

Inventário de procedimentos didáticos de tradução: teoria, prática e método de pesquisa

SANDRA MARA CORAZZA

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil

RESUMO

Na filosofia da diferença em educação, o texto defende a seguinte tese como fato: o professor cria teoria, prática e método porque, ao educar, traduzindo, não tem como não criá-los. Ou, escrito de outro modo: ao traduzir a ciência, a arte e a filosofia, de modo curricular e didático, o professor tem, necessariamente, ideias criadoras. Para demonstrar essa facticidade, recorre-se ao roteiro para inventariar procedimentos de tradução em uma aula, respondidos por bolsistas e pesquisadores participantes do núcleo da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Toledo, PR), integrantes do projeto *Escrileituras*: um modo de ler-escrever em meio à vida, desenvolvido de 2011 a 2014, com apoio do programa Observatório da Educação/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Realizando a análise empírica desse roteiro, discutem-se as inter-relações entre teoria, prática e método, indicando direções a seguir em futuras aulas e pesquisas, por seu valor heurístico na formação do professor-pesquisador.

PALAVRAS-CHAVE

escrileituras; didática; teoria; prática; método.

INVENTORY OF DIDACTIC TRANSLATION PROCEDURES: THEORY, PRACTICE AND RESEARCH METHOD

ABSTRACT

Since the philosophy's difference in education, the text defends the following thesis as a fact: the teacher creates the theory, the practice, and the method because when a teacher educates translating, there are no possibilities of not creating them. Or, in other words: while translating the science, the arts, and the philosophy, in a curricular and didactic way, the teacher necessarily has creative ideas. For illustrating these facts, it is necessary to appeal for the script for scheduling procedures of translation in a class, answered by scholars and researchers that are participating in the núcleo Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Toledo, PR), members of the project *Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida*, developed between 2011 and 2014, with the program Observatório da Educação/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior support. By accomplishing the empirical analysis of this script, the interrelations among theory, practice, and method, that indicate directions to be followed in future classes and surveys, due to its heuristic values in the teacher-researcher formation, are discussed.

KEYWORDS

esrileituras; didactics; theory; practice; method.

INVENTARIO DE PROCEDIMIENTOS DIDÁCTICOS DE TRADUCCIÓN: TEORÍA, PRÁCTICA Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

RESUMEN

Desde la filosofía de la diferencia en educación, el texto defiende la siguiente tesis, como hecho: el profesor crea teoría, práctica y método porque, al educar, traduciendo, no tiene como no crearlos. O, escrito de otro modo: al traducir la ciencia, el arte y la filosofía, de modo curricular y didáctico, el profesor tiene, necesariamente, ideas creadoras. Para demostrar esa facticidad, recurre al Guion para inventariar procedimientos de traducción en un aula, respondidos por becarios e investigadores participantes del núcleo Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Toledo, PR), integrantes del proyecto *Escrileituras: un modo de leer-escribir en medio a la vida*, desarrollado del 2011 al 2014, con el apoyo del programa Observatório da Educação/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Realizando el análisis empírico de ese Guion, discute las interrelaciones entre teoría, práctica y método, que indican direcciones a seguir en futuras clases e investigaciones, por su valor heurístico en la formación del profesor-investigador.

PALABRAS CLAVE

esrileituras; didáctica; teoría; práctica; método.

Fazer ranger articulações entre práticas, coligar e correlacionar dados, montar e desmontar formas, refinar a precisão de ideias, usar a livre imaginação para construir e desconstruir as verdades que inventamos é nosso destino como seres que, ao nascer humanos e finitos, nascemos marcados para desejar, criar e recriar, valendo-nos de perspectivas e vieses, o mundo que nos rodeia. Este artigo objetiva realizar uma leitura e uma escritura da consciência de tal desejo criador na área da educação — considerando que, ao exercer o ofício de educar, muitas coisas funcionam.

E porque muitas coisas funcionam, quando educamos, o nosso problema de pesquisa é se conhecemos as causas desse funcionamento e também se, ao serem produzidos seus efeitos, sabemos como estes se produziram. Isso porque consideramos ser atribuição da pesquisa educacional identificar os efeitos e sinalizar as causas de educar, para que a educação não seja nunca tomada como uma espécie de taumaturgia ou crença mágica. Não compactuamos com a concepção de que educar seja tão difícil (ou mesmo impossível) que não possa ser descrita, conceituada, compreendida e explicada em seu funcionamento — mesmo levando em conta as limitações e camuflagens de nosso entendimento quanto à coesão interna e capacidades de comunicabilidade e de verificabilidade empírica desse conhecimento.

Nessa direção, talvez possamos perfilar uma dúvida metódica ou estabelecer um outro rigor, diverso daquela posição produzida pelo obscurantismo ou pelo charme (geralmente inspirado) da opacidade muda; rigor de um método capturado pela ideia de que a especificidade do ato de (trans)criação em educação ocorre, por excelência, de modo tradutório, em currículo e em didática (Corazza, 2013b). Nesse caso, não sem antepassados ou predecessores — que passaram muitas vezes pelo mesmo problema, embora em níveis de verticalidade diferentes —, o esforço afasta a ignorância sobre o funcionamento de nossa profissão, erigida em princípio ou mesmo em ideal, para que possamos dinamicamente operar com aquilo que fica na penumbra da eficácia e que nos acostumamos a dizer que não sabemos o que seja.

Na ação de assim pesquisar, formulamos as seguintes indagações: Criar didática e currículo, via procedimentos tradutórios, decorre de imaginar, concretizar, ver, antecipar a docência? Para pesquisadores como nós, situados na filosofia da diferença em educação (Corazza, 1996; Tadeu, Corazza e Zordan, 2004), vale o princípio materialista fundamental de que aquilo que conta é a prática, ou vale o princípio idealista da supremacia da teoria? Conseguimos produzir dispositivos e procedimentos de verificação, tal como as ciências empírico-formais (que consideramos mais experimentais do que exatas), para comprovar a cientificidade dessa tese (ou ideia) de transcrição tradutória? Ou precisamos prever os efeitos, sem conseguir verificar a sua verdade (*aletheia*) na conformidade com o real da docência? Estaremos territorializados, exclusivamente, na operacionalidade e na organização epistemológica das ciências humanas, para as quais o critério de cientificidade é a crítica? Mesmo que a tese tradutória não seja arbitrária, mas leve em consideração aquilo que cada professor percebe ou acredita perceber da sua prática docente — distinguindo-a ou opondo-a a outras teses ou ideias existentes —, como antecipar as iniciativas de pesquisa, sem submeter tal tese ao critério do senso comum, do consenso ou de um acordo de cavalheiros (e de damas)?

Em contrapartida, como não fazer dessa tese uma equação ou um teorema — entendidos no mesmo sentido por qualquer pessoa, em qualquer tempo e lugar —, abrindo a sua univocidade à polissemia das situações docentes observadas e descritas? Como refletir sobre a dramática dos professores (compartilhada pelos alunos) nas aulas, mantendo presente a audácia de pensar a docência diferentemente do que já se pensou ou se pensa? De quanto risco é feita a nossa responsabilidade subjetiva de pesquisadores, diante dos atos docentes, em seus efeitos e experimentações imprevisíveis? Tratar-se-á, também para nós, como asseverou Marx (2001, p. 103), em sua “XI Tese sobre Feuberbach”, não mais de “interpretar o mundo de forma diferente [...] mas de modificá-lo”?

Estaremos lidando, na pesquisa da realidade da docência, como afirmou Althusser (1992, p. 165), com a “teoria da prática teórica, isto é, da prática das ciências, concepção quase positivista”? Sendo assim, faria sentido nos municiarmos de um elenco de problemas e procurar resolvê-los, por meio do que é admitido como pesquisa científica, integrada por hipóteses, controles, táticas comparativas, técnicas de laboratório, tratamentos estatísticos? Como realizar uma pesquisa da diferença, com uma embocadura de ordem empírica, sem tratá-la de maneira formal, operando sobre matérias — consideradas dados: não precisos, não codificados, mas amorfos —, que tenham sido produzidas, em determinado tempo e espaço (de 2011 a 2014), para então serem reunidas em um arquivo (Corazza, 2014; Derrida, 2001; Farge, 2009; Foucault, 1972)? E, a partir desse arquivo — que “tem como procedência a invenção” (Olegário, 2016, p. 19), visto que “toda a invenção depende de um arquivo” (Adó, 2013, p. 102) —, produzir autoconhecimento e sabedoria de vida, sem quantificação paradigmática, determinismo mecanicista, modelo totalitário de racionalidade, miragem de saber absoluto ou intuição inefável?

