

Currículo e Didática da Tradução: vontade, criação e crítica

Sandra Mara Corazza¹

¹Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS – Brasil

RESUMO – Currículo e Didática da Tradução: vontade, criação e crítica. Em meio à categoria profissional dos professores, o texto interroga o que nos leva a educar e a prosseguir educando; qual é o motor político e a alegria subjetiva da nossa profissão; qual é a força de trabalho que traz vitalidade às nossas existências? Desde a filosofia da diferença, e como resultado de uma pesquisa de teor ensaístico-factual, posiciona-se na perspectiva nietzschiana da vontade de potência, constituída por problemáticas acerca da especificidade da disposição e do impulso de uma docência afirmativa, autoral e criadora. Com o método do jogo de dados, mostra, em suas relações, um currículo tradutor e uma didática da tradução, como processos transcriadores da civilização, das culturas e de nós próprios.

Palavras-chave: Currículo. Didática. Tradução. Pesquisa. Diferença.

ABSTRACT – Translational Curriculum and Didactics: will, creation, and criticism. Amid the professors' professional category, the text questions what leads us to educate and to continue educating; what is the political motor and the subjective joy of our profession; what is the work energy that brings vitality to our existences? From the philosophy of difference, and as a result of a research of essayistic-factual content, it is positioned in a Nietzschean perspective of the will to power, consisting of problems about the specificity of the disposition and the impulse of an affirmative, authorial and creative teaching. With the dice game method, it shows, in its relations, a translating curriculum and a didactics of translation, as processes for transcreating civilization, cultures, and ourselves.

Keywords: Curriculum. Didactics. Translation. Research. Difference.

Introdução

Será preciso, pois, perdoar-me um estilo didático: não busco senão assegurar-me a mim mesmo de certas coisas (Ponge, 2000, p. 41).

Se, em meio à categoria profissional dos professores, interrogarmos o que nos leva a educar e a prosseguir educando; qual é o motor político e a alegria subjetiva da nossa profissão; qual é a força de trabalho que traz vitalidade às nossas existências; estaremos posicionados em uma perspectiva constituída por problemáticas acerca da especificidade da disposição e do impulso para educar; ou seja, no campo do conceito nietzschiano de vontade de potência – *Wille Zur Macht* – (Nietzsche, 1945; 1986; 2008; Müller-Lauter, 1997; Marton, 2000; 2001).

Para conhecer a força criadora da nossa profissão – a vontade de potência de educar –, a filosofia e a pesquisa da diferença indagam: por que, apesar de tantos e tão duradouros revezes, os professores não deixam de se pôr em combate incessante; ora pactuando, ora se opondo aos obstáculos de governo e de gestão, à precariedade das condições financeiras, às incompreensões dos alunos e às intolerâncias das famílias?

Ou seja, apesar de tantas disposições em prol das formações de poder e da repetição das mesmas ideias e percepções sobre a condição profissional dos professores, indagamos por que a nossa vontade de potência – isto é, a força plástica de fazer, produzir, efetuar, formar, criar educação – não pode nada mais a não ser aumentar? Visto que, como afirma Marton (1997, p. 11), “[...] enquanto força eficiente, a vontade de potência é força plástica, criadora. É o impulso de toda força efetivar-se e, com isso, criar novas configurações em relação com as demais”.

Vontade de Potência

Desde essa perspectiva, enfocamos o nosso fazer-pensar como um ato afirmativo, constituído por fluxos contínuos e matéria-energia, cuja “relação da força com a força chama-se vontade” (Deleuze, 1994, p. 22). Concebidas como intrinsecamente artistadoras, as vidas dos professores são visualizadas como movimentação de vivências e de percursos, que se criam e criam, durante os próprios percorridos, expressando a corporeidade do devir e a possibilidade de se potencializar, transformando-se. Vivências e percursos que são impregnados de valores, em dois sentidos: “[...] valor (significação) de cada elemento como termo de um conjunto e valor (qualidade estética) de cada elemento e do conjunto, enquanto elemento de um conjunto maior” (Moisés, 1973, p. 95).

É essa vontade de potência que estimula os acontecimentos, as novidades e o pensar no pensamento educacional, fazendo nossa profissão ser vivida como poesia e dotando-a de uma disposição trágica: isto é, da capacidade que temos de nos decidir politicamente pela res-

pensabilidade vital de educar. Vontade que, agindo sobre outras vontades, consiste no querer interno, concernente a nosso ser e a nosso fazer (Deleuze, 1976); que é concebida como força de expansão e de superação de nós mesmos; que se reinscreve em feitos, enquanto energia de afirmação e de criação de mais vida (instinto, amor, paixão); e como exercício experimental que, ao ser realizado, diz sim à própria vida como arte.

Diante da vontade, como invenção estética não descoberta da verdade, que cria ficções – entre as quais, o professor, o currículo, a didática –, temos condições de pesquisa para formular problemas acerca da potência criadora, que nos torna distintos do que somos; sobre as suas especificidades, que nos levam a produzir ideias não petrificadas e novas redes de socialização; acerca da repercussão de valores arraigados e da atualização de verdades; sobre a composição dos modos de subjetivação não massificados; acerca do caráter diferencial de bens materiais e culturais ainda não assimilados.

Dito de outra maneira: ao insistir em pensar e pesquisar a docência, para além dos descabros e crueldades, que cercam a nossa profissão, adotamos o ponto de vista de valorização da vida artístadora de um professor; impregnando-a de um “[...] relevo artístico criado e produzido pela vida afirmada e pelo sofrimento surpreendido no empenho mesmo que o saúda e o transfigura” (Escobar, 2000, p. 65). A pesquisa aponta na direção daquela força que, ao mesmo tempo em que produz o surgimento da novidade educacional, configura o pensar-fazer docente naquilo que lhe é constitutivo. Dessa maneira, a principal luta dos professores nada mais é do que uma forma de busca pela vida; isto é, por sempre mais vida.

O trabalho dedica-se a fazer aparecer a vontade de potência de educar, no seu estado máximo de *visibilidade* e de *dizibilidade* (Deleuze, 1991); ou seja, com rigor e precisão. Para isso, tem necessidade de afiar a maneira de dizer e a forma de ver dos pesquisadores acerca das extrações de arquivo (Deleuze, 2015a; Foucault, 2005); fazendo cada dado operar em sua acepção mais forte, não apenas em direção à potência, cuja natureza não pode deixar de aumentar; mas, especialmente, na descrição de como esse aumento – ao modo de Nietzsche, lido por Klossowski (2000, p. 66) – nos leva a perscrutar a vontade de potência; no sentido de “[...] uma intenção – uma tendência a, na direção de –, logo, precisamente aquilo que, aliás, ele [Nietzsche] afirma ser apenas uma ficção da linguagem”.

Mesmo que conheçamos o hiato existente entre a linguagem e o que ela não alcança, entre o transpor e o intransponível, entre o traduzir e o intraduzível – ou seja, aquilo que pertence à ordem do real propriamente dito (Rosset, 1998) –, pesquisamos a vontade dos professores, como se disséssemos, pela primeira vez, as palavras que fazem aparecer sua energia (no sentido físico); seu impulso (como sensação); sua tendência (como eterno retorno); e sua disposição (como qualidade

de concreção). Vontade da potência de educar, que se ramifica e persiste, aquém e para além das dificuldades que a Educação cria para si mesma; juntamente com as dificuldades que são produzidas, para ela, pelos sistemas sociais, políticos, financeiros.

Ideia Elevada

Considerando que os dados, obtidos por uma pesquisa da diferença, não são um estado de fato, mas uma invenção – um ponto de bifurcação, um erro em movimento, um trabalhar do trabalho que avalia e interpreta –, apelamos ao ainda não interpretado, indiferente a sua espécie, como o seu *medium* específico; o qual, conforme Adorno (1992, p. 208), “é a figura secreta de todos os que ainda não nasceram”.

