. Escrita nômade, clandestina, transbordante. Uma EscritaTrans. Mais do que sentidos, produz sensações, afectos. Uma escrita ressonância, com suas cifras, seus ritmos. Ai, que escrita! Escrita que nos coloca embriaga-

das dançando no meio do redemoinho. Imagina! Alguns diriam, melhor nem imaginar! Mas, nós preferimos devorá-la, bebê-la, trazer à pele e sentir arrepios. Arrepios ao estilo desta escrita-vida.

Embriague-se.

É preciso estar sempre embriagado. Isso é tudo: é a única questão. Para não sentir o horrível fardo do Tempo que lhe quebra os ombros e o curva para o chão, é preciso embriagar-se sem perdão.

Mas de que? De vinho, de poesia ou de virtude, como quiser. Mas embriague-se.

E se às vezes, nos degraus de um palácio, na grama verde de um fosso, na solidão triste do seu quarto, você acorda, a embriaguez já diminuída ou desaparecida, pergunte ao vento, à onda, à estrela, ao pássaro, ao relógio, a tudo o que foge, a tudo o que geme, a tudo o que rola, a tudo o que canta, a tudo o que fala, pergunte que horas são e o vento, a onda, a estrela, o pássaro, o relógio lhe responderão: “É hora de embriagar-se! Para não ser o escravo mártir do Tempo, embriague-se; embriague-se sem parar! De vinho, de poesia ou de virtude, como quiser. (Baudelaire, p. 177, 2006)

Pois então, embriaguemo-nos de sonhos, de vida, de escrituras. Embriaguemo-nos com este PQ que nos faz rodopiar, que nos faz arrearpiar – que nos faz rodopiarrearpiar.

3. Da Composição

Em um primeiro momento, pensamos que os destaques deste item – que trata da Composição deste capítulo – poderiam ser dispostos a partir dos 5 (cinco) conceitos e os correspondentes sentidos que lhe foram atribuídos na presente pesquisa e continuaram a ser desenvolvidos, conforme

expressos nas páginas 38 e 39 do PQ (2019), os quais são Arquivo; Traduzir + A-traduzir; Currículo & Didática; Aula; Sono & Poesia. Mas, a elaboração – não-fragmentária, não-lugar comum, não-linha reta, não-representacional – com estilo à la Salamandra, não permite esta separação – ao menos, não nos permitiu. Seria no mínimo uma indelicadeza com tamanha postura crítico-inventiva, não facilitadora, nem reduzida a denunciamentos (Corazza, 2012, p. 78), composta de uma estilística poética conceitual vibrante. Os grandes filósofos também são grandes estilistas. O estilo é o movimento do conceito (Deleuze, 2000). Tentar separá-los seria estagná-los, tirá-los do movimento... do movimento conceito-poético que compõe o texto deste capítulo. Seu estilo tem assinatura e contra-assinatura, cujas linhas, forças, fluxos, tensões, cifras, signos, vibrações, constantes e variáveis desafiam a sua genealogia – um estudo genealógico da sua assinatura ou a genealogia da sua estilística.

4. Do Texto

O texto apresenta outras perspectivas do pesquisar pela experimentação, pela criação, pela invenção, pela tradução, pela transcrição, com a rigorosidade do estudo, da leitura e da escrita. Da escriteira como potência e como força vital. Pesquisa fora do pensamento pedagógico assentado no lugar comum da educação, fora do bom senso pedagógico que impera e domina este campo. Pois, já dizia Nietzsche (2003) que “Basta apenas entrar em contato com a literatura pedagógica desta época; é preciso estar muito corrompido para não ficar assustado” (p. 67). Isto remete a um outro texto da autora do PQ, publicado em 2008 (Corazza, 2008, p. 67-68) e em 2017 (Corazza e Heuser, 2017, p. 331-332):

Estamos fartos das pesquisas comedidas
das pesquisas bem comportadas.
Das pesquisas de burocracia pública e privada com prazos
estabelecidos expedientes
protocolos roteiros introdução desenvolvimento conclusão.
Estamos fartos das manifestações de preço e de apreço
às pesquisas feitas nos programas de pós-graduação em educação
com notas 6 e 7 da Capes,
às metodologias consagradas,
às normas da ABNT,
aos relatórios do CNPq.
Estamos fartos das pesquisas que param e vão averiguar nos
dicionários
o cunho vernáculo de um vocábulo.
Abominamos os pesquisadores puristas, continuistas e
oportunistas,
que pesquisam e escrevem a mesma coisa durante a vida inteira.
Abaixo todas as suas palavras de ordem convencionais universais,
sobretudo suas gramáticas semânticas sintaxes
políticas e linguisticamente corretas.
Abaixo todos os seus ritmos sobretudo os quantificáveis
em tantos mil caracteres com ou sem espaço com ou sem referências
bibliográficas.
Estamos fartos das pesquisas denunciadoras
Descritoras
Salvadoras
Raquíticas
Sifilíticas
Científicas
Medíocres
Do cotidiano
De gestão
Banais
Triviais

Tolas

Burras

De todas as pesquisas que capitulam ao que quer que seja
fora de si mesmas.

De resto não são pesquisas-escrituras.

Serão contabilidades tabelas de co-senos exigências do Sistema
exemplares de mil modelos de pesquisa que se podem encomendar
na internet

e maneiras iguais

de agradar os órgãos de fomento, a Qualis, os homens do ministério
e a revista brasileira de educação.

Queremos antes as pesquisas loucas,
as pesquisas dos clowns e dos esquizofrênicos.

Queremos as pesquisas pungentes dos bêbados,
as pesquisas de fígados cambaleantes e de almas não menos ébrias.

Queremos as pesquisas
cujos júbilos não menos tóxicos
derretem a pesquisa palatável.

Não queremos mais saber de pesquisas que não sejam libertação de
A Pesquisa em Educação.

A partir de nossas fantasias,
de algumas escrituras que já chegaram e de muitas outras que estão
por vir,

só queremos pesquisas que,
por favor,
sejam scripturires.

Não mais pesquisa, nem aula engessada na fundamen-
tação de julgamentos prescritos pela razão, mas sancionada
por uma filosofia que observa os devires e as possibilidades
de transformação - tanto de estudantes quanto de professores.
Aula que contrapõe ao infinito a operação de dar um fim ao ju-
ízo de Deus, esta sinistra organização cujo mantra é, há muitos

séculos, Julgar, Julgar, Julgar... (PQ, 2019, p. 55), juntar, juntar, juntar... copiar, copiar, copiar... juntar, copiar, julgar... – Não Mais!! Como Quintana, o PQ inspira-nos a viver, a sonhar, a ter esperança, a recomeçar.

Tão bom viver dia a dia...
A vida assim, jamais cansa..

Viver tão só de momentos...
Como estas nuvens no céu...