Embora tenhamos um arquivo, constituído por matérias (= dados) que foram produzidas durante o desenvolvimento do projeto *Escrileituras*: um modo de ler-escrever em meio à vida (Corazza *et al.*, 2014), optamos por não abandonar as fontes literárias, poéticas e romanescas de nossas pesquisas. Por isso, preferimos que os ditos dados (que de *dados* nada têm), integrantes do arquivo — e que por tradição seriam próprios a uma ordem empírica —, ofereçam-se aos pesquisadores, sem crítica ou intenção determinada, para que continuemos captando-os em sua pluralidade transgressão e mutações, mesmo que se apresentem em estado pré-teórico ou larvar.

Assim como o pensamento filosófico, literário e educacional da diferença, que inaugurou as ações de bolsistas e de pesquisadores participantes do Projeto *Escrileituras*, antes que estas próprias iniciassem, percorrendo uma faixa independente de dados tratados empiricamente, a pesquisa ora apresentada usa um método de operação sobre o humano, isto é, um operador de certo tipo de diálogo humano, um método receptivo de experimentação, como uma linguagem, que valoriza mais a escuta do avesso e a espera de sentido do arquivo do que a sua indução ou armazenamento.

Movimenta-se, dessa maneira, em um plano de imanência que não caiu do céu, mas expressa uma cumulatividade histórica da área educacional e do próprio grupo de pesquisa e de orientação — denominado DIF: artistagens, fabulações,

variações (desde 2002) —, caracterizada por abertura, construção e compartilhamento. Lida com esse plano como um método, enquanto trabalho do pensamento da diferença, que faz falar a realidade docente, que lhe responde na língua em que é perguntada, isto é: em condições artísticas de aulas (Corazza, 2012), povoadas de procedimentos tradutórios transcriadores — considerando cada procedimento enquanto “previamente planejado, artisticamente armado e estrategicamente pensado” (Feil, 2011, p. 33).

CONDIÇÕES E DINÂMICA

Jamais esperamos encontrar um paralelismo simples entre o funcionamento tradutório da educação e o discurso dos professores sobre tal, embora reconheçamos que existe uma característica comum aos dois domínios: ambos são processos que mantêm entre si complexas articulações. Aquilo que na educação funciona é traduzido no e pelo discurso; enquanto este reflete e refrata aquele funcionamento como um prisma. Evidentemente, o sistema de correspondência é, de saída, desarranjado, pois o discurso sobre aquilo que funciona tem um meio próprio, desenvolvido pela linguagem e pelo raciocínio, possuindo seus pontos de inflexão e de silêncio, impasse ou supressão, que são as suas condições de possibilidade, delimitadas pelo território teórico; enquanto aquilo que funciona tem também as suas condições de possibilidades, definidas pela dinâmica própria à prática, reproduzida, de uma maneira ou de outra, no nível discursivo. Em meio à tradição dualista dicotômica, podemos denominar esses dois domínios de teoria e de prática, apanhados em um encadeamento construtivo de um pelo outro; enquanto, aqui, são estudados por um método concebido como o trabalho do docente-pesquisador, que pensa as próprias vivências criadoras.

Podemos também denominar um domínio de teoria e o outro de docência, em situação de diálogo permanente, de modo que a articulação teórica da tradução, sem referência à docência, carrega o perigo de aproximar-se das manifestações de um pensamento delirante; enquanto a docência tradutória, sem a conceitualização teórica, pode extraviar-se na indisciplina e na onipotência de qualquer chão de aula. Tratamos assim de uma teoria tradutória, que circunscreve uma prática docente também tradutória, e — por esta prática é circunscrita —, em um liame, ambas transformam-se em método de pesquisa que revela o que constrói.

Ressaltamos que, embora a circunscrição teórica da área de estudo e de atuação docente dos participantes do Projeto Escrita tenha sido necessária para delimitar, inicialmente (Corazza, 2011), objetos de investigação e de problematização, adotamos precauções de prudência para que tal circunscrição não ocupasse todo o cenário, não antecipasse as descobertas autobiográficas (Corazza, Oliveira e Adó, 2015), nem impedisse as aventuras enigmáticas do desconhecido. Esse saber previamente acumulado, selecionado, inflexionado, era já consciente, mas nunca foi dotado de um totalitarismo mítico nem carregou um dogmatismo religioso, de maneira que sempre fosse possível ir ao encontro das matérias de aula sem ele, levando outra teoria que resultasse daí como criação.

Todos sabiam que aquele plano teórico nada mais era, naquele início, que um assinalamento de campo, uma antecipação de direções em que o pensamento do projeto era impelido por conceitualizações da filosofia da diferença, demarcado por experiências de pesquisas e postulados de docências anteriores; embora, ao mesmo tempo, se oferecesse, em sua heterogeneidade de domínio, como um trampolim para que cada professor saltasse, valendo-se dele, sem obstruções ou determinações categóricas, em direção a uma docência-pesquisa transcriadora.

Logo, abrir mão desses conhecimentos que iam sendo estudados no decorrer do projeto, esquecê-los, desmantelá-los ou aplainá-los nos punha de cara para o não saturado — manifesto nas ocasiões particulares de seminários, cursos, auto-oficinas, aulas, artigos, livros, cadernos de notas como lugares de descoberta e de invenção; afinal não há teoria nem prática que se sobreponha ao eterno movimento da vida docente.

E, quando desse movimento pulsátil da docência emergiam ideias e significações novas, voltávamos à teoria, outra vez, para pô-la em contato com aquilo que já estava articulado e criticado. Deixávamos então que os conceitos fossem rearranjados e confrontados entre si, bem como em relação à tradução didática das matérias. O panorama que se abria adquiria condições de oferecer-se como uma contribuição, e não como a comprovação de uma teoria apriorística, ordenada e estável, desconectada da vivência docente e daquilo que, daquela teoria, contagiava o que fazíamos.

ARTIFÍCIOS E EXERCÍCIOS

Desenhado esse regime de ação e de pensamento, em que se trabalha não para aprender o que já se sabe, em virtude da especificidade do tratamento empírico dos elementos integrantes do arquivo Escrileituras, tornou-se urgente, para a pesquisa, retomar a problemática da distinção entre teoria e prática.

Em que pese a distância conceitual da filosofia da diferença das analíticas calcadas em oposições binárias, sob a influência do pensamento pós-estruturalista ou pós-modernista, especialmente com base na crítica de Jacques Derrida (Corazza, 1995; Silva, 1994), a pesquisa considera que a distinção entre prática e teoria consiste em mais um artifício fabulatório, entre tantos usados pelos humanos, apoiado nos seguintes procedimentos:

- identificar um elemento da teoria e outro da prática e fazê-los corresponder termo a termo;
- apontar um elemento da prática e identificá-lo a tal ou qual porção da teoria, definindo-o;
- forçar a teoria para aplicar algo da prática e vice-versa;
- comparar a prática com a teoria e acusar esta última de não corresponder àquela;
- isolar um elemento do conjunto teórico e pretender que expresse com exatidão a prática, acreditando captar o absoluto;
- igualar o não igual e indiferenciar o diferenciado tanto da teoria como da prática.

O trabalho, denominado empírico, que ora fazemos dedica-se a extrair e apontar não todas ou mesmo diversas teorias que poderiam estar na origem das experiências curriculares e didáticas dos bolsistas e participantes do Projeto Escreituras. De maneira intencional e seletiva, nos esforçamos para investigar, nessas experiências, os efeitos e a eficiência de determinada teoria curricular e didática, de corte tradutório e transcriador (Corazza, 2013a, 2013b, 2015), pautada desde o início da composição e da estruturação do grupo.

Mesmo que, reconheçamos, apesar dessa intencionalidade pontual, a subsistência de zonas de sombra e de silêncios intraduzíveis, buscamos responder às seguintes questões, que pivoteiam um mesmo eixo, quais sejam: Conhecida, estudada e vivenciada a teorização tradutória e transcriadora sobre o currículo e a didática, qual foi a incidência dessa mesma teorização sobre cada uma das maneiras de trabalhar do professor? Perguntado de outro modo: O que, na prática docente, originou-se dessa teorização, estudada antes e durante os seminários e encontros desenvolvidos, como processo formativo, ao longo de toda a duração do projeto? Quanto, como e o que dessa teoria conseguiu passar para a docência? E ainda: Quais foram os procedimentos tradutórios utilizados por cada pesquisador-professor para, de modo transcriador, produzir currículo e didática?