Evitando os comentários e ideários, e deixando de lado a forma de anotação lírica, bem como a afeição metafísica pelas definições, ao ensaiar alguns fatos acerca da vontade de potência de educar, designamos a concretude das problematizações, formuladas pela força plástica das vidas dos professores, no *locus* do território educacional, onde esta força se forja.

Isso porque propor algo deste teor, com um método ensaístico-factual, na relação com as palavras e com as coisas da educação, parece valer a pena, desde que aceitemos a necessidade de ter uma *ideia elevada*, seguindo Valéry (2003, p. 121), ao mencionar uma afirmação do septuagenário Degas: “É preciso ter uma ideia elevada, não do que se faz, mas do que se poderá fazer um dia; sem o quê não vale a pena trabalhar”.

Inclusive, devido a nossa própria experiência de educar, sabemos que nada está dado e que quase tudo está para ser construído, no domínio educacional; não nos cabendo repetir, mas enfrentar os obstáculos, sem compactuar com a precariedade da profissão e com a sua posição social rebaixada – as quais, historicamente, o real vem reproduzindo, nos outorgando e submetendo.

Talvez seja por aí que, como diz Adorno (2003, p. 157-158), possamos nos movimentar em direção ao desejo (nunca realizado) de criar uma obra “em que apareça mais potência ou perfeição do que encontramos em nós mesmos”; fazendo com que este objetivo positivo retire “[...] indefinidamente de nós esse objeto que escapa e se opõe a cada um de nossos instantes, de maneira que cada um de nossos progressos o embeleza e o afasta”.

Enfatizando o processo de construção do devir de educar, ao invés de uma obra pronta, lidamos não com forças reativas ou queixas ressentidas, nem com receptividade subalterna ou inferioridade vindicativa, que enfraquecem a vontade dos professores de teorizar e de escrever; de usar suas faculdades fabulatórias; de ter o máximo de atenção cognitiva e sensibilidade afetiva pelas diversas autocriações de que nossas vidas

estão povoadas. Assim, em vez de liberar o acesso para algum complexo de inferioridade, valorizamos, acima de tudo, “nossas faculdades de construção, de adição das durações e de transformações pelo espírito” (Valéry, 2003, p. 121).

Certamente, é por meio da vontade do que poderemos ser um dia, que não nos deixamos reduzir a meros aparatos receptores e transmissores; tampouco a emissores de reflexos e instrumentos de condicionamentos; condições que nos levariam à dominação; ao servilismo dos velhos problemas acompanhados das caducas soluções; e, mesmo, ao consenso usual e corrente, que reduz as ações docentes a *dar* uma aula, um currículo, um conteúdo ou uma matéria – matéria, aliás, que a nossa pesquisa compreende como amorfa, não-formada, não-organizada, não-finalizada; logo, com *receptividade para ser afetada e espontaneidade* de afetar (Deleuze, 1991; Deleuze; Guattari, 1995).

Resistimos, assim, contra as posições de segundidade (e, até, de terceiridade), que nos foram imputadas, durante a história da Educação; esforçando-nos por nos tornar, cada vez mais, mestres e autores de nós próprios; que não capitulam seja à facilidade, à imbecilidade ou à resignação. Mesmo que uma vida de professor e suas docências, como obras de arte, sejam difíceis de realizar, a pesquisa mostra que apenas a vontade de potência de educar encarna e exerce pressão contra as condições que meramente existem – porque essa vontade condensa a riqueza e a beleza de uma ideia elevada de educação.

Para Criar

Adotando a proposição adorniana de viver para criar uma obra com mais potência do que aquela que, no presente, encontramos em nós, a pesquisa evidencia que as artistagens docentes recusam o jogo da falsa humanidade dos professores, em termos de aprovação social à própria humilhação; consistem em uma posição que não nos deixa ficar estúpidos; evitam que nos deixemos enganar ainda mais; não nos tornam cúmplices ou meras testemunhas; e, tampouco, envergonhados pelo que somos e pelo que fazemos. Isto para que – como Adorno (2003, p. 163) encontra na obra de Valéry – possamos encarnar “[...] a resistência contra a pressão indizível exercida sobre o que é humano pelo que meramente existe”; pois, é sempre “melhor perecer buscando o impossível”.

Sem pretender confundir argumentos ou formulações, e correndo o risco de a pesquisa, aqui relatada, ser acusada de superestimar a arte – a par de ser interpretada como uma *escrileitura* (escrita-leitura) hagiográfica de alguma vida abstrata de um professor-artista desencarnado –, demonstramos que é o professor-tradutor o portador da vontade de potência que transporta, transpõe e transfere criadoramente em currículo e em didática; ao mesmo tempo em que condensa um sujeito social coletivo, intrinsecamente dotado de vida afirmativa.

Através dessa vontade de espíritos livres, temos condições de nos orgulhar do fazer e do desejar de professores, criando, com a nossa profissão, uma obra artística, que se dispõe como um efeito de real (Barthes, 2004). Em meio à realidade que ainda não existe, investimos esforços de pesquisa, fabricamos constância de ensino e de orientação, ensaiamos experimentações de escrituras, fazemos exercícios contínuos para pensar – carregando conosco um baú, do qual ainda não conhecemos todos os tesouros.

Porque a pesquisa concebe o fazer-pensar dos professores como territórios atípicos, não integráveis, em errância, desde sempre desterritorializados, problematizamos o acaso singular e as diferenças nelas mesmas, transfigurando os espaços, as imagens e os signos curriculares (EIS); bem como a ação didática, composta por autores, infantis, currículos e os próprios educadores (AICE), enquanto trabalhos criadores (Corazza, 2013).

Impossibilitada de retirar as matérias do tempo e do pensar no pensamento e, muito menos, de naturalizá-las ou mistificá-las, a pesquisa valoriza a força produtiva, inventiva e descentralizadora da docência, que se imprime na intempestividade dos seus atos tradutórios futuritivos; em suas lutas históricas contra os crimes; em sua resistência contra os descasos educacionais e desastres sociais. Assim, o pensamento passa do *fatum* (destino) dos professores para a sua precipitação em beleza (*o amor fati*); e trata a vontade de potência de educar em aliança com a ficção, para expressar o viveiro de suas questões e ações.

Para a pesquisa, um currículo tradutor e uma didática da tradução não são tão-somente mais um pensamento sobre o currículo e a didática; mas a corporeidade concreta da vontade dos professores e a sua ética desejante de viver com o caos e seus devires: “Viver – isto significa, para nós, transformar continuamente em luz e flama tudo o que somos, e também tudo o que nos atinge; não podemos agir de outro modo” (Nietzsche, 2001, p. 13). Vejamos como essa luz e flama se criam, se inventam, se produzem, se representam, se expressam (Moisés, 2006), mediante os dados de uma pesquisa ensaística-factual.

É Já Traduzir

Temos escrito sobre tradução, sem integrar o campo da tradução. Isso porque, como professores, passamos um longo tempo acreditando que a tradução não nos dizia respeito; a não ser, no mínimo, como consumidores, glosadores, imitadores e transmissores de seus resultados; ou, no máximo, como produtores de traduções de uma língua para outra.

Foi preciso chegar a este século XXI e às refutações e contestações, possibilitadas pelas derivas do pensamento denominado pós-estruturalista, pós-crítico, pós-moderno, pós-utópico, pós-metafísico – ou de “[...] ‘um antes do ser’ (já que do ser não temos outro conceito

senão aquele que a metafísica nos legou” (Pardo, 2006, p. 122) –, para assumir que a nossa potência criadora, como professores, é traduzir, transcribando (apud Tápia; Nóbrega, 2013).

