

## **Tocar o Futuro em seu Lado de Cá: tradução em Sandra Mara Corazza**

**Cristiano Bedin da Costa<sup>1</sup>**

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

**RESUMO – Tocar o Futuro em seu Lado de Cá: tradução em Sandra Mara Corazza.** Na geografia do pensamento de Sandra Mara Corazza, a tradução constitui um entre-lugar de apropriação e recuperação poética da tradição. Estruturada desde Walter Benjamin, Paul Valéry, Jacques Derrida, Haroldo de Campos, entre outros, a noção é um desdobramento crítico da escrita, neologismo que nomeia um modo transcriador de ler e reescrever elementos originais científicos, filosóficos, artísticos, na língua curricular e didática. O vínculo entre tradução e escrita se estabelece por montagens alegóricas de diferentes tempos e usos do signo na operação do texto e ocasião da aula. Esse saber-fazer peculiar, chamado didática-artista da tradução, sugere uma imagem docente sempre em via de fazer-se, continuamente reimaginada pelo presente da criação. Assim como as matérias de seu ofício, a didática-artista vive e adquire mais vida em transcrição, condição que faz de seu dever-traduzir um compromisso ético e político de diferenciar, diferenciando-se. Na vida/obra de Sandra, o encontro contém a ruptura, um modo de tocar o futuro em seu lado de cá.

Palavras-chave: **Sandra Mara Corazza. Docência. Tradução. Transcrição.**

**ABSTRACT – Touching the Future on its Hither Side: translation in Sandra Mara Corazza.** In the geography of the thinking of Sandra Mara Corazza, the translation consists of a space in-between of appropriation and poetic recovery of tradition. Structured based on Walter Benjamin, Paul Valéry, Jacques Derrida, Haroldo de Campos, among others, the concept is a critical unfolding of writreading, neologism that suggests a transcreative way of reading and rewriting the original scientific, philosophical and artistic elements in curricular and didactic language. The connection between translation and writreading is established by allegorical montages of different times and uses of sign in text operation and in class. This peculiar know-how called artistic teaching of translation suggests a teaching image always in the midst of being formed, continually reimagined by the present of creation. As the subject of its craft, artistic teaching lives and takes on more life in transcreation, making its duty to translate an ethical and political commitment to create difference, distinguishing itself. In Sandra's life/work, the encounter contains the rupture, a way to touch the future on its hither side.

Keywords: **Sandra Mara Corazza. Teaching. Translation. Transcreation.**

## Introdução (Espaço Ideal)

‘Vai doer agora’, disse Amy.

‘Tudo que está morto dói para viver de novo’ (Morrison, 2018, p. 59).

Finalizar, como fiz, com o ninho da fênix, e não sua pira, é, de outra forma, retornar ao meu início no *além* (Bhabha, 2013, p. 45).

A operação do texto faz da inserção em um arquivo conceitual um procedimento de animação e conseqüente variação de modo de existência. A obra apropriada é animada por grifos estranhos que selecionam e movimentam passagens em detrimento de outras. É pelo deslocamento e pela pós-produção (Bourriaud, 2009) das frações escolhidas que o presente da criação, acossado pelos problemas de seu contexto e orientado por um “lema rebelionário” (Campos, 1981, p. 180), pode apanhar o já dito em enquadramentos outros, sobretudo para fazê-lo deslizar e dizer *outra vez*, em um novo espaço operatório. O texto contra o texto, ou melhor, texto e contra-texto. Desde que acreditemos que ler e escrever *através* de uma escrita anterior é também, em um sentido derridiano, suplementá-la – isto é, cumular e acumular sua presença (Derrida, 2004), trata-se de um prélio necessário. Daí que dizer *outra vez* não é preservar o já dito, mas trabalhar por sua suplementaridade. Os significantes circulam, afastam-se da presença-ausência do/a autor/a que os endereçou, buscam o encontro; o texto de segunda mão é um excesso, uma adição de desejo, o gesto no qual se lê o estremecimento de um fazer futuro.

Encontrar primeiro os gestos (expressões *fáticas* do corpo, seu desejo de contato), e, em seguida, a ideia (expressão da cultura, do intertexto). O procedimento, sugerido por Roland Barthes (2003), orienta nossa trajetória ao redor de um nome que é, ao mesmo tempo, marca e *apetite*, a ideia preservada de que *alguma coisa poderá ser feita a partir de*: Sandra Mara Corazza. Do léxico da autora, toca-nos a tradução. Palavra essencial para a compreensão da obra, a tradução captura o corpo em movimento e a ideia que articula o seu saber-fazer: a imagem de uma docência-pesquisa forjada em encontros tradutórios com matérias de arte, ciência e pensamento.

Se o saber-fazer docente se constitui como um ofício tradutório, a tradução insiste como operação em busca de uma teoria. Traduzir, traduzir-se: em aula, entre o currículo e a didática; no texto, entre ler e escrever. Trata-se da hipótese que nos interessa explorar: a tradução como tarefa de compreensão de *uma vida* de professora<sup>1</sup>. Para tanto, faz-se necessário assumir o ato de traduzir em um sentido largo, evitando o sentido estrito de tradução como transferência de uma mensagem verbal de uma língua em uma outra. Em Sandra, a tradução é uma forma de afirmar a “[...] circulação igual dos códigos com os quais se escrevem ao mesmo tempo nossos livros e nossa vida” (Corazza, 2015, p. 183), ou seja, a construção de equivalências entre diferentes estilos de presença,

uma forma poética de produzir comparáveis (Ricoeur, 2011), entre os signos da teoria e da prática.