Dessa maneira, os exercícios propostos aos docentes do projeto não visavam reconstituir as teorias que os agitaram (ainda agitam?) profissionalmente, mas dar a ver, deixar emergir, fazer aparecer, na especificidade do campo didático, a teoria tradutória, a qual, na práxis do projeto, era a bússola do seu funcionamento. E, a partir dessa teoria, reconstruir, passo a passo, cada experimentação de professor-tradutor, o seu trabalho em determinada aula, em certa proposta ou temática curricular, em suas formulações, hesitações ou descobertas, em seus pontos obscuros e indefiníveis. Acreditamos que, ao reconhecer que esse foco é, a um só tempo, um recorte e um limite, mantivemos a objetividade dos saberes produzidos pela pesquisa empírica, no que possam ter de singulares e também passíveis de generalização.

TRABALHO DIDÁTICO

Diferentemente de outras produções dedicadas à transcrição curricular (Corazza, 2016; Olini, 2014), a presente parte da pesquisa, apresentada neste artigo, consistiu em solicitar aos professores que fizessem uma elaboração dos procedimentos tradutórios em didática, que forjaram a sua prática docente. Procedimentos solicitados pelo “Roteiro para inventariar procedimentos de tradução em uma aula” (Corazza, 2012), os quais, conforme iam sendo dispostos nas respostas e, segundo as leituras repetidas das versões escritas que cada um podia obter, eram reelaborados ou ficavam sujeitos à (per)laboração (*Durcharbeiten*) — tal como no final da análise psicanalítica, enquanto “uma travessia da fantasia” (Jorge, 1988, p. 167).

Considerando que o propósito da pesquisa é reviver e interpretar os conceitos, além de apreender a ação da teoria tradutória transcriadora em educação, essas novas elaborações remanejam a própria teoria a cada uma de suas formulações. Pensamos que aquilo que autorizou cada pesquisador a preencher o roteiro foi, primeiramente, a sua experiência docente de chegada, ao colocar a didática a funcionar, como um

professor informado pela teoria de partida do projeto. No entanto a responsabilidade e a ética docentes, implicadas nessa ação docente, exigiam que, a seguir, o pesquisador a teorizasse uma segunda ou terceira vez, de modo que o jogo de escritas e de leituras (de escreituras), oportunizado pelo próprio roteiro, consistisse em um novo domínio não mais essencialmente teórico nem prático.

Não havia, nos itens do roteiro, nenhum intuito de comparar a teoria com a prática; ou que a prática didática ilustrasse os acertos das escolhas e dos recortes feitos pela teoria; ou mesmo que a docência tivesse o poder de transmitir qualquer verdadeira teoria de uma didática tradutória. Ninguém do projeto se considerava mais estritamente tradutor que outro, entretanto alguns participantes se apegaram mais a certas modalidades de experimentações docentes, no que elas possuem de mais poético ou de mais formal, de mais filosófico ou disciplinar, e assim por diante. O que valia para a pesquisa era que o roteiro fosse mais uma oportunidade para o professor-pesquisador traçar um panorama, que expressasse os vários graus de incidência e de contribuição da teoria tradutória sobre a própria prática didática.

Para que a pesquisa pudesse responder se os procedimentos foram necessários e suficientemente transcriadores, existia a condição de que o pesquisador não tratasse a teoria como uma metodologia ou como técnica de livre e fácil associação. O que valia era que algo do procedimento tradutório utilizado fosse lido, registrado, inscrito em uma nova montagem. O que não valia era nada poder dizer sobre aquilo, como se a docência, ao modo de um engajamento fracassado, barrasse a possibilidade de qualquer comunicação, por mais ilusória que ela seja, ou, mais grave, barrasse toda possibilidade de transmissão da herança.

Durante o processo de formação dos professores participantes do *Escreituras*, que seguia ocorrendo enquanto o roteiro era respondido pelos participantes, cada coordenador institucional dos quatro núcleos (Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS; Universidade Federal de Pelotas — UFPel; Universidade Federal de Mato Grosso — UFMT; e Universidade Estadual do Oeste do Paraná — UNIOESTE) prosseguia insistindo que não se tratava de responder tal como imaginavam que esperavam deles, nem o que os motivava a tomar tal ou qual decisão; tratava-se não de localizar o centro de alguma estrutura da situação docente, mas de fazer aparecer os movimentos que decorriam daquele enquadre tradutório. Para isso eram formuladas as seguintes indagações: Qual necessidade didática (e curricular) foi, por cada professor, sentida nas possibilidades múltiplas da teoria? Qual consequência prática cada um extraiu daí? O que cada professor fez para tornar suas as diversas modalidades de transmissão daquela teoria?

Havia um acordo explícito, derivado do próprio caráter transcriador da teoria, que implicava ninguém fornecer, em nenhum momento, indicadores ou medidas de como fazer, nem jamais aconselhar qualquer maneira de praticar o enfoque tradutório. Isso porque, além de ninguém possuir tal saber, para a pesquisa era fundamental que cada professor forjasse a sua docência, a partir daquilo que conseguia integrar com a teoria, à luz de sua própria experimentação, fosse prévia, fosse atual. Embora essa posição não impedisse que alguns procedimentos se tornassem clichês (advindos do pensamento da diferença), já que costumamos tomar dos clichês aquilo que nos convém ou o que nos dão, pretensamente, a conhecer

da prática dos outros. De qualquer modo, discutíamos que os clichês nunca são suficientes, sendo mais importantes o estudo do plano teórico e a reescritura da docência, para que alguma teorização possua capacidade de incidir diretamente sobre a nossa maneira de educar.

Aprendemos que somente podemos integrar uma teoria à nossa prática de modo progressivo e não sem dificuldades. Aliás, dificuldades que persistem, sendo muito mais simples, de maneira geral, atribuir o peso da instauração de um processo docente criador a esta ou aquela conjuntura, instituição, fatalidade ou, então, ao bom aluno ou à má turma. Isso porque um progresso teórico de entendimento e de afecção nunca elimina as dificuldades, as quais existem com ou sem teoria — embora a sua apropriação permita que as sobrepujemos, isto é, que lidemos com elas de forma diferencial e convincente.

Um elo, mais ou menos forte, entre o que cada professor entrevê da teoria e aquilo que ele faz, na docência, depende de como cada um se relaciona com as teorias que o formaram: se mais ou menos obedientemente ou de forma transgressora; se mais burocraticamente ou de modo criador; como alguém que duvida ou que prefere crer; etc. Talvez seja a mesma maneira como aprendemos a falar uma língua estrangeira: se, ao falá-la, pensamos em suas regras, ou se a falamos simplesmente sem nos referir a sua sintaxe, de tal modo que, pouco a pouco, vamos nos impregnando daquela língua nova e não precisamos mais pensá-la enquanto falamos, o que nos leva a, quanto mais a conhecermos, cometer menos erros e ter mais meios de expressão a nosso alcance.

Assim, o que a pesquisa solicitava, por meio do roteiro, era uma leitura e uma escritura em continuidade aos atos didáticos, realizados nas cenas dramáticas das aulas, que negligenciassem os meandros, titubeios e sinuosidades percorridas e insistisse nos principais movimentos afirmativos produzidos. Sabemos, outrossim, que aqueles textos que retornaram fizeram-se presentes à docência realizada; ou pareceram insuficientes para delimitar e apreender a prática; ou forneceram a ilusão de uma possível presença absoluta ou de uma essência da realidade do Projeto Escrituras, do tipo: “Ah, foi isto que verdadeiramente aconteceu na aula (ou oficina) do Projeto!” Acontece que as palavras abstraem e, por isso, carregam em si mesmas a insatisfação incontornável, o furo, a falta de objeto, como afirma Bataille (1988, p. 94): “Esta negatividade que as palavras escavam em si mesmas é dos aspectos dessa ‘falta de objeto’ que nos faz correr, o objeto a [*objeto pequeno a*] de Lacan. Este é o seu aspecto simbólico”.