Como toda palavra do mundo *é já traduzir* (Paz, 1981) e todo traduzir abre, para as palavras e o mundo, novas possibilidades de existência, a pesquisa demonstra que a tarefa precípua dos professores é, no fundo, traduzir, inventivamente, a própria vida, considerada um *processo de criação* (Villani, 1999). Em função de resultados, argumentamos que tanto as ações didáticas como a produção de um currículo consistem em atos tradutórios, que acontecem em tempos-espacos irredutíveis entre si; embora as duas faixas de tradução, apesar de suas especificidades, se reencontrem em vários momentos do processo educacional.

Como nenhuma verdade é evidente por si mesma e nenhum axioma é indiscutível, para chegar a este ponto factual – com seus arquipélagos de figuras filosóficas, literárias e educacionais, constelações de problemas e linhagens fictícias –, a pesquisa problematiza: o que é um ato de criação curricular ou didática? Quando temos uma ideia de didática e de currículo? Como ocorrem as suas gestações? Colecionamos dados para elaborá-los? De que tipos de arquivo tais dados são extraídos? De que modo lemos e escrevemos uma didática e um currículo? Um currículo e uma didática podem ser mais ou menos criadores, ficcionais, imaginários, lógicos, reais? Quando os elaboramos, construímos mundos possíveis? Quais os limites intelectuais, sociais e culturais das traduções didáticas e curriculares?

Apesar dos malogros, disrupções e quebras especulativas, a pesquisa indica que as correlações entre a tradução curricular e a didática ocorrem da seguinte maneira: para constituir um currículo, nós, professores – se não delegarmos esta tarefa a outros, como o estado, o governo, a universidade, a indústria do livro –, capturamos porções das culturas; apreendemos saltos de sentidos das matérias e fazemos nós nas linhas das disciplinas; estancamos fluxos da tradição; crivamos porções da ciência, da arte e da filosofia (Deleuze; Guattari, 1992); escolhemos e inflexionamos autores, textos, obras, conteúdos, formas, signos – mundanos, sensíveis, amorosos, artísticos (Deleuze, 1987) –; valorizamos subjetividades e ideias, técnicas e instrumentos, verdades e certezas. Com o currículo traduzido, acabamos formando um *logos*; ou seja, atribuímos uma lógica ao conjunto assim configurado, expressa em um sistema, estrutura, sequência, ordenação, princípios formativos, fundamentos inteligíveis.

Porém, a força plástica da docência não cessa aí; pois, ao prosseguirmos educando, nem bem acabamos de traduzir, de modo curricular, deslocamos este resultado tradutório para a cena da aula – que é sempre dramática, por se tratar, ali, da qualidade diferencial do humano. Ao movimentar, agora, de maneira didática, as traduções curriculares, anteriormente efetivadas, elas ficam dispostas no tempo da sua circulação, atualização e recriação – que é o tempo aberto do con-

temporâneo, concebido como transmissão e desapego; isto é, voltamos a traduzir as matérias integrantes do currículo, não mais de maneira lógica, mas, dramaticamente; isto é, de *modo humano, demasiado humano* (Nietzsche, 2000).

Por conseguinte, nas aulas, as traduções didáticas forçam o ciclo a recomeçar; enquanto um novo *logos* curricular vai sendo processado; à medida que o currículo existente será, paulatinamente, substituído pelos resultados das traduções didáticas; até que esses sejam, novamente, capturados em um novo currículo; o qual será, mais uma vez, movimentado em outras cenas didáticas. A partir dessas cenas e do *logos* curricular, as novas traduções – da tradição e culturas, das disciplinas e valores, das verdades e subjetividades – espalham-se outra vez no *socius*, e tudo reinicia. Esse ciclo demarca o valor civilizatório das traduções realizadas pelos professores.

Ato Interpretativo

Embora muitos tenham pretendido que acreditássemos e praticássemos nossa profissão numa atitude impotente; embora, em nossa formação, nos tenham transmitido uma mística da submissão; embora nos tenham subjetivado, como dependentes e tributários de autores, livros, fontes; desde o pensamento da diferença, o ato de educar jamais é considerado uma recepção passiva nem uma transmissão etérea; mas, justamente, uma irrupção crítica do novo, no sentido de Derrida (1996, p. 2): “[...] a responsabilidade do pensamento crítico consiste também em calcular uma justa irrupção: devemos dizer aquilo que se acredita que não se deve dizer”.

A responsabilidade ética, que assumimos ao educar, não poderia não ser essa irrupção, desde que exercemos a profissão em um espaço relacional humano, imbricado com as heranças, com a bagagem, com os espectros das gerações, com a tradição – “A tradição é uma coisa aberta. Não pode ser deixada à custódia sedentária de curadores acadêmicos, sem o faro do fazer criativo” (Campos, 1968, p. 65). Espaço relacional, formado pelos modos como acolhemos os elementos que nos são legados; como, ao traduzi-los, os irradiamos, modificamos a sua importância, atribuímos sentidos, retiramos significação, os desconstruímos e transformamos em novos signos e imagens.

Como um ato transcriador, educar não se reduz a transpor – de um lugar, de uma fonte, de alguém a outro – um pensamento, um saber, um conteúdo, uma forma ou uma matéria, como se fossem coisas. Educar consiste num processamento vital, que reinterpreta – em termos de linguagem e silêncios, políticas e culturas, valores sociais e fatos temporais – aquilo que é, por sua vez, produzido em áreas tão amplas, como aquelas que Deleuze e Guattari (1992) denominaram as três Caóides ou filhas do Caos: a ciência, a arte e a filosofia.

Por isso, educar implica interpretações – no sentido nietzschiano (Azeredo; Júnior, 2012) –, que sejam ativas e críticas; as quais multiplicam e diferenciam versões, ao redor de operações inovadoras; afetam o conjunto dos sentidos aceitos e das culturas majoritárias; remetem ao afirmar, ao produzir e ao criar.

Desde esse ponto de vista interpretativo – o qual, conforme Deleuze (2015b, p. 206), não significa transmitir o que algum filósofo quis dizer, mas apresentar suas “criações conceituais e traçar as linhas que vão de um conceito a outro” –, compreendemos porque a perspectiva de uma educação tradutória aniquila toda noção de essência e de fundamento; ressaltando que não existe lugar para a repetição ascética, seja dos conteúdos, disciplinas ou matérias.

Educar consiste em traduzir não numa única direção, mas, ao menos, nas três direções apontadas por Jakobson (2001), quais sejam: intralinguisticamente, quando traduzimos no interior de uma mesma língua, segundo os sexos, idades, regiões, níveis de ensino, competências sociais; intersemioticamente, quando recriamos a pintura, a leitura, a escritura, e vertemos o corporal ao discurso ou vice-versa, mudando as matérias de um meio ou suporte a outros; interlinguisticamente, de uma língua a outra, quando consideramos que as artes, as filosofias e as ciências são produzidas por outras línguas, que transcriamos (com nossos alunos), nas línguas do currículo e da didática.

O fazer e o pensar educacionais não significam nada, previamente, mas consistem na potencialidade tradutória do que seja curriculizar e didatizar; por meio da qual adquirem uma natureza construída de crítica e de criação. Porém, crítica e criação do quê? Crítica do funcionamento perverso do mundo e das existências; do tipo e estilo de trabalho, que faz sofrer e humilha; das fachadas identitárias, que domesticam os desejos; do dogmatismo do pensamento em Educação; da ortodoxia universitária e escolar; da moral hegemônica dos afectos; da repetição dos comentários, em busca da fidelidade ao verdadeiro sentido de textos e autores; da erudição e das teorias não reavaliadas.