E só ganhar, toda a vida,
Inexperiência... esperança...

E a rosa louca dos ventos..
Preso à copa do chapéu.

Nunca dê um nome a um rio:
Sempre é outro rio a passar...

Nada jamais continua...
Tudo vai recomeçar!

E sem nenhuma lembrança...
Das outras vezes perdidas...

Atiro a rosa do sonho...
Nas tuas mãos distraídas...
(Quintana, 2005, p. 47)

Trata-se de um PQ-encontro – de movimentos, ideias, acontecimentos – que produz, é produzido e está a-produzir encontros, misturas. Um PQ-devir – em movimentos de experimentações, sem um script com perguntas e respostas clichês, circunscritas em verdades generalizantes, constatações e hipóteses.

PQ-ousadia.
PQ-transgressão.
PQ-transcrição.

Um PQ-resistência – à vala do lugar comum, ao falocentrismo, à subservência ao academicismo. (Derrida, 2018; Deleuze, 2000; Corazza, 2004, 2008, 2017). Uma resistência pela multiplicidade contra a mesmice (Schuler, 2014, p. 76).

PQ-Coragem, Luta e Resistência.
PQ-Vida-Educação-Diferença.

POSFÁCIO

NOTAS DE TRADUTORES [N.T.]: ESCRILEITURAS DE UM PROJETO DE PESQUISA DO CNPq

Terra

Em um planeta confinado resistimos criando um território de estudo – para o Bando de Orientação e Pesquisa (BOP) – via Lives. Armamos nossa sensibilidade para uma nova cosmologia de olhar e de viver em transmissões ao vivo feitas por meio das redes sociais. Um terreno disposto em quadros, onde foi possível manter viva as sementes do pensar de quem vive em pesquisa e continuar produzindo nova escrita apesar do infortúnio de um ano que expôs nossas fragilidades terrenas.

Fogo

A cada encontro de nossa Leitura Dirigida atualizávamos nossas notas tradutórias geradas no arquivo do PQ. Debatíamos, questionávamos, levantávamos problemas, riscando nossos fósforos de escreteiros em tor-

no de nossa fogueira-live. E ao redor dela percorremos mundos, cuja roda dos ventos era soprada com rigor por Sandra Corazza, apontando novas direções e caminhos. Sabíamos que nossos lumes de pensamento afastavam os spleens carregados de tristes notícias sobre as florestas que ardiam em chamas.

Água

Durante o processo de estudo um Projeto de Pesquisa do CNPQ foi tomado como um arquivo-fonte. Bebemos de suas águas plurais com a sede da curiosidade, nos banhamos em seus córregos com alegria e produzimos enquanto um coletivo notas e mais notas tradutórias umedecidas que transpiravam vida. E que serviram para moldar argilas de pesquisa, como um meio gerador de novos movimentos de pensamento que se agregaram aos processos de criação para: mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos. Além de propiciar matéria para novos artigos, capítulos de livros e esse livro que nos propusemos a fazer.

Ar

Enfim, respiramos novos ares neste tempo em que nos encontramos em reuniões profícuas nas manhãs das estações que nos deram aconchego e força para respirar e resistir. E nos incumbimos de não guardar nossas notas

de tradutores em gavetas empoeiradas, mas trazê-las à baila como uma maneira de arejar o próprio Projeto que passou com esta ação a soprar novas potências de criação. Ação afirmativa, pois os Projetos de Pesquisa, muitas vezes, não chegam ao público, ficando enclausurados dentro do ambiente acadêmico. Nosso intuito, enquanto grupo de pesquisa, é que esta experiência preciosa de estudos possa servir também como estímulo para que outros grupos publiquem e compartilhem suas notas tradutórias. Visto que essas notas se configuram como matérias vitais que vão além e se desdobram como um vento de viração que movimenta, qualifica e fortalece a pesquisa-docência.

Maria Idalina Krause de Campos

REFERÊNCIAS DO PQ

ADORNO, Theodor. **Minima moralia**. Reflexões a partir da vida danificada. Tradução Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ática, 1992.

AQUINO, Julio Groppa. **Da autoridade pedagógica à amizade intelectual**: uma plataforma para o 131iter docente. São Paulo: Cortez, 2014.

AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara; ADÓ, Máximo Daniel Lamela. Por alguma poética na docência: a didática como criação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 2017, 16p. (No prelo.)

ARAGON, Louis. **O camponês de Paris**. Tradução Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

ARAGON, Louis apud BUSSI, Michel. **Ninfeias negras**. Tradução Fernanda Abreu. São Paulo: Arqueiro, 2017.

ARROJO, Rosemary. As questões teóricas da tradução e a desconstrução do logocentrismo: algumas reflexões. In: ARROJO, Rosemary (Org.). **O signo desconstruído**: implicações para a tradução, a leitura e o ensino. Campinas, SP: Pontes, 1992, p. 71-79.

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

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

BACHELARD, Gaston. **O direito de sonhar**. Tradução José Américo Motta Pessanha et alii. São Paulo: DIFEL, 1985.

BARTHES, Roland. **A preparação do romance I**: da vida à obra. Notas de cursos e seminários no Collège de France, 1978-1979. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1989.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Tradução Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BARTHES, Roland. **Diário de luto**: 26 de outubro 1977 – 15 de setembro de 1979. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BARTHES, Roland. **Sade, Fourier, Loiola**. Tradução Maria de Santa Cruz. Lisboa: Edições 70, 1979.

BAUDELAIRE, Charles. **As flores do mal**. Tradução Ivan Junqueira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica**. Apresentação, tradução e notas Francisco De Ambrosio Pinheiro Machado. Porto Alegre: Zouk, 2012.

BENJAMIN, Walter. A tarefa do tradutor. Tradução Susana Kampff Lages. In: BRANCO, Lucia Castello (Org.). **A tarefa do tradutor, de Walter Benjamin**. Quatro traduções para o português. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2008.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Tradução do alemão Iren Aron e do francês Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. Obras Escolhidas, volume II. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BORGES, Jorge Luis. La pesadilla. In: BORGES, Jorge Luis. **Obras completas III**. Buenos Aires: Emecé Editores, 2007, p. 257-271.

BLOCH, Ernst. **O princípio esperança I**. Tradução Nélio Schneider. Rio de Janeiro: EdUERJ; Contraponto, 2005.

BLOCH, Ernst. **O princípio esperança II**. Tradução Werner Fuchs. Rio de Janeiro: EdUERJ; Contraponto, 2006^a.

BLOCH, Ernst. **O princípio esperança III**. Tradução Nélio Schneider. Rio de Janeiro: EdUERJ; Contraponto, 2005, 2006.

BRETAS, Aléxia. **A constelação do sonho em Walter Benjamin**. São Paulo: Humanitas, 2008.