ÊNFASE NAS INCLEMÊNCIAS

Esperamos que até aqui tenha ficado ressaltado que consideramos o trabalho de pesquisa — comumente tomado como empírico e posterior à vivência docente — muito mais importante e visceral que alguma retomada ou atribuição de sentido, já que, no fundo, o roteiro convidava cada participante a responder à questão: O que foi que eu criei produtivamente nesta aula? Poderíamos apontar, como problemas para o seu preenchimento, a rapidez com que esse trabalho foi solicitado, ou seja, imediatamente, após o término de uma aula e do projeto; a dificuldade do acesso de cada um ao fluxo de lembranças, tornadas matérias-primas do texto; os relatos

paralelos de alguns participantes acerca da dificuldade teórica do roteiro; da sua falta de capacidade para respondê-lo; ou mesmo da ausência de formação filosófica para lê-lo e escrever com mais propriedade.

O importante, parece-nos, é que a pesquisa atribui a agência de um discurso aos participantes, pondo-os a trabalhar novamente, em posição de *savoir-faire*, de modo que eles adquiram o lugar da produção. Já à pesquisadora não cabe o lugar da verdade, mas o lugar daquela que colhe as diversas verdades que são produzidas pelos participantes. Ou seja, dessa vez, é a pesquisadora, como autora do roteiro, quem trabalhará com os textos que resultaram da produção agenciada pelos trabalhos dos participantes. Só que a pesquisadora não ordena, não faz exegese, nem condensa o saber que, a partir do roteiro, é produzido, visto não ter o domínio da situação, pois o saber produzido pelos participantes segue o seu próprio percurso, tem suas próprias exigências e leva a pesquisadora, por sua vez, a padecer de suas inclemências.

Inclemências expressas pelas próprias intraduzibilidades, carência de ordem e de organização da *episteme* da pesquisa, as quais impossibilitam que esta abranja a dimensão infinita dos encontros acontecidos nas aulas. Mesmo assim, por intermédio da leitura e da escrita de sua prática didática, anteriormente vivenciada, cada participante demarca aquilo que desejou criar, fundando um elo de saber com a pesquisadora. É esse elo que sustenta o lugar de uma verdade, já que o participante expõe aquilo que desejou e as interrogações que formulou durante a docência. Ou seja, há no preenchimento do roteiro uma formalização textual do grau de impregnação, vivida por cada um, da teoria tradutória e que abre caminho para a produção de novos saberes, teorias e fantasias.

Nesses movimentos de recebimento, recolha e arquivamento, a pesquisadora passa a ser depositária e ao mesmo tempo uma pá giratória, como um moinho, ao sabor dos ventos dos saberes que os participantes produzem, de modo que nada mais é igual ao silêncio da prática ou ao grito teórico do início, pois a transmissão transformadora do roteiro, mediante a pesquisa, tudo modifica. A pendulação entre a presença, o distanciamento, a deformação ou a ausência da teoria de partida favorece o progresso tradutório das práticas de chegada dos professores. Existe aqui nova rotação de um tipo de discurso para outro, não mais teórico nem prático, que só pode ser alavancado pela pesquisa.

Isso não ocorre no sentido de que, a cada realização de uma aula, o participante tivesse a obrigação consciente de se lembrar do que leu no *Caderno de Notas 1* (Corazza, 2011) — ou nos outros nove cadernos de notas, integrantes da Coleção *Escrileituras*. Mas, agora, no roteiro, trata-se de escrever algo sobre o que, desses *cadernos*, funcionou, operou, contaminou, entrou em uma espécie de jogo, no qual as fantasias de cada leitor e escritor organizaram-se em torno de uma espécie de concórdia, embora sempre questionada. Essa hora em que a pesquisa age — mediante o empuxo de um roteiro, chave, ficha, instrumento, entrevista — é a de um tempo fora da aula, na qual a teoria alia-se à prática para produzir outro elo, que comporta tanto a docência de cada um quanto a do conjunto de participantes que a fizeram juntos.

À pesquisadora cabe o dilema de não privilegiar um procedimento de tradução didática de preferência a outro e tão somente coligir os efeitos que podem, no presente, ser textualizados por aqueles professores (e alunos — embora isso tenha de ser feito por outra pesquisa) que passaram por aquela prática e teoria. Ou, tal-

vez, ela avance no conhecimento daquilo que fica implicado no verbo aprender, que emite todas as responsabilidades sem regras fixas para confortar o professor, visto que diante de uma turma de alunos o professor fica sozinho com aqueles que se vêm confiar a ele, sendo que ninguém nem algo podem lhe garantir que estará à altura da sua tarefa. Não será uma garantia institucional nem uma regra formal que poderão mascarar a realidade de um ser que, apenas por possuir uma vontade talvez desmesurada, justificaria o fato de aceitar a imensa responsabilidade de educar.

Pesquisar com um professor aquilo que em sua prática docente decorreu da teoria tradutória qualifica o seu desempenho não na perspectiva de algum procedimento ser avaliado como mais ou menos correto ou adequado, mas para que cada um escreva acerca do grau de afecção que dessa teoria conseguiu viver. Nada disso no trabalho de pesquisa leva ninguém a um bem-estar moral nem à negligência; porém, o que a pesquisa demanda explicitar é que tenha havido, no mínimo, três tempos de docência, quais sejam: o instante de realizar o procedimento didático; o tempo para compreender tal procedimento, que se estende, por isso, em duração; e o momento (que seria o do roteiro) para concluir (ao modo do tempo lógico de Lacan?). A pesquisa reconhece que cada professor tem o seu tempo, mesmo que a elaboração e o envio do roteiro tenham fabricado determinada precipitação que forçava a passagem do professor às ações de ler e de escrever.

Pelo fato de confiarmos que não cabe a paralisia do pensamento e os futuros embaraços da ação docente, o roteiro cumpre a função de fazer funcionar as engrenagens que ligam as palavras ao tempo, exercendo o constrangimento de, a cada frase, levar o escritor-leitor a fazer um ato da ordem de uma nova tradução dos pontos de referência que fervilham na teoria. Encaminha, assim, o professor a captar o seu próprio momento de suspender aquela tradução, na esteira do tempo, ao circunscrever, como passível de ser conclusiva (embora seja uma conclusão virtual) a leitura e a escritura que atestam a possibilidade de alguma mutação em sua posição docente.

O que nos deixa mais em dúvida, como pesquisadora, é o instante do didatizar, qual seja, de realizar o procedimento tradutório na aula, pois me parece que esse instante integra a ordem do imprevisto, do inesperado, do derrisório e, por isso mesmo, desencadeia um fluxo abundante de construções e de remanejamentos. Talvez esse fluxo se deva à condição que é somente no tempo de compreender o procedimento, ao ler e escrever, desde o roteiro, que o professor possa afirmar que, aí, foi produzido um instante do olhar conclusivo: não fixo, mas ágil, mais leve ou pesado, mais informe ou formado.

Acontece que o roteiro desloca o olhar do professor para outros pontos que não os de regiões confortadoras, familiares, usuais. Trata-se, por isso, de um modo de intervenção e, logo, de formação, que deixa ao professor toda a iniciativa para fazer a sua escolha, pontuar com precisão a sua escríleitura, desembaraçando-a, na medida do possível, de considerações ideais e localizando suas paradas em outros pontos de suspensão. Portanto um novo ato interpretativo, tradutório é exigido por cada item do roteiro — mesmo que ele tenha uma chave compreensiva e seja, explicitamente, extraído do livro *Diferença e repetição*, especialmente em seu capítulo III, intitulado “A imagem do pensamento” (Deleuze, 1988, p. 215-273).

Aquilo que guia o conjunto textual do roteiro, isto é, a teoria didática (e curricular) transcriadora da diferença, não está nunca esgotada em si mesma, ao passo

que não é resistente em seu próprio acabamento. Mas é o roteiro que favorece a abolição da própria teoria, em sua dimensão de obra aberta e de sua vacuidade positivada como infinita. E não é que o roteiro seja grande coisa, mas ele vale apenas porque interrompe o poder devastador de qualquer teoria que seja tratada como submetendo aquele que a usa de forma debilitante.