Paradoxos da Tradução

Para a pesquisa, a existência de alguma coisa como *o currículo tradutor*, *a didática tradutora* ou *o professor tradutor* não são evidentes. Para começar, não existem, como a pedra, o sol ou o cão; logo, não podem ser objetos ou seres que derivem de uma certeza sensível. Embora, tampouco, sejam coisas que possam ser induzidas, como o sistema planetário, por exemplo, através dos efeitos provocados nas órbitas de outros corpos.

O professor, a didática e o currículo da tradução consistem em uma determinação do pensamento, que incide sobre fenômenos singulares, como comportamentos e modos de agir, sentir, pesquisar. São,

por isso, determinações objetivas e factuais, que afetam o próprio conhecedor dessa condição tradutória da educação, em sua subjetividade de docente-pesquisador.

Considerando que isso não tem pouca importância na forma como valorizamos e interpretamos o que fazemos e dizemos, como professores, sublinhamos que, embora isso faça algum sentido, necessitamos verificar, se não alguns problemas, alguns paradoxos do processo tradutório, junto a Haroldo de Campos (apud Tápia; Nóbrega, 2013), quando afirma (citando Albrecht Fabris), em seu texto seminal sobre a teoria da tradução transcriadora: “O lugar da tradução seria, assim, ‘a discrepância entre o dito e o não-dito’”.

Trata-se de um dos paradoxos da tradução, dividida entre ser criação e ser interpretação; sendo que, em ambas as faixas, a tradução é vista como possibilidade de criar variações em relação ao original. Quando essa atitude se extrema – pela dissonância entre o dito pela matéria de partida e o dito pela matéria de chegada –, a tradução torna-se uma aventura de risco; levando os professores a operarem com as matérias, das quais se ocupam, também, na deficiência das suas sentenças e em sua não-linguagem.

Em decorrência, a nossa tarefa é a de antilusionistas, que desvendam os artifícios da criação, como intérpretes da arte, da ciência e da filosofia. Assim como os atores, aparecemos, diante dos personagens que nos cabem, à luz da teoria do paradoxo do comediante de Diderot (2006), quais sejam: como aqueles que são outros (no caso, tradutores), sendo nós mesmos (professores); condição que nos encaminha, também, a criar duplos das matérias traduzidas, que são outras, mas têm de prosseguir sendo as mesmas, sem perder a sua condição de algo criado; de modo a conservarem, como enumera Ponge (apud Motta, 1997, p. 139), “[...] a resistência dos monumentos: sarcófagos egípcios, colunas gregas, vasos etruscos, inscrições tumulares romanas, cordas da lira”.

Dito de outra maneira: como intérpretes e críticos da herança humana, somos atravessados pelo paradoxo de ser professores que são também tradutores, continuando a ser professores; além de movimentar matérias que, ao ser atualizadas, são renovadas; mas têm de continuar sendo matérias criadas por outros, em outros tempos, espaços, problemáticas. Esses dilemas povoam o ato de criação daqueles que educam; pois, se, por um lado, a tradução deve prosseguir sendo ligada à matéria-fonte e, assim, manter, em algum grau, a sua equivalência de código ou de sentido; para que esta mesma matéria seja revitalizada, a tradução tem de transcriá-la, porque não pode não fazê-lo.

Supostamente divididos entre a tradução criadora e a interpretação crítica, em meio ao processo de dar vida nova àquilo que já foi criado, em áreas consideradas originais, experimentamos variações transculturais, através de inflexões, apagamentos, seleções, destaques, complexificações, facilitações, manutenção de estilo, reviradas de pa-

drão. A nossa tarefa tradutória consiste em um jogo paralelo, atento à linguística e à semântica; modo de construção dos significados; correntes temáticas de cada área, disciplina, nível de ensino; dinamismos espaços-temporais e estruturação global de cada criação.

Além de povoarem o domínio curricular e didático, que é trans-histórico, as matérias, que resultam das traduções docentes, são sempre críticas; desde que expressam uma forma de interpretação dos autores, textos, ideias, *epistemés*. Como professores-tradutores, relemos e reescrevemos o existente, mediante uma atitude crítica, que exige compreensão e superação das matérias originais, lendo e escrevendo entre linhas; atentando para singularidades menos transparentes; decompondo-as de fora para recompô-las por dentro – dentro que é coextensivo ao fora (o que pode ser chamado tempo).

Embora, de um alhures ponto de vista, as práticas tradutórias, que resultam na forma-curriculo e na forma-didática, sejam consideradas operações de segundo grau – e, logo, hierarquizadas como inferiores, já que dependem que algo tenha sido previamente criado para ser efetivado –, quando a pesquisa desloca essa inflexão de ângulo e conceitualiza tais operações como interpretações críticas, traduzir passa a ser realizar a melhor leitura e a melhor escritura possíveis de um plano de pensamento (filosofia), de composição (arte) e de referência (ciência) (Deleuze; Guattari, 1992).

As traduções se tornam, então, operações transcriadoras, ao produzirem, nos currículos e nas didáticas das aulas, algo novo e diferenciado, embora paralelo àquilo que já foi criado: Bíblia, *Divina Comédia* (Dante), Enciclopédia Francesa, *Madame Bovary* (Flaubert), *Coup de Dés* (Mallarmé), *Cantos* (Lautréamont), *Ébauche d'un serpent* (Valéry), *A filosofia da composição* (Poe), *Flores do mal* (Baudelaire), *Hamlet* (Shakespeare), *Interpretação dos Sonhos* (Freud), *Ulysses* (Joyce), *Crime e castigo* (Dostoiévski), *Um conto de Natal* (Dickens), Teoria da Relatividade (Einstein), Modelo Heliocêntrico, Epistemologia Genética (Piaget), Escola de Frankfurt, Existencialismo, Princípio de Avogrado, Partido das Coisas (Ponge), linha (Mondrian), *Las Meninas* (Velázquez), *Los Caprichos* (Goya), amarelo (Van Gogh), cinema (Hitchcock), luta de classes (Marx), conceito de transcendental (Kant), *Pli selon pli* (Boulez), quatro operações, método cartesiano, massa atômica, vassoura da bruxa, substantivo e adjetivo, etc.

Vida à Peça

Do mesmo modo que, na música, somos nós – professores-tradutores-intérpretes – que damos vida a cada peça ou tema, anteriormente escrito e executado, ao recriar suas particularidades e problemáticas; dotá-los de outros conteúdos e formas; dispô-los no currículo ou na cena didática – mesmo atentando para os padrões e códigos da criação

original. Daí decorre a necessidade de estudar e pesquisar cada currículo e cada didática, que nos cabe atualizar, para verificar como e em que medida as leituras e escrituras deles já feitas diferenciam-se entre si, para que não realizemos as mesmas operações tradutórias.

A pesquisa demonstra que existem graus de maior ou menor inventividade ou literalidade, dependendo do nível de relação de cada professor com a matéria que traduz; isto é, como a considera (admira, respeita, ama) e com ela trabalha: de modo mais ou menos intocável, sagrado ou canônico; lente de aumento, estatura intelectual, obsessão política; sujeito a improvisações, submetido a necessidades; sentido fechado ou aberto; remédio ou veneno.

São essas disposições desejanter e movimentos intensivos para com a matéria traduzida que nos levam a dispor cada currículo e cada didática, enquanto mais ou menos prontos ou produzidos inventivamente; direta ou indiretamente transpostos para o que chamamos realidade da escola ou da Educação – realidade que, na verdade, é também ela resultado de alguma tradução. Por isso, importa que não percamos de vista que, ao educar, traduzindo, estamos utilizando um engenho interpretativo; o qual, ao ser usado, impede que nós próprios não sejamos mais os mesmos que éramos, antes de suas passagens e deslocamentos.