BRETON, André. **Manifestes du surréalisme**. Paris: Gallimard, 1963.

CALDERÓN DE LA BARCA, Pedro. **A vida é sonho**. Tradução Renata Pallottini. São Paulo: Escrita, 1992.

CAMPOS, Haroldo de. Da tradução como criação e como crítica. In: CAMPOS, Haroldo de. **Metalinguagem e outras metas**. São Paulo: Perspectiva, 1992, p. 31-48.

CAMPOS, Haroldo de. **Transcrição**. Organizadores Marcelo Tápia, Thelma Médici Nóbrega. São Paulo: Perspectiva, 2013.

CAMPOS, Haroldo de. **O sequestro do barroco na formação da literatura brasileira: o caso Gregório de Matos**. São Paulo: Iluminuras, 2011.

CAMPOS, Augusto de; PIGNATARI, Décio; CAMPOS, Haroldo de. **Mallarmé**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

CAMPOS, Augusto de. **Invenção: de Arnaut e Raimbaut a Dante e Cavalcanti**. São Paulo: Arx, 2003.

CARVALHO, Marcelo de. **Conhecimento e devaneio: Gaston Bachelard e a androginia da alma**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2013.

CASTAÑEDA, Carlos. **A arte do sonhar**. Tradução Alves Calado. Rio de Janeiro: Record, 1995.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículo e Didática da Tradução: vontade, criação e crítica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n.4, p. 1313-1335, 2016. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/58199>> Acesso em: 22 maio 2017.

CORAZZA, Sandra Mara. Didática-artista da tradução: transcrições. **Mutatis Mutandis**, Medellín, v. 6, p. 185-200, 2013. Disponível em: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/mutatismutandis/article/view/15378/13513>> Acesso em: 02 dez. 2016.

CORAZZA, Sandra Mara. **Didaticário de criação**: aula cheia. (Caderno de Notas 3. Coleção Escrileituras.) Porto Alegre: UFRGS, 2012.

CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Docência-pesquisa da diferença**: arquivo de poética-mar. Porto Alegre: Doisa/UFRGS, 2017^a.

CORAZZA, Sandra Mara. Ensaio sobre EIS AICE: proposição e estratégia para pesquisar em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n.61, p. 1-24, 2017b. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/Educacao-Filosofia/article/view/27109/0>> Acesso em: 02 jun. 2017.

CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Fantasia de escritura**: filosofia, educação, literatura. Porto Alegre: Sulina, 2010. 66

CORAZZA, Sandra Mara. **História da infantilidade**: a-vida-a-morte e mais-valia de uma infância sem fim. 1998. 619f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1998. Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/scoxko9i9ghhlyk/Sandra_Corazza_Tese.pdf?dl=0> Acesso em: 07 jul. 2016.

CORAZZA, Sandra Mara. Inventário de procedimentos didáticos de tradução: teoria, prática e método de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.1, n.23, p. 1-23, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782018000100225&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 11 jun.2018.

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

CORAZZA, Sandra Mara. Pesquisar o acontecimento: estudo em XII exemplos. In: TADEU, Tomaz; CORAZZA,

Sandra; ZORDAN, Paola. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 7-78.

CORAZZA, Sandra Mara. Uma introdução aos sete (7) conceitos fundamentais da docência-pesquisa tradutória: arquivo EIS AICE. **Pro-Posições**. Campinas, 23p., 2017c. (No prelo.)

CORTI, José. **Rêves d'encre** – 28 images présentées par Paul Eluard, René Char, Julien Cracq et Gaston Bachelard. Paris: Librairie José Corti, 1945. Disponível em: <<https://www.edition-originale.com/fr/litterature/envois-autographes-dauteurs-manuscrits/corti-reves-dencre-28-images-presentees-1969-49384>> Acesso em: 11 jul.2016.

DE ARAUJO, Roger; CORAZZA, Sandra Mara. Método maquinatório de pesquisa. **Pedagogía y Saberes**, Bogotá, Colombia, v.49, n.1, p. 67-80, 2018. Disponível em: <<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/8171/6364>> Acesso em: 01 jul.2018.

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

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

DELEUZE, Gilles. **A dobra: Leibniz e o barroco**. Tradução Luiz B. L. Orlandi. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Paris: Minuit, 1991.

DELEUZE, Gilles. O que é o ato de criação? In: DELEUZE, Gilles. **Dois regimes de loucos**. Tradução Guilherme Ivo. São Paulo: Editora 34, 2016, p. 332-343.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Capitalisme et schizophrénie**: Mille Plateaux. Paris: Les Éditions de Minuit, 2004, p. 95-184.

DESLILE, Jean; WOODSWORTH, Judith (Orgs.). **Os tradutores na história**. Tradução Sérgio Barth. São Paulo: Ática, 1998.

DERRIDA, Jacques. Discurso de Frankfurt. Tradução Iraci D. Poleti. **Le Monde Diplomatique**, edição brasileira, ano 3, n.24, jan.2002^a. Disponível em: <<http://diplo.org.br/2002-01,a204>>. Acesso em 15/01/2017.

DERRIDA, Jacques. Freud e a cena da escritura. In: DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. Tradução Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 1971. P. 179-227.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Tradução Miriam Schnaiderman e Renato Janini Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1973.

DERRIDA, Jacques. **Khôra**. Tradução Nícia Adan Bonatti. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

DERRIDA, Jacques. **Mal de arquivo**. Uma impressão freudiana. Tradução Cláudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. Tradução Joaquim Torres Costa, António M. Magalhães. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

DERRIDA, Jacques. **O cartão-postal**: de Sócrates a Freud e além. Tradução Simone Perelson; Ana Valéria Lessa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

DERRIDA, Jacques. Signature événement contexte. In: DERRIDA, Jacques. **Limited Inc.** Paris: Éditions Galilée, 1990, p. 15-51.

DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel.** Tradução Junia Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

DERRIDA, Jacques. Teologia da tradução. Tradução Ní-cia Bonatti. In: OTTONI, Paulo (Org.). **Tradução: a prática da diferença.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, FAPESP, 1998, p. 143-160.

DINARTE; Luiz Daniel Rodrigues; CORAZZA, Sandra Mara. Espaço poético como tradução didática: Bachelard e a imagem da casa. **Educação & Formação.** Ceará, v.1, n.2, p. 136-149, maio/ago.2016. Disponível em: <<http://seer.uece.br/?journal=Redufor&page=article&op=view&path%5B%5D=1618>> Acesso em: 22 jul.2016.

ECO, Umberto. **A vertigem das listas.** Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2010.

FERRANTE, ELENA. **História da menina perdida:** maturidade-velhice. Tradução Maurício Santana Dias. São Paulo: Biblioteca Azul, 2017.

FREUD, Sigmund. **A interpretação dos sonhos.** Volume 1. Tradução Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM, 2016^a.