Portanto, tanto o sentido da teoria como o sentido da prática permanecem enigmáticos, embora não deixem de fazer a textura de uma vida docente com o que nela existe de mais notável: o mínimo efeito de sugestão prescritiva. De maneira que todo o lido (e não lido) e todo o escrito (e não escrito) do roteiro tornam-se consequentes, já que criam ao adquirir uma segunda inteligibilidade, o que possibilita a expressão do funcionamento do Projeto Escriteuras em sua apreensão global — além de situar o método, como trabalho do pensamento, com precisão, pois, mais que se referir ao Projeto Escriteuras, o roteiro opera ainda nesse projeto prologando a duração de sua eficácia concreta na formação docente.

O ROTEIRO PARA INVENTARIAR

Antes de prosseguir com a teorização acerca desse novo encontro, formado por: plano da diferença; teoria tradutória transcriadora; prática docente; aula; procedimento didático; roteiro; nova tradução = plano, teoria, prática, aula, apresentamos, na íntegra, o “Roteiro para inventariar procedimentos didáticos de tradução em uma aula”. Inicialmente eram solicitados os dados de identificação da aula (ou da oficina) selecionada, entre os quais: “Título, duração e data(s) de realização da aula/oficina que será enfocada [...]”. Após, vinha o “Modo de fazer”, qual seja:

1. Pense em uma aula ou oficina já realizada e em você como professor-tradutor desta mesma aula ou oficina. 2. Então, responda o que é solicitado, digitalizando as suas respostas em folha à parte. 3. Envie o Roteiro respondido com o título ROTEIRO PROCEDIMENTOS TRADUÇÃO para o seguinte e-mail [...], até o dia [...].

Os principais movimentos solicitados foram cinco, acompanhados de suas correspondentes especificações e possibilidades de ser pensado, dispostas em notas complementares, situadas abaixo de cada movimento e que correspondem, respectivamente, a mesma quantidade de asteriscos, quais sejam:

I — “Indique o PENSAMENTO* DE PARTIDA** que foi traduzido”.

* PENSAMENTO: Ideia. Texto. Língua. Tese. Conteúdo. Unidade. Leitura. Capítulo. Trecho. Sistema. Plano. Conjunto. Ponto. Referência. Perspectiva. Corrente. Ordem. Forma. Modo. Figura. Cena. Drama. Caso. Imagem. Signo. Espaço. Marca. Indício. Ícone. Traço. Mito. Visão. Retrato. Significação. Sentido. Opinião. Conceito. Argumento. Tema. Saber. Conhecimento. Discurso. Voz. Fala. Origem. Valor. Verdade. Universal. Besteira. Certeza. Dificuldade. Presença. Relação. Elaboração. Autor. Obra. Escola. Filosofema. Lógica. Teoria. Prática. Coisa. Objeto. Sujeito. Tratado. Estrutura. Fato. Real. Realidade.

Ideologia. Funcionamento. Pista. Parâmetro. Hierarquia. Processo. Mecanismo. Método. Currículo. Enunciado. Frase. Proposição. Exemplo. Reflexão. Regra. Operação. Cálculo. Fórmula. Função. Problema. Enigma. Etc.

** DE PARTIDA: “Original”.

II — “Descreva a IMAGEM DOGMÁTICA* DO PENSAMENTO de onde você partiu**”.

* IMAGEM DOGMÁTICA: Ortodoxa, moral, de julgamento.

** DE ONDE VOCÊ PARTIU. Use os seguintes indicadores: IDP [imagem dogmática do pensamento] calcada na boa vontade do pensador e na boa natureza do pensamento; baseada no ideal e na ilusão; imagem do senso comum natural, do consenso e do bom senso de direito; contém pressupostos subjetivos ou implícitos, do tipo: “todo mundo sabe...”; “ninguém pode negar...”; “todos reconhecem que...”; imagem da opinião ou da *doxa*; atende ao modelo da reconhecimento: do Estado, da Igreja, dos valores estabelecidos do tempo, etc.; subordina a diferença às representações: da identidade, da semelhança, da analogia, da oposição; imagem cujos problemas são definidos pela possibilidade de serem resolvidos; obedece ao postulado do negativo ou do erro e ao postulado do saber, para o qual há subordinação do aprender ao saber e da cultura ao método.

III — “Descreva o MÉTODO DE INVENÇÃO*, criado ou usado por você, que colocou** um PROBLEMA***, ou um campo problemático****, como uma IDEIA problematizante e problemática, concernente a uma ordem de acontecimentos ou de afecções; que fez uma gênese efetiva da verdade; uma produção do verdadeiro no pensamento; e que criou os termos nos quais o problema se formulou, os meios e os termos de que você dispôs para formulá-lo”.

* MÉTODO DE INVENÇÃO: Essencialmente problematizante (crítica de falsos problemas e invenção de verdadeiros), diferenciante (cortes e intersecções) e temporalizante (pensar em termos de duração).

** COLOCOU: Suscitou, confeccionou, constituiu, posicionou um problema: “colocar o problema não é simplesmente descobrir, é inventar” (Deleuze, 1999, p. 9).

*** UM PROBLEMA: Essencialmente problematizante, diferenciante e temporalizante, que fez uma crítica aos falsos problemas e à invenção dos verdadeiros problemas.

**** CAMPO PROBLEMÁTICO: Como objetividade ideal, que tem sua suficiência e implica atos constituintes e investimentos.

IV — “Mostre como as suas traduções fizeram a REVERSÃO DA IMAGEM DOGMÁTICA DO PENSAMENTO de partida**”.

* REVERSÃO DA IMAGEM DOGMÁTICA DO PENSAMENTO: Reversão desde as seguintes operações: subtração ativa e crítica das transcendências e seus efeitos, das ficções e dos universais, que asseguram um pensamento do juízo como teoria do conhecimento e como doutrina moral; combate

entre forças de pensamento, submetidas a torções, para comporem um centro de metamorfose; operações de privação de constantes e de elementos de estabilização; extração dos elementos estáveis, dos marcadores de poder e dos critérios preexistentes (valores superiores); transposição em termos de menor, expondo o sentido majoritário a determinações virtuais; subordinação da forma ao movimento e do sujeito à intensidade dos afetos; subtração de um (ou de mais de um) dos termos do pensamento/problema/texto/ideia/etc., que sustenta(m) os problemas desenvolvidos pelos sistemas que a sua tradução foi transformando; redefinição das questões, das personagens recalçadas, das figuras do juízo de conhecimento, em sua forma moral ou teológica; luta contra a fraqueza, a má consciência, a tolice e a baixeza do pensamento; apreensão daquilo que há de novo no existente, sem determinar novos modos de comportamento ou de existência; criação de novas regras de transformação, inversão e desvio; devastação de significações/sentidos/conteúdos/etc., para a tradução poder afrontar os seus limites; acionamento de experiências do pensamento, ativação de problemas não dados e criação de novos problemas.

V — “Escreva como você traduziu e criou outro PLANO DE IMANÊNCIA ou uma NOVA IMAGEM DE PENSAMENTO*”.

*NOVA IMAGEM DE PENSAMENTO. De modo a: transpor os limites para arrancar deles as novas ideias/pensamentos/textos/etc.; proliferar a nova posição filosófica/artística/científica; variar a ideia/problemas/etc.; realização de outra escritura/intepretação/leitura, desta vez, com extensão da imanência, que avaliou como o existente se preenche de imanência; pensar de novo, sem o julgamento, as transcendências e a IDP; criação de um método de invenção de novos problemas/ideias/textos/etc.; afirmação da diferença, potências do salto, do intervalo, do intensivo, dos simulacros e dos demônios; exercícios do informe ou do devir da forma, dos disparates e dos paradoxos de sentido; pensamento da diferença, via signos novos, ou o ponto de partida daquilo que forçou o pensamento a pensar; realização do empirismo superior ou transcendental, que pensa as condições da experiência real e cria conceitos, perceptos e funções; fidelidade à imanência, contra a doutrina do juízo e a forma predicativa da seleção transcendente entre os pretendentes; afirmação da imanência e da univocidade do ser, recusando o pensamento categorial e analógico.

Após, vinha a seguinte *Observação*:

1. Visualize, agora, para auxiliar, um esquema com as cinco (5) descrições/invenções/traduições solicitadas anteriormente. 2. Mas NÃO as indique, aqui, de modo tão sintético (isto é, dentro dos quadrados). 3. Escreva, de maneira dissertativa, sobre as questões, procurando ser o mais denotativo e explícito possível. 4. Faça aparecer, isto é, dê, efetivamente, a ver, por meio da escritura, os procedimentos que você, como professor-tradutor, utilizou em cada um dos 5 domínios indicados.