Ao atualizar as matérias curriculares, nos espaços-tempos didáticos, as forçamos a permanecerem nelas próprias, como resultados de criações; mesmo que, inobstante, as obriguemos a se integrarem a este século, turma, escola, vila, cidade, estado, país. Esses movimentos tradutórios, que ocorrem em dobramento, levados a efeito pelos duplos (que somos nós), encaminham a pesquisa a explicitar uma espécie de sistema genético de construção de tal currículo ou de tal didática.

As principais operações são feitas para desconstruir o papel logocêntrico, modelar e compacto das matérias-fonte a serem traduzidas, lutando contra os seus poderes de sedução, de envolvimento e de autoridade; bem como no desmanche de nossa função secundária e dependente como professores. Para tanto, precisamos conhecer cada matéria, de maneira a acolher o incognoscível que a povoa; aliada a onde e para quem ela é atualizada; de modo que seja possível permitir, às traduções, para equivalê-las às originais, maior ou menor precisão, vaguidade, pontos obscuros, ou o acréscimo de uma grande carga de matéria nova.

Quanto menos o trabalho docente for limitado a regras fixas e, quanto mais sensível permanecer aos movimentos do informe (Valéry, 2003) – ainda não reconstruído por operações racionais –, mais dispostos estaremos à invenção de novas formas. Cada tradução rompe, em níveis diversos, as regras, mediante as quais foram criadas tais ou quais matérias; de maneira que, durante o processo tradutório, quanto mais as interpretarmos e criticarmos, desviando-as do projeto inicial, maior o risco de distanciamento e tanto maior a possibilidade de criação diferencial de matérias.

Equivalência e paralelismo de um lado, substituição e criação de outro, essa é a ambivalência da nossa experiência profissional. Jogo complexo de tensão e equilíbrio, onde ninguém ganha, a não ser a renovação do mundo, a revitalização do processo civilizatório e a reinvenção das existências (nossas e alheias). Jogo arriscado, formado de transposições e de rupturas das elipses que nas matérias permanecem. Jogo realizado em um tabuleiro, situado entre a letra morta de cada matéria (que carrega sentidos supostos) e a sua letra inédita, conflituada e dotada de originalidade.

Com intensidades e graus diversos de literalidade e de criação, as operações tradutórias assemelham-se a um jogo de dados, no qual, as regras vão sendo criadas e avaliadas, tal qual Zaratustra: “Se algum dia na divina mesa da Terra, joguei dados com deuses, a tal ponto que a Terra tremeu e fendeu-se e expeliu torrentes de fogo” (Nietzsche, 1986, p. 235); assim, o nosso trabalho de educar é, sempre, um audacioso *work in progress*, um *work in process*, como obra de arte, que pressupõe variações e desafios contínuos.

Riscos no Limbo

Vivendo numa espécie de limbo, no qual “uma palavra é um abismo sem fim” (Valéry, 1991, p. 63) –, corremos, como todos os tradutores, os perigos daqueles que povoam um não-lugar; além de estabelecer, com as matérias de partida, uma não-relação que, a um só tempo, toma e afasta, recolhe e trai, segura e solta, acopla e desencaixa. É que, apenas oscilando entre o amor e o ódio aos sentidos pétreos de cada uma das matérias que traduzimos, conseguimos extrair o mais admirável prazer da nossa profissão: transcriar as matérias que já foram nominadas, classificadas, dotadas de um sentido ou de uma forma.

Nesse espaço-tempo indecível (Derrida, 2002), em meio a jogos relacionais e à profusão de efeitos humanos, enfrentamos o risco de traduzir uma matéria, de um modo tão afastado da original, que esta não carregue mais, em si mesma, a possibilidade de ser identificada por seu próprio valor de criação; e, logo, que não apresente mais a condição intrínseca (criadora) de ser revitalizada pelas traduções curriculares e didáticas.

Para minimizar essas ameaças e nos dotar de algumas precauções de prudência, usamos, como critério do êxito tradutório de uma matéria, a sua maior ou menor vitalidade; os seus contornos mais ou menos paralelos; a sua vulgarização ou erudição; a sua utilidade para tornar contemporâneo o que, se não fossem as traduções, integraria uma ordem tanatográfica.

Só o trabalho meticuloso dos atos curriculares e dos procedimentos didáticos, em direção a uma avaliação genética de cada tradução feita, pode identificar a imanência produtiva dos resultados, em termos de

determinada perspectiva e sujeito interpretantes; repertório controlável de palavras; grau de conotação e denotação; funcionalidade e adaptação; universo semântico, linguagem rude e imagens grotescas; cortes bruscos e esquemas rítmicos; asperezas, dificuldades e ubiquidades.

Assim sendo, não existe tradução definitiva; e, a cada vez em que uma for realizada, precisamos cotejá-la, mediante critérios específicos, com as traduções que se superpõem ou se complementam, verificando o seu nível de interesse e de importância, além de quão notável se torna. A congenialidade possível entre a matéria-fonte e a sua tradução pode ser mais ou menos nítida e consciente; burlesca e intocável; certa e convencional; acurada e ofuscada; fechada e estranhável; silogística e universal; múltipla e edênica; exorcizada e colada ao original; luciferina e extravagante; dramática e mítica; inquietante e plena de certezas.

Para escolher o tipo correlato de ênfase e de movimentos adequados a cada ato tradutório, necessitamos, ainda, avaliar qual a finalidade daquela tradução: se mera informação; radicalidade interpretativa; especificação da significação, forma e eficácia linguística; indicação da tonalidade de conjunto, sem dispêndio das partes; alto grau de legibilidade; nobreza, vulgaridade, facilitação e sofisticação; intermediação entre dois ou mais códigos ou independência; funcionar em lugar do original ou intermediar o acesso a ele.

Um desvio tradutório acentuado, por vezes, acaba não relacionando a tradução ao conjunto original, que nos interessa atualizar; de maneira que esse conjunto pode ser desmembrado e deixar de existir como tal, perdendo o impulso e a significação funcional de suas ideias. Por esse motivo, *o modo de expressão e a forma de conteúdo* (Deleuze, 1991) de uma matéria curricular ou didática traduzida necessitam ter as suas vozes moduladas: para que aquilo que dizem não se anule nunca e não anulem a voz original.

A revitalização da tradição, por meio da tradução, é uma operação delicada e incompleta e, não raramente, defeituosa. O nosso principal cuidado reside em tornar objetiva a matéria de partida; sem deixar de relacioná-la com as outras matérias traduzidas; e, muito menos, com o mundo social e cultural. Trata-se, novamente aqui, de sustentar relações tensas, sem que ninguém possa nos alcançar uma chave-mestra ou um metrônomo, que valha para todas as operações tradutórias. As micro e macrorrelações entre as matérias de partida e as de chegada constituem a fatalidade da nossa profissão; e, no mesmo instante, consistem na mais rica possibilidade para que deixemos nossa marca e assinatura como autores.

Em verdade, o respeito (e mesmo a paixão) pela matéria original exige de nós admiração e agressividade; aspereza e delicadeza; conhecimento das traduções anteriores e escolha de um ponto da galáxia, no qual situar a tradução efetivada. Carece de valor usar uma atitude espontaneísta ou uma armadura, diante da tradução das matérias; ao

contrário, necessitamos desenvolver uma *sagesse* (sabedoria) competente, que lance mão de todos os recursos disponíveis, em cada modo contemporâneo de ser, viver e educar. Em virtude da sua sonoridade, significância ou vitalidade, os efeitos (lexicais, imagéticos, epistemológicos) das matérias traduzidas podem ser aquilatados pela leveza das suas palavras, capacidade de não pesá-las, de não enrugá-las, nem de fazê-las murchar.