FREUD, Sigmund. **A interpretação dos sonhos.** Volume 2. Tradução Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM, 2016^b.

FUNKE, Cornelia. **Coração de tinta.** Tradução Sonali Bertuol. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOYA, Francisco Y Lucientes. **Los Caprichos.** Introduction by Philip Hofer. New York: Dover Publications, 1969.

ICLE, Gilberto. Estudos da Presença: prolegômenos para a pesquisa das práticas performativas. **Revista Brasileira de Estudos da Presença** (Brazilian Journal on Presence Studies), Porto Alegre, v.1, n.1, p. 9-27, jan./jun.2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/23682>> Acesso em: 17 jan.2017.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. Tradução Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2010.

JAPIASSU, Hilton. **Para ler Bachelard**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

KOTHE, Flávio R. **Para ler Benjamin**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Amizades: o doce sabor dos outros na docência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.39, n.138, p. 919-938, set./dez.2009.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas**. Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. Tese (Doutorado em Educação). Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/6346>> Acesso em: 02 fev. 2017.

MATOS, Olgária C. F. **O iluminismo visionário: Benjamin, leitor de Descartes e Kant**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

MESCHONNIC, Henri. **Poética do traduzir**. Tradução Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Perspectiva, 2010.

MESCHONNIC, Henri. **Pour la poétique II: Épistémologie de l'écriture; Poétique de la traduction**. Paris: Gallimard, 1973.

NOVALIS, Friedrich von Hardenberg. **Pólen**. Fragmentos, diálogos, monólogo. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Iluminuras, 1988.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal**: prelúdio a uma filosofia do futuro. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

OLIVEIRA, Marcos da Rocha. **Método de dramatização da aula**: o que é a pedagogia, a didática, o currículo? Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014. Tese (Doutorado em Educação). Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/94750/000916461.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 jan. 2017.

PEREIRA, Marcelo de Andrade (Org.). Sob o signo de Satã: configurações do tempo e da experiência na modernidade de Benjamin e Baudelaire. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade; FILIPPOZZI, Rosa Maria; PITANO, Sandro de Castro (Orgs.). **Filosofia e educação**: articulações, confrontos e controvérsias. Pelotas: Ed. Da UFPEL, 2010.

PEREIRA, Marcelo de Andrade (Org.). **Performance e educação**: desterritorializações pedagógicas. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013.

PESSANHA, José Américo Motta. Introdução. Bachelard: as asas da imaginação. In: BACHELARD, Gaston. **O direito de sonhar**. Tradução José Américo Motta Pessanha et alii. São Paulo: DIFEL, 1985.

RÓNAI, Paulo. **Escola de tradutores**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, INL, 1987.

ROUANET, Sérgio Paulo. **Édipo e o anjo**: itinerários freudianos em Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2008.

SAFRANSKI, Rüdiger. **Romantismo**: uma questão alemã. Tradução Rita Rios. São Paulo: Estação Liberdade, 2010.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Haroldo de Campos: tradução como formação e “abandono da identidade”. **Revista USP**. São Paulo (36): 158-171, dezembro/fevereiro 1997-98.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **Leituras de Walter Benjamin**. São Paulo: FAPESP; Annablume, 2007.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **Ler o livro do mundo**. Walter Benjamin: romantismo e crítica poética. São Paulo: Iluminuras, 1999.

SHAKESPEARE, William. **Hamlet**. Tradução Millôr Fernandes. Porto Alegre: L&PM, 2001.

SHAKESPEARE, William. **A tempestade**. Tradução Beatriz Viégas-Faria. Porto Alegre: L&PM, 2004.

SCHLEGEL, Friedrich. **Fragmentos sobre poesia e literatura (1797-1803) seguido de Conversa sobre poesia**. Tradução Constantino Luz de Medeiros, Márcio Suzuki. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

STEINER, Georges. **Depois de Babel**: questões de linguagem e tradução. Tradução Carlos Alberto Faraco. Curitiba: Editora UFPR, 2005.

TORRES FILHO, Rubens Rodrigues. **Retrovar**. São Paulo: Iluminuras, 1993.

VALÉRY, Paul. **Maus pensamentos & outros**. Tradução Pedro Sette-Câmara. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2016.

ZORDAN, Paola. Aulas de artes, espaços problemáticos. **Cadernos do Aplicação** (UFRGS), Porto Alegre, v. 20, n.2, jul./dez. 2007, p. 279-294.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR DO PQ

ADORNO, Theodor. O ensaio como forma. In: ADORNO, Theodor W. **Notas de literatura I**. Tradução Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34, 2003, p. 15-45.

ADORNO, Theodor. **Teoria estética**. Tradução Artur Morão. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

AGAMBEN, Giorgio. **O fogo e o relato**: ensaios sobre criação, escrita, arte e livros. Tradução Andrea Santurmano, Patricia Peterle. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARROJO, Rosemary. **Oficina de tradução**: a teoria na prática. São Paulo: Ática, 1986. 71

ARROJO, Rosemary (Org.). **O signo desconstruído**: implicações para a tradução, a leitura e o ensino. Campinas, SP: Pontes, 1992.

ARROJO, Rosemary. **Tradução, desconstrução e psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BACHELARD, Gaston. A filosofia do não; O novo espírito científico; A poética do espaço. Traduções Joaquim José Moura Ramos... (et. Al.). In: BACHELARD, Gaston. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

BACHELARD, Gaston. **A chama de uma vela**. Tradução Glória de Carvalho Lins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BARNES, Julian. **Mantendo um olho aberto**: ensaios sobre a arte. Tradução Pedro Sussekind. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2017.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BARTHES, Roland. **Roland Barthes por Roland Barthes**. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire**: um lírico no auge do capitalismo. Obras escolhidas III. Tradução José Martins Barbosa; Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BENJAMIN, Walter. **Origem do drama trágico alemão**. Tradução João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas, volume I. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Walter Benjamin**. Tradutor Flávio R. Kothe. São Paulo: Ática, 1991.

BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília (Orgs.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.

BURKE, Janine. **Deuses de Freud**. Tradução Mauro Pinheiro. Rio de Janeiro: Record, 2010.

BUTOR, Michel. **Inventário do tempo**. Tradução Walten-sir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

CALVINO, Italo (Org.). **Contos fantásticos do século XIX**. O fantástico visionário e o fantástico cotidiano. Vários tradutores. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

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

CAMPOS, Augusto de. **O anticrítico**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

CAMPOS, Haroldo de. **A arte no horizonte do provável**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

CAMPOS, Haroldo de. **A operação do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

CAMPOS, Haroldo de. Octavio Paz e a poética da tradução. In: **Folhetim**, Folha de São Paulo, 09 janeiro 1987.