MÉTODO GIRANDO EM FALSO

Como retorno dos quatro núcleos ao roteiro enviado, recebemos, também via *e-mail*, o total de vinte e seis documentos preenchidos. Destes, visto que muitos pesquisadores optaram por responder em grupos de tamanhos variados, correspondem a cada núcleo o seguinte número de arquivos:

- UFRGS: 4 arquivos
- UFPel: 5 arquivos
- UFMT: 7 arquivos
- UNIOESTE: 9 arquivos

Em relação a esses retornos, a pesquisadora não pretende enfeixar o discurso dos respondentes, mas interessa-lhe a maneira pela qual esse discurso posiciona a teoria de partida, a prática de chegada e o método (como trabalho de pensamento), bem como o texto de cada professor se posiciona em relação a essas dimensões; como lida tanto com as emoções quanto com as conexões próximas ou remotas; o que inventa de novas lógicas para romper o conjunto dos pressupostos em que se assentavam as observações do *Caderno de Notas 1* (Corazza, 2011).

O efeito desses processos de crise, de perdição e de rompimento dos campos teórico e prático nos faz vislumbrar a estruturação de um novo campo, visto que tanto um como o outro estão sendo forçados obliquamente por cada professor; isto é, se o roteiro evoca alguma simetria com a teoria ou com a prática (ou com a fantasia de cada domínio), o professor vale-se da força dessa evocação para denunciar, desorganizar e deformar a própria simetria. É como se o roteiro oferecesse o altar, mas impedisse que o rito fosse oficiado, uma vez que abre classes infinitas de possíveis. Se a teoria orienta a atenção do professor para certas questões e problemas, não fornece nenhuma metodologia geral para encontrar a solução dos problemas específicos que ele teve de considerar na aula e, agora, no roteiro.

Em virtude do trabalho de pesquisa, o novo texto, que emerge dos roteiros devolvidos e reescritos, revela-se vibrátil, de maneira que acaba criando não meros blocos substitutivos, ou uma estruturação da teoria ou da prática, mas um novo trajeto, uma série de passagens e produção de significações, que ficam disponíveis para outras ressignificações. Esse exercício de escrita-leitura da pesquisa possibilita um ganho de informação, um maior domínio sobre o funcionamento da própria didática e uma apreensão do sentido em bloco dos três tempos didáticos do projeto.

Inicialmente, dispendo-se a mostrar a didática utilizada pelo Projeto Escrita-leituras — de ordem prática, empírica, de campo —, o procedimento do método da pesquisa instaura a ruptura entre as duas faixas — teórica e prática —, de tal modo que ambas se confundem, outra vez, com a própria tradução da teoria e da prática, que pretensamente estaria apenas informando aquilo que durante o projeto aconteceu como didática. Ocorre que uma nova forma de expressão e de conteúdo passa a circular, ali, nos textos, que não se constitui como obstáculo, mas como um novo contato entre a vitalidade da teoria e a potencialidade da prática, em sua articulação e desarticulação.

Isso acontece como se nunca tivesse havido um texto original, um suporte possuidor de certa concretude — no caso, o *Caderno de Notas 1* —, o qual deveria

ser compreendido, desvendado, exumado, restituído a sua originalidade, aplicado e comprovado; a equação semântica efetuará a necessidade de sua tradução para a prática, feita em conformidade a regras explícitas, que estabelecessem os critérios de concordância ou de discordância entre as duas versões: a teórica e a prática.

Ora, além de a uma exegese desse tipo, a colocação em marcha do projeto mostrou justamente que os participantes resistiam, também, a operações de decodificação. Isso porque se revelava, no próprio *Caderno de Notas 1*, uma força transformadora, capaz justamente de criar um terceiro universo, uma terceira língua, uma terceira dimensão: a didática transcriadora. Assim, pesquisar a didática exige a primazia de operar a dinâmica teórica da docência e não simplesmente fornecer outro sentido ao discurso teórico, desvendando a existência, presença e atuação de formas de vida docente, para além da teoria e da prática, talvez inaparentes, mas tão reais e ativas quanto as explícitas: teoria anterior e prática posterior. O resultado não é a oferta nem a posse de uma base de saber original, mas a revelação da existência e do funcionamento do processo de substituição das traduções, que não explica, porque sabe, mas que adquire consistência na medida em que se exprime.

Trata-se, pois, de um novo feixe de produção, gerado no espaço da relação complexa entre teoria e prática, no qual o aspecto formal é transcendido pelo funcional. Servindo ao método de pesquisa, dirigida ao campo didático e por este balizada (tendo a filosofia da diferença como plano), a didática da aula torna-se uma atividade de pensar disruptora da teoria e uma prática confrontadora da prática mesma, que intercala uma cunha na compulsão à repetição do mesmo e impõe um diferencial ao implicar divergência, eliminação e reorganização.

Esse é o processo gerador de pensamento em educação e, como tal, transcriador. Não se trata de uma tradução simultânea mecânica, de deciframento de códigos, da substituição de um domínio por outro, mas de experimentações docentes que funcionam como aberturas na inter-relação entre teoria e prática. Mas parece ser somente a suposta constância da adequação entre teoria e prática que permite aos participantes desorganizá-la; parece ser a sua pretensa simetria relacional que possibilita movimentos assimétricos, levando uma dimensão a ser sempre a outra, de maneira a não existir fusão entre elas. Se a perspectiva da diferença se mantém, evitamos o espelhamento e estimulamos a motilidade, como se usássemos um método louco, girando em falso, para ocasionar um efeito de surpresa do pensar.

Esse efeito de surpresa replanta o professor no interior de um conflito que se torna discernível na relação entre prática e teoria. Estamos longe de uma pura hermenêutica, que visa normatizar tanto uma dimensão quanto a outra, visto que o inventário do método propõe não a explicação, mas a problematização. O inventário faz o gesto de presentificação: a didática é colocada diante dos olhos porque ela é parte do professor e funda-se em sólidas razões para existir. O inventário faz corpo com a existência da tradução, que se coloca de contrabando na realidade fática e impede que o ato tradutório possua um sentido único. O elemento disruptor entre a teoria e a prática docentes reside na necessidade de conviver com ele, de assimilar a presença de um duplo registro, de inseri-lo, mantê-lo e instrumentá-lo, levando em conta a totalidade do percebido procedimental expresso durante o preenchimento do roteiro.

Se o reencontro com o roteiro apresenta a possibilidade para o professor conferir um novo sentido à teoria, indagar o porquê da constituição de sua prática docente, a sua publicação (como neste artigo) produz a turbulência que a prática, a teoria e o método reanimam, a cada letra lida e escrita. A interpretação-tradução do roteiro conduz a algo além da mera evidenciação: induz a uma frequentação entre inimigos íntimos, a uma conjunção diabólica, sobre a qual os seus criadores já não têm mais controle sobre a teoria, a prática, nem o método.

Desse modo, a pesquisa realiza uma figuração de presenças contíguas, que se esclarecem pela não exclusão recíproca. Temos aqui uma tensão gerada pela vizinhança entre os três domínios, sem que haja síntese em ponto nenhum e sem que a tensão seja resolvida, em vista de um estado de alerta contínuo — uma vez que cada tradução didática (ou o seu permanente adiamento) reinstala a necessidade de contestar o desconhecimento da docência, estimulando a premência de prosseguir com a investigação. Assim é a sustentação do dilema e da luta para não legitimar o conhecimento obtido pela pesquisa, bem como a manutenção de um espaço de abertura e de um campo passível de ruptura, que exprime a sua própria potência e depara-se com a estreiteza de seus limites.

A teoria é o talho prévio; a prática é o restabelecimento de uma simultaneidade, condição de visibilidade e virtualidade de ofuscamento; enquanto as palavras lidas-escritas, a partir do roteiro, são como incisões na carne do pesquisador-professor que a sua palavra viva produz. O método de pesquisa permite, assim, que vislumbremos não a verdade original, mas a construção da verdade em conflito, esse leque objetual que somos e que nos habita quando educamos. O roteiro permite o trabalho de reelaboração efetuado pelo professor durante a sua estadia no continente da prática-teoria; trabalho que é também um procedimento de pesquisa, ou seja, o modo particular do continente lidar com os aspectos escindidos e saturar os poros das respostas, visto serem veiculados com ele.