Feito Nós

As variações experienciadas pelas diversas traduções curriculares e didáticas, constituídas por associações entre as matérias originais e suas dobras, encaminham cada uma para além do seu tempo de criação e para além do tempo de sua tradução. Nessas ultrapassagens, mesmo que o seu valor original tenha diminuído ou sido perdido, durante o transcorrer das traduções realizadas, a leitura e a escritura tradutórias constituem um nível mais do que linguístico; isto é, um nível de interpretação crítica.

Em vista disso, nossas traduções são fiéis habitantes de limites, através de alusões e inquirições diretas; traduções ácidas e pérfidas com os legados; constituição de um *corpus* artificial, formado por jargões e sobrecodificações das matérias. Buscando significações ocultas ou cientes de que nada há atrás da cortina (seja uma amorosa prisão, seja um hipotético rival), os professores vivem à procura de um delicado apuro entre essas posições, fazendo-as se interpenetrarem.

Entendida como uma *tekné* de leitura e de escritura, o resultado de cada tradução corresponde e não corresponde ao original, sendo configurada por: relações entre linguagens, línguas, signos, imagens, meios verbais, não-verbais e mistos; segundos e terceiros sentidos; antífrases e efeitos da matéria; biografemática e *vidarbos* (vidas-obras); anagramas ocultos e pictografemas; prosa e poesia; fotografia e pintura; instalação e escultura; performance e palco italiano.

Integram o nosso arsenal de escolhas e decisões os seguintes operadores: a contundência da matéria original e seus truncamentos; opções poéticas, dúvidas filosóficas e lições tiradas de diversos códigos; artifícios verbais, cenários de época e tempo supra-histórico; leitura corrente e referências cifradas; plausibilidade da interpretação linguístico-formal e valor estético do conjunto; imitação, roubo e audácia; desqualificação e desdita de traduções anteriores; uso da ironia e advertências; reproblemática e obliteração da natureza criadora; e assim por diante.

Para considerar os impactos das traduções curriculares e didáticas, podemos, ainda, usar os seguintes indicadores: a matéria traduzida torna-se dramática, trágica? Realista, idealizante? Concreta (particular), abstrata (genérica)? Materialista, espiritográfica? Objetiva, subjetiva? Consciente, inconsciente? Clara, elíptica? Histórica, nostálgica?

Progressista, reacionária? Genealógica, mistificatória? Técnica-linguística, crítica-interpretativa? Complementar, oposta à matéria de partida? Paralela à original, discussão à parte? Mesma tonalidade e atmosfera? Variação substitutiva do original? *Mélange*, mescla linguística? Riqueza criadora da matéria-fonte? Fala a língua de partida, língua própria? Matéria-alvo carrega aquilo que a original significou no seu tempo-espaço, acrescida de elementos contemporâneos?

Talvez possamos definir a nossa tarefa do seguinte modo: somos professores-tradutores, nem com uma matéria (de partida) nem com outra (de chegada); entre uma matéria (fonte) e outra (alvo); ora com uma matéria (original) ora com outra (traduzida). Isso porque traduzir, educacionalmente, para a contemporaneidade, como interpretação das matérias originais, também é realizar a crítica e a criação das formas de saber, relações de poder e modos de subjetivação; os quais revelam a parte mais viva da Terra. Feito nós.

Fiéis na Diferença

Da interpretação e da crítica das matérias originais dependem não só a eficácia (sempre relativa), mas a própria sobrevivência dos autores, obras, textos, ideias, conteúdos, temáticas, valores, leis, códigos, semióticas, culturas. Em função dessa responsabilidade, nós, professores, vivemos nos estranhando; isto é, sendo fiéis na diferença, ao dizer o mesmo e outra coisa; buscar o mais articulável, longe da especificidade dos vocábulos; habitar o território que fica entre a repetição e a criação; realizar movimentos provisórios e retomá-los; desembaraçar enigmas e encadear problemas; combinar a pesquisa objetiva à vigilância subjetiva.

Muitas vezes, mostra-se extremamente difícil trazer, para o currículo e a didática, alguma matéria que não apresenta mais importância aparente, é cambiante e mutável, ou considerada ultrapassada. Mesmo que pareça utópica, a função da tradução supera o simples efeito de comunicação e resposta; de modo a compreender cada matéria em sua diferença pura e interpretá-la, naquilo que diz respeito a nós próprios, como herdeiros de sua ciência, arte ou filosofia – matéria que permanece e insiste em nós; adquire valor por si mesma; processa um diferente vitalismo, feito de rupturas, marginalidades e proliferações.

Benjamin (apud Branco, 2008) afirma que a tarefa do tradutor é transmitir, de modo impreciso, um conteúdo inessencial; de maneira que a tradução é uma forma – que se faz desejar; torna-se diferencial ao se repetir; e, assim, sobrevive enquanto forma. Destarte, para traduzir, em algumas situações, precisamos reduzir a racionalidade da interpretação, a abstração da compreensibilidade, os arranjos linguísticos, semânticos e ideológicos; em outras, precisamos inventar com mais vigor e determinação, nos domínios artísticos, científicos ou filosóficos, para nos aproximar da matéria original.

Ocorre que toda tradução pretende-se extemporânea (fora, contra o tempo e a favor de um tempo por vir), ao produzir uma linguagem que não é mais a original (em sua relatividade histórica); nem, tampouco, a do cotidiano atual (nem linguagem passada nem presente); mas uma pletera de sentidos, uma polivalência ou polissemia, como linguagem da imaginação, que ocasiona mutações da visão e da percepção – ou, numa expressão valéryana, linguagem feita de palavras que expressam o sentimento de universo.

Tanto em seu processo tradutório interior, como em seu modo de execução e forma exterior de circulação, uma tradução docente é artificialmente inventiva. Em consequência, os seus resultados são despidos de peso histórico e vertidos como um acontecimento, uma ideia, uma imagem, um corpo intemporal. Através dos seus produtores e participantes, algumas matérias ultrapassam barreiras de lugar, de código linguístico, de sentido comunitário, de simbolismo cênico – deixando-se quedar penduladas entre voz e pensamento, presença e ausência, vida e morte.

Assim, mais do que matérias, nossas metas tradutórias são formadas por transcrições de: cenas, topos, tropos, retórica; poder da linguagem, acúmulo lexical, séries de associações, evocações concretas; núcleos simbólicos, metáforas associadas, amálgamas de termos; inversões de *locus*, função de construção; saltos e ciclos, retornos e paralelismos; repercussões de séculos passados, visões futurísticas; ideias e modos de pensamento; automatismos, coisas e corpos; tempos descontínuos, interesses antitéticos; repertório verbal e sintático; extensões imagéticas das palavras.

A tradução das matérias não é, portanto, sombra de alguma fonte ou cópia de algum original; mas um dobramento ativo que, ao mesmo tempo, nega e afirma aquilo do qual, supostamente, deriva: “Na verdade o que ocorre é que ela afirma a sua dúvida hamletiana: ou é suicida, eliminando-se a si mesma quando elimina a vida do texto, ou é assassina do texto original ao afirmar a própria vida” (Leite, 1995, p. 43). Caso se apresente como uma tradução *assassina*, corre o risco de perder a identidade, tornando a matéria descontínua; se for uma tradução *suicida*, também não afirmará nada que interesse à continuidade criadora.

Essa oscilação pendular, característica da profissão de professor, leva nossas traduções, por um lado, a expandirem as palavras e a revitalizar o mundo; mas, por outro, pode fazê-las resvalar no vai-e-vem da exatidão ou da burocratização, que melhor expressa uma violação ao caráter inventivo da docência. De todo modo, mesmo iconoclasta ou predatória, não há como qualquer tradução ser fiel; já que o ato tradutório sobressalta as respectivas línguas e as condições em que as matérias foram produzidas, desmentindo sua pretensa natureza prosaica e convencional.