CAMPOS, Haroldo de. **Metalinguagem & outras metas**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

CAMPOS, Haroldo de. **Éden**: um tríptico bíblico. São Paulo: Perspectiva, 2004.

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

CAMPOS, Augusto de; PIGNATARI, Décio; CAMPOS, Haroldo de. **Mallarmé**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

CAMPOS, Augusto de; PIGNATARI, Décio; CAMPOS, Haroldo de. **Teoria da poesia concreta: textos críticos e manifestos 1950-1960**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2006.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens: filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. **Didática da tradução, transcrições do currículo**: escrituras de AICE (Autor, Infantil, Currículo, Educador). Estágio de Pós-Doutorado Señor (CNPq, PDS n.151581/2013/4), de 01 de março a 31 de agosto de 2014. (Supervisor: Prof. Dr. Julio Groppa Aquino/USP.) Porto Alegre, 2013b, 36 p. (Texto digitalizado.) 73

CORAZZA, Sandra Mara. Didaticário de criação: aula cheia, antes da aula. In: XVI ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. **Anais...** Campinas, SP: 23 a 26 de julho de 2012^a, FE/UNICAMP <<http://www.endipe2012.com.br/>>

CORAZZA, Sandra Mara. Dramatização do infantil na comédia intelectual do currículo: método Valéry-Deleuze. **Projeto de Pesquisa** (Produtividade), apresentado ao CNPq em agosto de 2010^a. 91p. (Texto digitalizado.)

CORAZZA, Sandra Mara; Heuser, Ester Maria Dreher; MONTEIRO, Silas Borges; RODRIGUES, Carla Gonçalves. Escrituras no Observatório da Educação Brasileira.

In: **Anais...** XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura, Memoria 2 de Trabajos del XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura. Puebla, México, vol. 2, 2014, p. 361-367.

CORAZZA, Sandra Mara. Escriteuras: um modo de ler-escrever em meio à vida. **Projeto de Pesquisa-Plano de trabalho** (Observatório da Educação, Edital 038/2010), apresentados a CAPES-INEP em setembro de 2010b. 27p. (Texto digitalizado.)

CORAZZA, Sandra Mara. Introdução ao método biografemático. In: COSTA, Luciano Bedin da; FONSECA; Tania Mara Galli (Org.). **Vidas do fora**: habitantes do silêncio. Porto Alegre: Editora, 2010c. p. 85-107.

CORAZZA, Sandra Mara. Notas. In: HEUSER, Ester M. D. (Org.) **Caderno de notas 1**: projeto, notas & ressonâncias. Cuiabá: EdUFMT, 2011, p. 31-96.

CORAZZA, Sandra Mara. **O direito à poética na aula**: sonhos de tinta. (38ª Reunião Anual da ANPED, 1-5 out. 2017, São Luís do Maranhão. Trabalho encomendado pelo GT 24 – Educação e arte.) Texto digitalizado. 18p. 2017.

CORAZZA, Sandra Mara. O drama do currículo: pesquisa e vitalismo de criação. In: IX ANPED SUL, GT Educação e Arte, 2012c. **Anais...** Caxias do Sul: 29 de julho a 01 de agosto de 2012, Universidade de Caxias do Sul, RS, <http://www.ucs.br/ucs/tplAnped2011/eventos/anped_sul_2012/>

CORAZZA, Sandra Mara. Método Valéry-Deleuze: um drama na comédia intelectual da educação. Porto Alegre, 2012d. Porto Alegre, **Educação & Realidade**, jul./dez. 2012, v. 37, n.3, p. 1013-1034.

CORAZZA, Sandra Mara. Pedagogia dos sentidos: a infância informe no método Valéry-Deleuze. In: KOHAN, Walter Omar. **Devir-criança da filosofia: infância da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010c, p. 81-94. 74

CORAZZA, Sandra Mara. Pedagogia dos sentidos: a infância informe no método Valéry-Deleuze. In: HILLESMEIM, Betina; GUSTSACK, Felipe; VIEGAS, Moacir F. (Orgs.). **Pesquisa, políticas e formação de professores: distintos olhares**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011, p. 159-179.

CORAZZA, Sandra Mara; AQUINO, Júlio Groppa (Orgs.). **Dicionário das ideias feitas em educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

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

DELEUZE, Gilles. **Empirismo e subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume**. Tradução Luiz B.L.Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2001.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Paris: Minuit, 1991.

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

DELEUZE, Gilles. **Diálogos**. Tradução Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. Tradução Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 1999.

DELEUZE, Gilles. Qu'est-ce que l'acte de création? In: DELEUZE, Gilles. **Deux régimes de fous**. Textes et entrétiens 1975-1995. Paris: Minuit, 2003, p. 291-302.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon**: a lógica da sensação. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

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

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

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs** – Capitalismo e esquizofrenia. V.2. Tradução Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs** – Capitalismo e esquizofrenia. V.4. Tradução. Eloisa Araújo Ribeiro. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

DERRIDA, Jacques. Carta a um amigo japonês. In: OTTONI, Paulo (Org.). **Tradução: a prática da diferença**. Tradução Érica Lima. Campinas, SP: UNICAMP, FAPESP, 1998, p. 19-25.

DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel**. Tradução Junia Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

DERRIDA, Jacques. **Adiós a Emmanuel Lévinas**. Palavra de acogida. Traducción Julián Santos Guerrero. Madrid: Editorial Trotta, 1998.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. Tradução Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 1971.

DERRIDA, Jacques. **De um tom apocalíptico adotado há pouco em Filosofia**. Tradução Carlos Leone. Lisboa: Em Passagens, 1997.

DERRIDA, Jacques. **Do espírito**: Heidegger e a questão. Tradução Constança Marcondes Cesar. Campinas, SP: Papirus, 1990.

DERRIDA, Jacques. **Espolones**: Los estilos de Nietzsche. Traducción Manuel Arranz Lázaro. Valencia, ES: Pre-Textos, 1997.

DERRIDA, Jacques. **Espectros de Marx**: o estado da dívida, o trabalho do luto e a nova Internacional. Tradução Anamaria Skinner. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

DERRIDA, Jacques. **Fuera de libro** (Prefacios). Traducción José Martín Arancibia. Madrid: Editorial Fundamentos. 1997.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Tradução Miriam Schnaiderman e Renato Janini Ribeiro. São Paulo: Perspectiva; Ed. Da Universidade de São Paulo, 1973.

DERRIDA, Jacques. **Khôra**. Tradução Nícia Adan Bonatti. Campinas: Papirus, 1995^a.

DERRIDA, Jacques. **La tarjeta postal**: de Freud a Lacan y más allá. México: Siglo XXI, 1986.

DERRIDA, Jacques. **La desconstrucción em las fronteras de la filosofía**. Traducción Patricio Peñalver Gómez. Barcelona: Paidós; I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona, 1993.