Logo, o produto (a produção) que a pesquisadora recebe de volta está impregnado do método com o qual a teoria e a prática foram fabricadas. Nesse produto não está demandada a rememoração histórico-existencial, mas a instauração de um espaço, no qual se infiltra a indicação — que agora é possível captar — de que aquilo que ela teve a necessidade de formular é passível de abordagens diversas — até mesmo formadas pela infiltração de elementos estranhos e inadaptáveis, tanto à prática quanto à teoria, desde que possuidores de um contato maior com a realidade da aula. O professor permite, assim, que suas traduções modifiquem-se e enriqueçam-se, aprendendo a usá-las reequipadas, em uma relação de dependência criadora. O método não visa transformar o intolerável em tolerável, mas captar o coarção desse intolerável e integrá-lo na intolerabilidade mesma da condição de educar.

A operação contínua do método como trabalho de pensamento (e de escreteiras) fornece, então, aos professores-pesquisadores a capacidade de colocar a sua docência em perspectiva, de postar-se em um vértice que os torna também observadores e partícipes das experiências didáticas, levando-os a se assumirem como tradutores-intérpretes. O fim último do roteiro seria, portanto, destravar o caráter autoral da nossa profissão, latente em cada professor, facultando a cada qual a criação da sua própria modalidade tradutória. Não esqueçamos que, para a fabricação das ostras, são indispensáveis as irritações produzidas pelos grãos de areia.

INVENTÁRIO DE UM NÚCLEO

Apresentamos aqui¹ excertos do inventário realizado sobre nove arquivos enviados pelo núcleo radicado na Faculdade de Filosofia da UNIOESTE. Recebemos dos respondentes a indicação do seguinte pensamento de partida:

- Pensar, ou ensinar pelos signos (4 arquivos).
- Tradução de obras: Proust e Kafka (2 arquivos).
- Transcrição de escrita adolescente, a partir de encontros entre filosofia e literatura (1 arquivo).
- Pensar, repensar e expressar a compreensão da criança sobre a vida, por meio da invenção e da criação dos seus múltiplos sentidos (1 arquivo).
- Introduzir o estudo de filosofia com crianças, a fim de desenvolver neles a sua dimensão crítica, criativa e ética de seu pensamento (1 arquivo).

Em relação à imagem dogmática do pensamento, os professores indicaram:

- Não há uma ideia universal de filosofia; ou seja, a filosofia é um encontro (1 arquivo).
- Há um método para pensar e chegar a verdade (1 arquivo).
- Fixação da identidade e repetição do mesmo (1 arquivo).
- Contra a imagem moral do pensamento (2 arquivos).
- Contra a imagem imóvel do pensamento ou concepção platônica dualista do mundo (1 arquivo).
- Fuga do pensamento representacional e da reconhecimento (1 arquivo).
- Só adultos são capazes de fazer poesia; é algo muito complexo, um dom, ou talento especial (1 arquivo).
- Não menciona (1 arquivo).

Quanto ao método de invenção, foram descritos:

- Não há método para pensar e chegar à verdade; mas signos que despertam nossas faculdades e as verdades sobre o mundo nos chegam (1 arquivo).
- Proporcionar encontros com os signos por meio de um jogo (2 arquivos).
- Proporcionar situações de possíveis encontros nos quais os signos imprimem violência ao cérebro (1 arquivo).
- Força, violência capaz de fazer surgir o pensar (1 arquivo).
- Leituras de textos de Kafka e contextos na reciprocidade entre autor (Kafka) e leitorautor (estudante) (1 arquivo).
- Obras literárias infantojuvenis como disparadores de escrita (1 arquivo).
- O que a palavra vida remete para cada criança: escrita de palavras, frases, produção pictórica (1 arquivo).
- Fazer de poemas problemas e vice-versa (1 arquivo).

Já quanto à reversão da imagem dogmática de pensamento, temos:

- Exposição ao ouvir, ver, tocar, força a escolher entre todos os possíveis, promovem-se escolhas inconscientes quando signos acionam essas

1 Com o auxílio da pós-doutoranda Karen Elisabete Rosa Nodari (2016).

faculdades; leitura de sons, silêncios, imagens, objetos e pessoas (2 arquivos).

- Leitura dramática de textos que foram instrumentos para pensar o mundo ao captar (sentir, pensar) o devir das coisas, por diferentes formas de percepção (2 arquivos).
- Por um agenciamento entre filosofia e literatura, de modo que suscitasse novas práticas e novos modos de pensamento (1 arquivo).
- Pela investigação dos elementos constituintes de um poema e vivenciar essa experiência tentando produzir respostas aos problemas por meio de poesia (1 arquivo).
- Não mencionam (3 arquivos).

Em relação à possível criação de outro plano de imanência ou de outra nova imagem de pensamento, encontramos dispostos os seguintes elementos:

- Múltiplos signos emitidos que pudessem promover nos participantes novos circuitos no cérebro; decifrar enigmas — significados encobertos pelo hábito, pela repetição do mesmo; quebrar a sequência do processo empírico (1 arquivo).
- Interrupção da repetição do mesmo pelo encontro com os signos; encontro com os signos = despertar das faculdades (1 arquivo).
- Encontros com os signos de modo que violentasse o pensar; novos circuitos no cérebro (2 arquivos).
- Trânsito entre a leitura e a prática de vida — desterritorialização do pensamento (1 arquivo).
- Desnaturalização da relação entre problema — resposta única e, ainda, entre problema matemática e ciências — por meio da leitura e conversação sobre o texto (1 arquivo).
- Não mencionam (3 arquivos).

É possível identificar que não existe convergência nas respostas dos participantes do núcleo UNIOESTE, principalmente quanto aos seguintes itens do roteiro:

- imagem dogmática do pensamento;
- método da invenção;
- reversão da imagem dogmática de pensamento; e
- plano de imanência ou nova imagem dopensamento.

Além disso, quase todos os instrumentos referentes à imagem dogmática do pensamento posicionam-se contrários a um método para pensar e chegar à verdade, apontando o fato de uma imagem única ser combatida por pertencer à ordem da moral e do senso comum: “Todo o mundo sabe...”.

Em relação ao método de invenção, os textos mencionam que não há método a ser descoberto para se pensar e chegar à verdade. No entanto, seis arquivos analisados indicam que as aulas (e oficinas) proporcionaram encontro com os signos, a fim de despertarem as faculdades e as verdades sobre o mundo. Ou seja, apostaram na força e na violência do trabalho com os signos, capaz de fazer surgir o pensar.

Signos foram trabalhados por meio de obras literárias, leituras dramáticas, poemas, *brainstorming*, jogos que envolveram a sensibilização do sentir.

Quanto ao item reversão da imagem do pensamento, os professores expuseram os diferentes tipos de signos que provocaram um desencontro das faculdades dos participantes, de modo que pudessem romper com os esquemas da reconhecimento. Para tanto, apontaram leitura dramática, exposição ao ouvir, ver, tocar, ou seja, indicaram que afectos e perceptos foram acionados. Em relação ao item plano de imanência ou nova imagem de pensamento, ao menos quatro arquivos mencionaram haver sido possível a criação, por meio da ruptura com o esquema ação-reação-ação e do esquema sensorio-motor, de maneira que o pensamento fez contato direto com as forças e com as matérias, em vez de ficar preso na relação formas-matéria.

RECUSAS E AFIRMAÇÕES

Por recusar toda teoria do conhecimento, seja de tipo cartesiano, seja kantiano, no Projeto Escreleituras renegamos o papel fundador da subjetividade do *cogito* e nos contentamos, desde o início, em escrever, falar e defender, como um fato, a seguinte tese: *o professor cria teoria, prática e método porque, ao educar, traduzindo, não tem como não criá-los*. Dessa tese não tiramos nenhuma conclusão transcendental ou teleológica; não procedemos a comparações entre graus ou tipos de tradução; não atribuímos a criação a um fundador de todo sentido; não delegamos um destino escatológico preestabelecido a ela; nem acenamos com o fim criador como a sua causa originária, em reflexo especular. Ao contrário, com essa tese, experimentamos um nominalismo na pesquisa, como um caminho real para o materialismo de um método que desemboca em si mesmo. Sem esboçar nenhuma gênese do sentido originário dessa criação, enunciamos este fato: *ao traduzir a ciência, a arte e a filosofia, de modo curricular e didático, o professor tem, necessariamente, ideias criadoras*.