Por esse motivo, a pesquisa ressalta que as traduções preferidas dos professores são sempre de teor poético, pois preservam algo do ori-

ginal, como um absoluto, no máximo, estético. E, como diz Benjamin (apud Branco, 2008) se, entre duas línguas, os tradutores intencionam uma terceira língua, ou *língua pura*, nossas traduções são profanadoras produtivas das matérias; desde que a materialidade do currículo e da didática, assim como a mecânica dos seus processos, implicam uma docência dotada de aura artística.

Trabalho Intelectual

Seria óbvio salientar os problemas e as dificuldades da tradução, diante da arbitrariedade das línguas, em termos da transparência do original ou do caráter utópico da postulação de adequação das traduções interlinguais (Barthes, 1989). Muito é escrito, em prefácios, apresentações, introduções, pelos próprios tradutores; sendo que, nesses espaços, eles costumam comentar a obra que traduziram; mostrar os seus pontos cegos, que funcionaram como obstáculos; ou fazer a apresentação ou apologia das soluções encontradas. Ao introduzir a sua tradução, para o português, do livro *Metafilosofia* (prolegômenos) de Henri Lefebvre, Corbisier (1967, p. 1) afirma que o trabalho “[...] de transpor de uma língua para outra, um texto escrito, apresenta dificuldades, como problemas apresenta qualquer outro tipo de trabalho intelectual”.

Seguindo essa posição, a pesquisa situa as traduções feitas pelos professores como um verdadeiro *trabalho intelectual*, constituído pelas seguintes atribuições e tormentos: refúgio da semanticidade; neutralidade de formas; conteúdos significativos estáveis; conveniência entre o representante e o representado; articulações consonantais das palavras com o contexto; critérios externos de validade; harmonia imitativa; verificação de imperfeição; equivalências simétricas; quadro de correspondências entre significados e sons, letras e sequências silábicas; nomes que obedecem à lei das coisas.

No entanto, por mais desoladora que seja qualquer dificuldade de traduzir alguma matéria, nenhuma pode ser tomada como insolúvel; de maneira que a responsabilidade dos professores, acerca das soluções criadas, naquele momento e naquela situação, encontra-se implicada no projeto ético de uma docência, entendida como tradutória. Logo, não se trata de anunciar (nem de praticar) a inviabilidade de uma tradução; pois é isto mesmo que, ao educar, estamos realizando: traduzir.

Ora, se traduções fossem impossíveis, como poderia alguém ler todos os textos e estudar todas as matérias, em suas línguas e formas originais? O trabalho intelectual dos professores envolve, por sua própria natureza, a traduzibilidade; sendo assim, quando nos propomos a ensinar, aprender e pesquisar, não estamos diante de matérias irreduzíveis e inconversíveis umas às outras, nem de domínios totalmente heterogêneos, tampouco de mundos culturais impenetráveis – os quais, se assim fossem, tenderiam a desaparecer, por serem inapreensíveis.

Pelo contrário, ao educar, traduzindo, apostamos que as supostas impossibilidades e traições de um tradutor-traidor (*traddutore-tradditore* no trocadilho italiano) devem-se, antes, às imprecisões e obscuridades das matérias (ideias, sistemas, funções) originais; ou às limitações dos próprios professores, cujas habilidades e convivências entre as matérias de partida (filosóficas, artísticas e científicas) e as de chegada (curriculares e didáticas) podem, ainda, não se encontrarem em suficiente e produtivo paralelismo.

Mesmo que Babel seja sinônimo de confusão, para além do universal desacerto entre matérias e línguas, caso um professor não disponha de palavras ou de imagens equivalentes para traduzir, pode ser acometido de uma síndrome de falta de autoria; também, devido, por vezes, a um temor reverencial em relação à matéria de partida, “[...] não ousando criar ou fabricar as palavras de que precisaria para fazer seu trabalho” (Corbisier, 1967, p. 3). Este é o problema nuclear para a nossa pesquisa: que os professores abdicuem da própria potência de criação e abram mão de serem artistas das palavras e das matérias, em nome da impossibilidade de traduzir.

De fato, não existiriam justificativas para esse temor ou inibição; visto que, tanto os discursos, línguas, dicionários, regras, gramáticas, não são constituídos de uma vez por todas, nem expressam uma verdade em si mesmos; mas consistem em organismos vivos e abertos, que sofrem mudanças e abalos – precisamente, em função da atualização realizada pelas traduções didáticas e curriculares.

Enquanto complementos e suplementos das matérias-fonte – os quais permitem a sua alquímica ressurgência –, ao serem movimentadas pela docência, algumas matérias se transformam, desfiguram-se, mudam de significação, são expulsas, decompostas, acrescentadas, minoradas, importadas, deslocadas, distorcidas; enquanto outras matérias são fabricadas, rejuvenescem, se transfiguram e prosseguem materialmente vivas como coisas e operantes como palavras.

Artistas competentes, ao mesmo tempo, temerosos e orgulhosos, não há porque os professores hesitem ou se acovardarem diante da peculiar posição de inventores intelectuais; posição autoral, que exige que criemos sobre e com aquilo que já foi criado, tais como: matérias-primas, máquinas e utensílios, ciência e tecnologia, ideias e culturas, palavras e neologismos, sistemas e cosmovisões, formas de estudar e doutrinas, crenças e militâncias, teorias e noções, maneiras de viver e participações, perspectivas e ideais.

Desse modo, as traduções curriculares e didáticas enunciam uma exigência crítica radical, irreduzível a qualquer doutrina ou sistema, como pura explosão da vontade de potência do espírito docente, na acepção de Valéry (1996; 1997): “O espírito é a possibilidade máxima – e o máximo da capacidade de incoerência” (Valéry, 2009, p. 71).

Dignos e Justos

Para mostrar-se digna e justa com a nossa profissão, a pesquisa não vê como não evocar um fazer-pensar educacional, de modo extremamente criador e livre, a não ser mediante essa imagem de professores-tradutores. Imagem, que implica não a repetição das matérias, mas a direção de que nossas citações, explicações, procedimentos – pelo fato mesmo de serem selecionados, operacionalizados, expressos – modificam e mobilizam o sentido do mundo, que anteriormente não existia.

Por isso, quando traduzimos, não repetimos sentidos e expressões (mesmo fortes e legitimados), que são atribuídos a algum autor ou texto por comentaristas – embora esses integrem as matérias e, sob a sua autoridade e assinatura, guardem a medida de algo criado. Mesmo que, ao traduzir, empreguemos uma linguagem formada por palavras e sentidos condutores da matéria de partida, nossa docência manter-se-á sempre inocente e honesta; desde que, como um canto paralelo, os preservam e renovam.

A tradução didática e curricular é, assim, esse processo transcriador, impelido pela vontade de potência dos professores, do qual participamos coletivamente; e, ainda, um ato de coragem, realizado, por cada um, de maneira singular, individuada. No mesmo fazer-pensar, somos produtores e participantes, que primam pela ausência; pois, ao traduzir, em lugar de impor o que deve ser lido e compreendido nas matérias, evitamos que essas se coagulem ou se esclerosem em sistemas, escolas, institucionalizações.

Dessa perspectiva tradutória, educar consiste em uma experiência-limite, seguindo Blanchot (2007, p. 185), qual seja:

A experiência-limite é a resposta que encontra o homem quando decidiu se por radicalmente em questão. Essa decisão que compromete todo ser exprime a impossibilidade de jamais deter-se em qualquer consolação ou em qualquer verdade que seja, nem nos interesses ou nos resultados da ação, nem nas certezas do saber e da crença.

Em outras palavras, quando a pesquisa indica o ato de traduzir, como o ponto primacial de nossa profissão, enquanto criadoramente artistadora, talvez possamos usar esse entendimento como um trampolim, para viver a experiência-limite de atingir a vida política e social, saídos da história de uma atribuída *menoridade secundária* (Foucault, 2005).