DERRIDA, Jacques. **Limited Inc**. Tradução Constança Marcondes Cesar. Campinas, SP: Papirus, 1991.

DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. Tradução Joaquim Torres Costa, António M. Magalhães. Campinas: Papirus, 1991. P. 149-77.

DERRIDA, Jacques. **O olho da universidade**. Tradução Ricardo Iuri Canko e Ignacion Antonio Neis. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

DERRIDA, Jacques. **Paixões**. Tradução Lóris Z. Machado. Campinas: Papirus, 1995b.

DERRIDA, Jacques. **Políticas de la amistad seguido de El oído de Heidegger**. Traducción Patricio Peñalver y Francisco Vidarte. Madrid: Editorial Trotta, 1998.

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

DERRIDA, Jacques. **Salvo o nome**. Tradução Nícia Adan Bonatti. Campinas: Papirus, 1995c.

DIDEROT, Denis. **Paradoxo sobre o comediante**. (Trad. Antonio Geraldo da Silva.) São Paulo: Escala, 2006.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante da imagem**: questão colocada aos fins de uma história da arte. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2013.

EISENSTEIN, Sierguéi. O princípio cinematográfico e o ideograma. In: CAMPOS, Haroldo de (Org.). **Ideograma**: lógica, poesia, linguagem. Tradução Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Cultrix, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1977. P. 163-185.

FERREIRA, Alice Maria Araújo. A tradução como prática mestiça: um modelo possível para um ethos contemporâneo. In: BELL-SANTOS, Cynthia Ann et al. (Orgs.). **Tradução e cultura**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011, p. 23-37.

FERREIRA, Élide; OTTONI, Paulo (Orgs.). **Traduzir Derrida**: políticas e desconstruções. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

FOCILLON, Henri. **A vida das formas**. Seguido de Elogio da mão. Tradução Ruy Oliveira. Lisboa: Edições 70, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. Petrópolis: Vozes; Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1972.

FREUD, Sigmund. **Arte, literatura e os artistas**. Obras incompletas de Sigmund Freud. Tradução Ernani Chaves. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

GALERY, Maria Clara V.; PERPÉTUA, Elzira D.; HIRSCH, Irene (Orgs.). **Tradução, vanguarda e modernismos**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GENETTE, Gérard. **Figuras**. Tradução Ivonne Floripes Mantoanelli. São Paulo: Perspectiva, 1972.

GENETTE, Gérard. **Figuras II**. Tradução Nícia Adan Bonatti. São Paulo: Estação Liberdade, 2015.

GENETTE, Gérard. **Figuras III**. Tradução Ana Alencar. São Paulo: Estação Liberdade, 2017.

GENTZLER, Edwin. **Teorias contemporâneas da tradução**. Tradução Marcos Malvezzi.) São Paulo: Madras, 2009.

GRÉSILLON, Almuth. **Elementos de crítica genética: ler os manuscritos modernos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

HEUSER, Ester Maria Dreher. **Pensar em Deleuze: violência e empirismo no ensino de filosofia**. Ijuí: UNIJUÍ, 2010.

JOB, Nelson. **Confluências entre magia, filosofia, ciência e arte: a Ontologia Onírica**. Rio de Janeiro: Cassará Editora, 2013.

LAGES, Susana Kampff. **Walter Benjamin**: tradução e melancolia. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

LARANJEIRA, Mário. **Poética da tradução**: do sentido à significância. São Paulo: EDUSP, 1993.

LEFEVERE, André. **Tradução, reescrita e manipulação da fama literária**. Tradução Claudia Matos Seligmann. Bauru, SP: Edusc, 2007.

LEITE, Sebastião Uchoa. **Jogos e enganos**. Rio de Janeiro: Ed.34/Ed. UFRJ, 1995.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa**. Belo Horizonte, v.42, n.147. p. 700-715, set/dez 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/03.pdf>> Acesso em: 01 jul. 2014.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. **Currículo, identidade e diferença**: articulações em torno das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Rio de Janeiro, 2011-2015, ProPEd/UERJ, 34p. Disponível em: <http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/pdfproj/curriculo__14.pdf> Acesso em: 30 jun. 2014.

MATOS, Olgária. Babel e Pentescotes: heterofilia e hospitalidade. In: MOTTA, Leda Tenório da (Org.). **Céu acima**: para um “tombeau” de Haroldo de Campos. São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 131-147.

MESCHONNIC, Henry. **Poética do traduzir**. Tradução Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich.. São Paulo: Perspectiva, 2010.

MESCHONNIC, Henry. Poética do traduzir, não tradutologia. Tradução Eduardo Domingues. Belo Horizonte:

- FALE/UFMG, **Cadernos Viva Voz**, 2009. Disponível em: <www.Letras.ufmg.br/labeled> Acesso em: 21 dez. 2010.
- MILTON, John. **Tradução: teoria e prática**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MOUNIN, Georges. **Os problemas teóricos da tradução**. Tradução Dominique Aury. São Paulo: Cultrix, 1975.
- NOVAES, Adauto (Org.). **Ética**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- NOVAES, Adauto. (Org.). **Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- OTTE, Georg; SEDLMAYER, Sabrina; CORNELSEN, Elcio (Orgs.). **Limiares e passagens em Walter Benjamin**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- OTTONI, Paulo (Org.). **Tradução: a prática da diferença**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, FAPESP, 1998.
- OUSTINOFF, Michaël. **Tradução: história, teoria e métodos**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2011.
- PAES, José Paulo. **Tradução: a ponte necessária**. São Paulo: Ática, 1990.
- PAZ, Octavio. **Traducción: literatura y literalidade**. Barcelona: Tusquets, 1981.
- POUND, Ezra. **ABC da literatura**. Tradução Augusto de Campos e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2006.
- PIGNATARI, Décio. **Contracomunicação**. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- PLAZA, Julio. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

- RICOEUR, Paul. **Sobre a tradução**. Tradução Patrícia Lavelle. Belo Horizonte: UFMG, 2011.
- RÓNAI, Paulo. **A tradução vivida**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.
- RÓNAI, Paulo. **Escola de tradutores**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.
- RÓNAI, Paulo. **Guia prático da tradução francesa**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.
- ROUDINESCO, Elisabeth et al. (Orgs.) **Foucault: leituras da história da loucura**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- ROUNAET, Sérgio Paulo. **A razão cativa: as ilusões da consciência: de Platão a Freud**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- ROUNAET, Sérgio Paulo. **As razões do Iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- ROUNAET, Sérgio Paulo. **Imaginação e dominação**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.
- ROUNAET, Sérgio Paulo. **Mal-estar na modernidade: ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- ROUNAET, Sérgio Paulo. **Os dez amigos de Freud**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- ROUNAET, Sérgio Paulo. **O espectador noturno: a Revolução Francesa através de Rétif de la Bretonne**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- SALLES, Cecília Almeida. **Crítica genética: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística**. São Paulo: EDUC, 2008.
- SERRES, Michel. **Hermés III: La traduction**. Paris: Minituit, 2010.