Esta é a facticidade da docência do Projeto Escreleituras: pegar o projeto andando, sem saber para onde iria; mas pegá-lo, como um caminho que caminhava sozinho e que ia conosco, nele, abrindo-o. Assim, não havia os conceitos ou as vivências docentes, de um lado, e, de outro, os seus referentes sensíveis. Spinozianamente, tão somente existiam corpos, cuja maioria de forças nos era desconhecida, mas que funcionavam como *potentias*, como um elã (*fortitudo*), como uma abertura ao mundo (*generositas*), como um dom gratuito. Falávamos de um *conatus* vital, em contínua expansão e alegria, que nos levava a pensar livre e intensamente, com nossos corpos, neles próprios, por meio deles, mediante a manifestação de suas forças.

Ou seja, dito à guisa de síntese:

- na situação da aula, o professor é afetado pela teoria, que lhe fornece possibilidades, coordenadas para o percurso, mas nenhum método geral ou técnica para encontrar a didática específica que está sendo necessária naquela circunstância;
- assim, não podemos conceber que a prática consiste numa aplicação da teoria; embora também seja válido pensar que um professor, destituído de qualquer contato com alguma teoria, não pode contribuir com inter-

venções eficazes, a não ser aquelas baseadas em uma imagem dogmática do pensamento educacional;

- a função mais singela da teoria é informar a interpretação e a concretização da prática; mas a sua mais importante função diz respeito a um trabalho de pensamento, por parte do professor, durante, depois e a partir da prática;
- e aqui temos a função da pesquisa de arquivo, encaminhada pelo método, isto é, como trabalho de escrituras, consignada no “Roteiro para inventariar procedimentos didáticos de tradução em uma aula”.

Diante do roteiro, o professor já não se dirige a seus alunos, já não deseja encontrar a tradução didática adequada ao conteúdo curricular, ou o que pensou a partir da aula vivida, mas busca dar conta, em termos conceituais, do modo pelo qual se produziram tanto o que traduziu como o que fez com que os alunos traduzissem. Nesse gesto de responder ao roteiro, a teoria tem por função vincular a singularidade daquilo que o professor experimentou na circunscrição da filosofia da diferença e de seus conceitos. O texto escrito pelo professor, a partir da leitura do roteiro, não é o elo final de um processo, nem a síntese entre a teoria e a prática, mas indica o tipo de processo e o grau de articulações entre fantasias e esquemas, que estiveram em jogo para produzir as traduções docentes. O professor realiza, aqui, o seu próprio e original trabalho de pesquisa e de análise, propõe conjuntos elaborados, forma territórios teóricos e cartografa práticas novas.

Uma faixa de ação é o estudo das teorias por si mesmas; enquanto outra é aquilo que cada professor acumula em seu corpo, memória e compreensão daquilo que pode aprender, mediante leituras e discussões, no trabalho de autoformação docente e que resulta em um aglomerado de noções, hipóteses, esquemas próprios, o qual pode ser mais ou menos fértil, mais ou menos sistemático, mais ou menos criador. De qualquer modo, houve, por parte de todos os professores respondentes do roteiro, uma concepção partilhada: a tradutória, que, inobstante, foi apreendida por diferentes ângulos, o que torna possível a existência de outras teorias e a extrapolação de novas emanações da prática, embora provenientes do mesmo território conceitual. Essas formações não são redutíveis entre si, nem emergem simultaneamente, mas realizam um percurso sinuoso, o qual, por vezes, retorna sobre os seus próprios passos. Formações que permanecem, para serem utilizadas pelo professor em diversas correlações, por vezes prototeóricas ou semipráticas, mas que indicam direções a seguir em futuras aulas (e pesquisas), por seu valor heurístico, em sua maior ou menor compatibilidade com a armação conceitual existente.

Este artigo, que agora encerra, é muito mais um documento do trabalho de arquivo do pensamento, como método, que integra a cumulatividade não linear do projeto Escrituras: um modo de ler-escrever em meio à vida, graças a uma reelaboração da teoria e da prática docentes, do que um texto que explicita resultados de pesquisa. Após lê-lo e escrever com ele, cada um poderá, como Althusser (1992, p. 34), escrever sobre si, no drama — da aula — que viveu: “Direi com todas as letras: eis o que fiz, o que pensei, o que fui. [...] O que compreendi ou acreditei compreender, isso que não domino mais totalmente, mas isso que me tornei”. Ou, então, ao esforço

acima poderá agregar — enquanto pesquisador — com Spinoza (2007, p. 411), na conclusão da quinta parte da *Ética*: “Se o caminho, conforme já demonstrei, que conduz a isso parece muito árduo, ele pode, entretanto, ser encontrado. E deve ser certamente árduo aquilo que tão raramente se encontra. [...] Mas tudo o que é precioso é tão difícil como raro”.

REFERÊNCIAS

ADÓ, M. D. L. *Educação potencial: autocomédia do intelecto*. 2013. 194p. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

ALTHUSSER, L. *O futuro dura muito tempo*. Seguido de Os fatos: autobiografias. Tradução de Rosa Freire d’Aguilar. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BATAILLE, L. *O umbigo do sonho: por uma prática da psicanálise*. Tradução de Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

CORAZZA, S. M. O construtivismo pedagógico como significado transcendental do currículo. In: VEIGA-NETO, A. (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 211-229.

_____. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 105-131.

_____. Notas. In: HEUSER, E. M. D. (Org.). *Caderno de Notas 1: projeto, notas & ressonâncias*. Cuiabá: EdUFMT, 2011. p. 31-96.

_____. *Didaticário de criação: aula cheia*. Porto Alegre: UFRGS, 2012. (Escrileituras, Caderno de Notas 3.)

_____. Didática-artista da tradução: transcrições. *Mutatis Mutandis*, Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia, v. 6, n. 1, p. 185-200, ago. 2013a. Disponível em: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/mutatismutandis/article/view/15378>>. Acesso em: 10 set. 2013.

_____. *O que se transcria em educação?* Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013b.

_____. Didática da tradução, transcrições do currículo: escrituras de AICE (Autor-Infantil-Currículo-Educador). 2014. 55p. Projeto (Pós-Doutorado) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

_____. *Didática da tradução, transcrição do currículo* (uma escritura da diferença). *Pro-Posições*, Campinas: Universidade Estadual de Campinas, v. 26, n. 1, p. 105-122, jan./abr. 2015.

_____. Currículo e didática da tradução: vontade, criação e crítica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 41, n. 4, p. 1.313-1.335. Epub Aug 22, 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623658199>.

CORAZZA, S. M.; OLIVEIRA, M. R.; ADÓ, M. D. L. (Orgs.). *Biografemática na educação: vidarbos*. Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2015.

- CORAZZA, S. M.; RODRIGUES, C. G.; HEUSER, E. M. D.; MONTEIRO, S. B. Escrita: um modo de ler-escrever em meio à vida. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: USP, v. 40, n. 4, p. 1.029-1.043, out./dez. 2014.
- DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. *Bergsonismo*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 1999.
- DERRIDA, J. *Mal de arquivo*: uma impressão freudiana. Tradução de Claudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- FARGE, A. *O sabor do arquivo*. Tradução de Fátima Murad. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.
- FEIL, G. S. *Procedimento erótico, na formação, ensino, currículo*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Petrópolis: Vozes; Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1972.
- JORGE, M. A. C. *Sexo e discurso em Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- MARX, K. Teses sobre Feuerbach. In: _____.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Tradução de Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 99-103.
- NODARI, K. E. R. *Procedimentos didático-tradutórios sob o signo da invenção*. 2016. 19p. Projeto (Pós-Doutorado) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- OLEGÁRIO, F. *Didática da tradução*: transcrições do currículo. 2016. 52p. Proposta de Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- OLINI, P. *Noologia do currículo do Projeto Escrita*. 2014. 100p. Proposta de Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- SILVA, T. T. O adeus às metanarrativas educacionais. In: _____. (Org.). *O sujeito da educação*: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 247-258.
- SPINOZA, B. *Ética*. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- TADEU, T.; CORAZZA, S.; ZORDAN, P. *Linhas de escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOBRE A AUTORA

SANDRA MARIA CORAZZA é doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da mesma instituição.
E-mail: sandracorazza@terra.com.br

Recebido em 6 de maio de 2016
Aprovado em 26 de agosto de 2016