Assim, operar com um currículo e com uma didática da tradução serviria para transformar o discurso dogmático da dependência dos professores, que limita o desenvolvimento da teoria educacional sobre uma formação docente, autonomamente criadora; bem como para permitir aportes e abordagens transdisciplinares, que romperiam com o impasse de noções arcaicas e de termos estagnados.

A se confiar na experiência dessa pesquisa ensaística-factual, o trabalho intelectual dos professores, pensado como um processo tradutório transcriador, oferece o seu método de jogo de dados – antagônico aos modos reacionários de pensar a profissão, que dominam as premissas acerca da imagem aviltada do professor. E, por último, sinaliza que tanto esse trabalho como este texto, que dele fala, são, em si mesmos, experiências-limites tradutórias da vontade de potência de educar – aqui, feitas em estilo didático.

Recebido em 31 de agosto de 2015
Aprovado em 23 de outubro de 2015

Referências

- ADORNO, Theodor W. **Minima Moralia**: reflexões a partir da vida danificada. Tradução: Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ática, 1992.
- ADORNO, Theodor W. O artista como representante. In: ADORNO, Theodor W. **Notas de Literatura I**. Tradução: Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003. P. 151-164.
- AZEREDO, Vânia Dutra de; JÚNIOR, Ivo da Silva (Org.). **Nietzsche e a Interpretação**. São Paulo: Humanitas, 2012.
- BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1989.
- BARTHES, Roland. O efeito de real. In: BARTHES, Roland. **O Rumor da Língua**. Tradução: Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004. P. 181-190.
- BLANCHOT, Maurice. **A Conversa Infinita 2**: a experiência limite. Tradução: João Moura Jr. São Paulo: Escuta, 2007.
- BRANCO, Lucia Castello (Org.). **A Tarefa do Tradutor**, de Walter Benjamin: quatro traduções para o português. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2008. (Cadernos Viva Voz)
- TÁPIA, Marcelo; NÓBREGA, Thelma Médici (Org.). **Haroldo de Campos** – Transcrição. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- CAMPOS, Haroldo de. Petrografia dantesca. In: CAMPOS, Augusto de; CAMPOS, Haroldo de. **Traduzir & Trovar** (poetas dos séculos XII a XVII). Campinas: Papyrus, 1968. P. 61-98.
- CORAZZA, Sandra Mara. **O Que se Transcria em Educação?** Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013.
- CORBISIER, Roland. Introdução. In: LEFEBVRE, Henri. **Metafilosofia**. Prolegômenos. Tradução: Roland Corbisier. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967. P. 1-55.
- DELEUZE, Gilles. **El Saber**. Curso sobre Foucault. (Tomo I). Traducción y notas: Pablo Ires & Sebastián Puente. Buenos Aires: Editorial Cactus, 2015a.
- DELEUZE, Gilles. **La Subjetivación**: curso sobre Foucault III. Traducción: Pablo Ariel Ires & Sebastián Puente. Buenos Aires: Editorial Cactus, 2015b.
- DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Tradução: Claudio Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- DELEUZE, Gilles. **Nietzsche**. Tradução: Alberto Campos. Lisboa: Edições 70, 1994.

- DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a Filosofia**. Tradução: Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.
- DELEUZE, Gilles. **Proust e os Signos**. Tradução: Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia**. Volume 2. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Tradução: Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DERRIDA, Jacques. **Debate com Jacques Derrida**. Los fantasmas de Marx. Santiago do Chile, 6 out. 1996. Disponível em: <<http://www.jornada.unam.mx/1996/10/06/sem-derrida.html>>. Acesso em: 10 jan. 2015.
- DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel**. Tradução: Junia Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- DIDEROT, Denis. **Paradoxo sobre o Comediante**. Tradução: Antonio Geraldo da Silva. São Paulo: Escala, 2006.
- ESCOBAR, Carlos Henrique. **Nietzsche... (dos “companheiros”)**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. Tradução: Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. (Coleção Ditos & Escritos).
- JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. Tradução: Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2001.
- KLOSSOWSKI, Pierre. **Nietzsche e o Círculo Vicioso**. Tradução: Hortência S. Lencastre. Rio de Janeiro: Pazulin, 2000.
- LEITE, Sebastião Uchoa. **Jogos e enganos**. Rio de Janeiro: Editora 34/Editora UFRJ, 1995.
- MARTON, Scarlett. A terceira margem da interpretação. In: MÜLLER-LAUTER, Wolfgang. **A Doutrina da Vontade de Poder em Nietzsche**. Tradução: Oswaldo Giacóia. São Paulo: Annablume, 1997. P. 7-48.
- MARTON, Scarlett. **Extravagâncias: ensaios sobre a filosofia de Nietzsche**. São Paulo: Discurso Editorial e Editora UNIJUÍ, 2001.
- MARTON, Scarlett. **Nietzsche: das forças cósmicas aos valores humanos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.
- MOISÉS, Leyla Perrone. **Falência da Crítica**. Um caso limite: Lautréamont. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- MOISÉS, Leyla Perrone. **Flores da Escrivaninha: ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- MOTTA, Leda Tenório da. **Lições de Literatura Francesa**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- MÜLLER-LAUTER, Wolfgang. **A Doutrina da Vontade de Poder em Nietzsche**. Tradução: Oswaldo Giacóia. São Paulo: Annablume, 1997. P. 7-48.
- NIETZSCHE, Friedrich W. **A Gaia Ciência**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- NIETZSCHE, Friedrich W. **Assim falou Zaratustra**. Um livro para todos e para ninguém. Tradução: Mário da Silva. São Paulo: Círculo do Livro, 1986.

- NIETZSCHE, Friedrich W. **A Vontade de Poder**. Tradução: Marcos Sinésio Pereira Fernandes, Francisco José Dias de Moraes. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.
- NIETZSCHE, Friedrich W. **Humano, Demasiado Humano**: um livro para espíritos livres. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- NIETZSCHE, Friedrich W. **Vontade de Potência**. Tradução, prólogo e notas: Mário D. Ferreira Santos. Rio de Janeiro: Livraria do Globo, 1945.
- PARDO, José Luis. **La Metafísica**. Preguntas sin respuesta y problemas sin solución. Valência: Pre-Textos, 2006.
- PAZ, Octavio. **Traducción**: literatura y literalidad. Barcelona: Tusquets, 1981.
- PONGE, Francis. **O Partido das Coisas**. Tradução: Adalberto Müller Jr. et al. São Paulo: Iluminuras, 2000.
- ROSSET, Clément. **O Real e seu Duplo**: ensaio sobre a ilusão. Tradução: José Thomaz Brum. Porto Alegre: L&PM, 1998.
- VALÉRY, Paul. **Alfabeto**. Tradução: Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- VALÉRY, Paul. **Degas Dança Desenho**. Tradução: Cristina Murachco e Célia Euvaldo. São Paulo: Cosak & Naify, 2003.
- VALÉRY, Paul. **Eupalinos ou O Arquiteto**. Tradução: Olga Reggiani. São Paulo: Editora 34, 1996.
- VALÉRY, Paul. **Monsieur Teste**. Tradução: Cristina Murachco. São Paulo: Ática, 1997.
- VALÉRY, Paul. **Variedades**. Tradução: João Alexandre Barbosa. São Paulo: Iluminuras, 1991.
- VILLANI, Arnaud. **La Guêpe et l'Orchidée**: essai sur Gilles Deleuze. Paris: Belin, 1999.

Sandra Mara Corazza é professora Titular do Departamento de Ensino e Currículo e do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul e Pesquisadora de Produtividade do CNPq.
E-mail: sandracorazza@terra.com.br