SILVEIRA, Brenno. **A arte de traduzir**. São Paulo: Melhoramentos, 1954.

SISCAR, Marcos. **Jacques Derrida: literatura, política e tradução**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

STAROBINSKI, Jean. **A tinta da melancolia: uma história cultural da tristeza**. Tradução Rosa Freire d’Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

STAROBINSKI, Jean. **Ação e reação: vida e aventuras de um casal**. Tradução Simone Perelson. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

STEINER, George. **After Babel – Aspects of language and translation**. Londres: Oxford; New York: Oxford University Press, 1975.

STEINER, George. **Lições dos mestres**. Tradução Maria Alice Máximo. Rio de Janeiro: Record, 2018.

TODOROV, Tzvetan. **Goya à sombra das luzes**. Tradução Joana Angélica d’Avila Melo. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

TORRES FILHO, Rubens Rodrigues. **Ensaios de filosofia ilustrada**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

VALÉRY, Paul. **Varietés V**. Paris: Gallimard, 1945.

VALÉRY, Paul. **Traduction em vers des Bucoliques de Virgile**. Paris: Gallimard, 1956.

VALÉRY, Paul. Esboço de uma serpente. In: CAMPOS, Augusto de. **Paul Valéry: a serpente e o pensar**. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 27-57.

VALÉRY, Paul. **Varietades**. Tradução Maiza Martins de Siqueira. São Paulo: Iluminuras, 1991.

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

VALÉRY, Paul. **Monsieur Teste**. Tradução Christina Murachco. São Paulo: Ática, 1997.

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

VALÉRY, Paul. **Degas, dança, desenho**. Tradução Christina Murachco e Célia Euvaldo. São Paulo: Cosak & Naify, 2003.

VALÉRY, Paul. **Alfabeto**. Tradução Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

WANDERLEY, Jorge. **22 ingleses modernos**: uma antologia poética. São Paulo: Civilização Brasileira, 1993.

WILLERMAT, Philippe (Org.). **Fronteiras da criação**. VI Encontro Internacional de Pesquisadores do Manuscrito. Associação de Pesquisadores do Manuscrito Literário (APML). São Paulo: Annablume; FAPESP, 2000.

WILLEMART, Philippe. **A educação sentimental em Proust**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

WILLEMART, Philippe. **Crítica genética e psicanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

WILLEMART, Philippe. A crítica genética hoje. In: **Alea**: Estudos Neolatinos. Rio de Janeiro Jan./Jun. 2008, vol.10, n.1, 6 p.

WILLEMART, Philippe. **Os processos de criação na escrita, na arte e na psicanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

ZULAR, Roberto (Org.). **Criação em processo**: ensaios de crítica genética. São Paulo: Iluminuras, 2002.

REFERÊNCIAS DAS

[N.T.]

AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara; ADÓ, Máximo Daniel Lamela. Por alguma poética na docência: a didática como criação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 2017, 16p. (No prelo.)

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1989.

BARTHES, Roland. **Como viver junto**: simulações romanescas de alguns espaços cotidianos. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

BARTHES, Roland. **Crítica e verdade**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 1970.

BARTHES, Roland. **Fragmentos de um discurso amoroso**. Tradução de Marcia Martinez de Aguiar. São Paulo: Martins Fontes, 2003c.

BARTHES, Roland. **O neutro**. Anotações de Aulas e seminários ministrados no College de France, 1911-1918. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.

BAUDELAIRE, Charles. **As flores do mal**. Tradução de Ivan Junqueira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

BENJAMIN, Walter. A tarefa do tradutor. Tradução Susana Kampff Lages. In: BRANCO, Lucia Castello (Org.). **A tarefa**

do tradutor, de Walter Benjamin: Quatro traduções para o português. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2008.

BENJAMIN, Walter. **Linguagem. Tradução. Literatura.** Tradução de João Barreto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória.** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BERGSON, Henri. **O pensamento movente.** Tradução de Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia:** histórias de deuses e heróis. Agir Editora, 2014. ePub.

CAMPOS, Augusto de. **Invenção.** São Paulo: Arx, 2003.

CAMPOS, Augusto de. **Verso, reverso, controverso.** 2. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

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

CAMPOS, Haroldo de. **Transcrição.** Marcelo Tápia e Thelma Médici Nóbrega (Orgs.). São Paulo: Perspectiva, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara e HEUSER, Ester Maria Dreher. Ensaio a escriturartista na universidade. In: **Docência-pesquisa da diferença:** poética de arquivo mar. Organizado por Sandra Mara Corazza. Porto Alegre-RS: Doisa; UFRGS, 2017.

CORAZZA, Sandra Mara. **Caderno de Notas 3:** Didaticário de criação: aula cheia. Coleção Escrituras. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

CORAZZA, Sandra Mara. **Estudo – Linguagem na educação:** no mais-além da comunicação. São Leopoldo-RS: Revista Estudos Leopoldenses, vol.18, p. 19-31, 2012.

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

CORAZZA, Sandra Mara. **Os cantos de Fouror**: escrita em filosofia-educação. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2008. (Coleção Cartografias)

CORAZZA, Sandra Mara. Pesquisar o acontecimento: estudo em XII exemplos. In: CORAZZA, Sandra Mara; TADEU, Tomaz; ZORDAN, Paola. **Linhas de Escrita**. BH: Autêntica, 2004.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. (Coleção TRANS)

DELEUZE, Gilles. **Bersgonismo**. Tradução Luiz N. L. Orlandi. São Paulo: Ed, 34, 1999. (Coleção TRANS)

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000. (Coleção TRANS)

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000. (Coleção TRANS)

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz & Terra, 2018. ePub.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol 2. Tradução de Ana Lúcia de oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 2011.

DERRIDA, Jacques. **Résistances de la psychanalyse**. Paris: Éditions Galilée, 1996.

DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel**. Tradução Junia Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

DERRIDA, Jacques. **Esporas**: os estilos de Nietzsche. Tradução de Rafael Haddock-Lobo e Carla Rodrigues. Rio de Janeiro: NAU, 2013.

DERRIDA, Jacques. **Essa Estranha Instituição Chamada Literatura** – uma entrevista com Jacques Derrida. Tradução de Marileide dias Esqueda. MG: UFMG, 2018.

FOUCAULT, Michel. O que é um Autor? In: **Ditos e Escritos: Estética – literatura e pintura, música e cinema** (vol. III). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

FREUD, Sigmund. **A interpretação dos sonhos**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. ePub.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. BH: Autêntica, 2003.

