

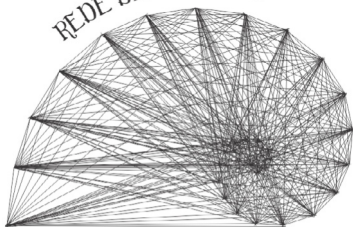
# Notas de Tradutores [N.T.]:

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.]: Escritoleturas 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 Escritoleturas 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

### 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 sîgnica, 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 escrita, 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, das 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 inócuo 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 Poetografia; c) uma Aulografia; 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, minguadas, 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-cuitar 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 sobrevivência das matérias, textos, produções, criações: “Tal sobrevivência 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.