LACAN, Jacques. **O seminário: livro 3: as psicoses**. Tradução de Aluísio Menezes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

LACAN, Jacques. **Outros escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

LAPOUJADE, David. **As existências mínimas**. Tradução Hortência Santos Lencastre. 1 Ed. São Paulo: n-1 edições, 2017a.

LAPOUJADE, David. **Potências do tempo**. Trad Hortência Lencastre. 2 Ed. São Paulo: n-1 edições, 2017.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação**. BH: Autêntica, 2002.

LOPONTE, Luciana. G. **Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, 2017.

MARIA GADÚ. **Estranho Natural**. Mais uma página. Slap / Sony Music/Polysom. 2011. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=oiZ_nV9Oqc4. Acesso em maio de 2020.

NIETZSCHE, Friedrich. **Obras incompletas**. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 2a e., 1978. (Coleção Os pensadores)

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal**: prelúdio a uma filosofia do futuro. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

NIETZSCHE, F. **Escritos sobre a Educação**. Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich. **A vontade de poder**. Tradução de Marcos Sinésio Pereira Fernandes e Francisco José Dias de Moraes. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

PIGLIA, Ricardo. **O Último Leitor**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PLATÃO. Critón. In: **Diálogos I**. Tradução de J. Calonge Ruiz, et al.. Madrid: Editorial Gredos, 1985. pp. 187-211.

QUINTANA, Mario. **Canções**. São Paulo: Globo, 2005.

SCHULER, Betina; MATOS, Sônia Regina Luz; CORAZZA, Sandra Mara (Orgs.). **Cadernos de notas 6**: Experimentações de escrita, leitura e imagem na escola. Coleção Escrileituras. Porto Alegre: UFRGS/Doisa, 2014.

TAVARES, Gonçalo M. **Animalescos**. Porto Alegre: Dubliense, 2016.

VALÉRY, Paul. **Eupalinos Ou o arquiteto**. Tradução de Olga Reggiani. São Paulo: Editora 34, 1996.

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

VALÉRY, Paul. **Maus pensamentos & outros**. Tradução de Pedro Sette-Câmara. Belo Horizonte: Âyiné, 2016.

VALÉRY, Paul. **Variations sur les Bucoliques**. Paris: NRF, 1955.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tratado lógico-filosófico**: investigações filosóficas. Tradução de M. S. Lourenço. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

AUTORES

SOBRE A AUTORA DO PQ

Sandra Mara Corazza

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Ensino e Currículo, Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisadora de Produtividade 1 C do CNPq (2002-) Líder dos Grupos de Pesquisa, Diretório do CNPq/Lattes:1), DIF-Artistagens, Fabulações, Variações (2002-); Rede Escriteiras da diferença em filosofia-educação- REDIF (2015-).

CV: <http://lattes.cnpq.br/5125809962363078>

SOBRE O CONVIDADO

Julio Roberto Groppa Aquino

Professor titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Mestrado e Doutorado em Psicologia Escolar pelo IPUSP. Pós-Doutorado pela Universidade de Barcelona e Livre-Docência pela FEUSP. Pesquisador do CNPq. Co-líder do grupo de pesquisa Investigações educacionais com Foucault e Deleuze. Colaborador da Red de Educación y Pensa-

miento Contemporâneo (RIEPCO), grupo de pesquisadores latino-americanos, bem como da Rede de Pesquisa Escrituras da Diferença em Filosofia-Educação.

CV: <http://lattes.cnpq.br/1124623998211027>

SOBRE OS AUTORES DAS [N.T.]

Bibiana Munhoz Roos

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Possui Graduação em Psicologia pela Universidade do Vale do Taquari - Univates (2018) e Pós-graduação em Psicologia do Esporte (Faculdade Dom Alberto). Atua como membro da Linha de Pesquisa 09 - Filosofias da Diferença em Educação, do PPGEDU da UFRGS e como voluntária do grupo de pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/ Univates).

CV: <http://lattes.cnpq.br/1635601538749125>

Claudia Regina Rodrigues de Carvalho

Mestre em Educação (UFSM). Aluna no curso de doutorado do PPGEDU da UFRGS, na linha de pesquisa Filosofias da Diferença e Educação, sob a orientação da professora Dra. Sandra Mara Corazza. Membro dos grupos de pesquisa: DIF - artistagens, fabulações, variações (CNPq/UFRGS) e da REDE DE PESQUISA ESCRILEITURAS DA DIFERENÇA EM FILOSOFIA-EDUCAÇÃO - REDIF (CNPq/UFRGS).

CV: <http://lattes.cnpq.br/1441624754217271>

Karen Elisabete Rosa Nodari

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, integrante dos grupos de pesquisa: DIF - artistagens, fabulações, variações (CNPq/UFRGS) e da REDE DE PESQUISA ESCRILEITURAS DA DIFERENÇA EM FILOSOFIA-EDUCAÇÃO - REDIF (CNPq/UFRGS).

CV: <http://lattes.cnpq.br/6164914852306755>

Maria Idalina Krause de Campos

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Membro dos grupos de pesquisa: DIF - artistagens, fabulações, variações (CNPq/UFRGS) e da REDE DE PESQUISA ESCRILEITURAS DA DIFERENÇA EM FILOSOFIA-EDUCAÇÃO - REDIF (CNPq/UFRGS) sob coordenação da professora Dra. Sandra Mara Corazza.

CV: <http://lattes.cnpq.br/5668918218106014>

Silas Borges Monteiro

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Pesquisador da Rede Escritoleturas da Diferença em Filosofia-Educação (UFRGS), sob coordenação da professora Dra. Sandra Mara Corazza; pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Educador (USP) coordenado pela professora Dra. Selma Garrido Pimenta; líder do grupo Estudos de Filosofia e Formação (UFMT); credenciado nos Programas de Pós-Graduação em Educação (IE/UFMT), Filosofia (ICHS/UFMT) e Psicologia (IE/UFMT).

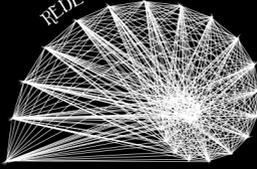
CV: <http://lattes.cnpq.br/1235153651563231>

Vaninne Pereira Fajardo

Mestre em Educação (IFSul). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Linha de Pesquisa Filosofias da Diferença em Educação. Técnica-Administrativa em Educação no campus Santana do Livramento do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - IFSul. Membro dos grupos de pesquisa: DIF - artistagens, fabulações, variações (CNPq/UFRGS) e da REDE DE PESQUISA ESCRILEITURAS DA DIFERENÇA EM FILOSOFIA-EDUCAÇÃO - REDIF (CNPq/UFRGS).

CV: <http://lattes.cnpq.br/9713980221167969>

REDE DE PESQUISA



ESCRITURAS
DA DIFERENÇA EM FILOSOFIA-EDUCAÇÃO