Esse trabalho tradutório não se encerra na explicação, na hipostasia do sentido, no triunfo da identidade. O que está em jogo é o traçado sempre provisório de proximidades, a produção discursiva de correspondências sem adequação. Pensá-lo já é ter a “[...] convicção de que o sentido não para grosseiramente na coisa dita, mas vai indo cada vez mais longe, fascinado pelo extra-sentido” (Barthes, 2005a, p. 244), e essa convicção, parece-nos, serve como princípio operatório para todo/a professor/a que, não separando os gestos da ideia, faz da tensão comparativa entre o dizer e o fazer um modo de reimaginar e potencializar o próprio ofício, instaurando zonas inexploradas para a atualização do pensamento.

*Uma vida* vibra, em detrimento do dogma. A tradução, cremos, como uma forma de apreender o objeto representável “[...] no momento raro em que o pleno de sua identidade cai bruscamente num novo espaço, o do Interstício” (Barthes, 2005a, p. 245). Nem um ou outro autor. Não um conceito ou outro. Não precisamente a vida ou a obra. Não agora isto e depois aquilo. Traduzir é fazer passar algo *entre* nomes e signos heterogêneos, no “[...] espaço ideal que já não faz parte da história, e tampouco é um diálogo de mortos, mas uma conversa interessante, entre estrelas bem desiguais, cujos devires diferentes formam um bloco móvel que se trataria de captar, um inter-voou, anos luz” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 14). Jogo de espelhos, câmara de ecos, página *através* de página, palavra devoradora de palavra... É possível apanhar essas e outras imagens para dizer o que nos parece essencial: *a tradução é uma forma impura*. Para entendê-la na geografia do pensamento de Sandra, é preciso retroceder não aos originais, mas sim a suas aberturas e a seus atravessamentos, encará-los no ponto em que são contaminados, *dessacralizados* e recriados por uma “leitura ao revés” (Campos, 1981, p. 208). Traduzir é rasurar a origem. Reescrever, remastigar-se em palimpsesto.

Aquilo que se estende, desde aqui, pelas quatro seções que virão a seguir, consiste em um esforço de condensação dessa hipótese tradutória por meio de dois procedimentos complementares, a saber: a apropriação, configurada pela seleção, pelo deslocamento e a reproposição de leituras em montagens transcriadoras; e a alegoria, entendida como uma forma de expressão “[...] cujos procedimentos colocam o professor como crítico e criador, ao lado do autor, porque faz vacilar a individualidade das matérias e embaralha a oposição entre modelo e cópia, que fundamenta a docência mimética” (Corazza, 2019, p. 06). Nosso propósito é pensar o traduzir por meio da articulação desses dois procedimentos, resultando em um discurso polifônico e impuro, em que o signo não deixa de convocar outra camada de significação – se a tradução é uma questão de pensamento e criação, ela deve atravessar de ponta a ponta a cena educativa. Entre as seções, encontram-se as Passagens: ao modo benjaminiano, cada uma delas reúne três blocos de citação extraídos da obra de Sandra, e constituem tanto um bastidor de pesquisa quanto uma geografia de encontros (rastros de leitura, to-

ques, esboços de roteiro, digamos: a tradutora *para mim*). O texto não comenta as Passagens, e elas não ilustram as ideias do texto. Trata-se de um canto paralelo, em um outro tom, de um mesmo motivo de escrita-e-leitura. Para os/as novos/as leitores/as, elas são uma oportunidade de contato imediato – nesse caso, escrever é retirar-se, *através* de um gesto: *este*, que seleciona e oferece.

O texto é sempre travessia. Não há ponto final, toda palavra é começo. De uma forma ou outra, isto tudo *já estava lá*.

### Passagens (Inserção)

Embora muitos tenham pretendido que acreditássemos e praticássemos nossa profissão numa atitude impotente; embora, em nossa formação, nos tenham transmitido uma mística da submissão; embora nos tenham subjetivado, como dependentes e tributários de autores, livros, fontes; desde o pensamento da diferença, o ato de educar jamais é considerado uma recepção passiva nem uma transmissão etérea; mas, justamente, uma irrupção crítica do novo (Corazza, 2016, p. 1320).

Os professores são, no início, leitores e estudiosos profanos e mágicos; de imediato, críticos e poetas recriadores, que fazem o elo (*tessera*) – tanto complementação quanto oposição – entre o passado longínquo e o presente; e de cuja interpretação não-objetiva depende os rumos das matérias no futuro. Ao estudar os originais, apropriá-los em Currículo e atualizá-los na Didática, produzem novas intensidades, fazendo os autores desaparecerem naquilo que estão lendo, escrevendo e enunciando (Corazza, 2019, p. 06).

Como figuras históricas, os professores derivam do deus egípcio Thoth: deus do conhecimento, da linguagem e da magia. Como personagens conceituais, descendem dos escribas, que foram os mestres da escrita, do ensino e da tradução. Ao trabalhar com Docência, praticamos a mágica tarefa de traduzir, porque não podemos não praticá-la. Por meio da escreitura, processamos a afinidade operatória entre Docência e tradução, que não forma sistema, não é recepção, comunicação nem reprodução. A escreitura docente traduz a matéria original para a língua singular do Currículo e da Didática, que se agita e irrompe na Aula (Corazza, 2021, p. 07-08).

### Querer o Encontro (a Arte do Presente)

*Buscar o encontro* é a força motriz da vida-obra de Sandra. A busca como desejo, o desejo como força e necessidade, o encontro como estabelecimento de um bloco de espaço-tempo liminar, o ponto a partir do qual *algo começa a se fazer presente*. Traduzir é encontrar, isto é, pensar *através*. A tarefa tradutória da docência institui um encontro com o *novo* que não é parte do *continuum* de passado e presente. A docência, em sua dimensão relacional, institui a imagem do novo como ato insur-

gente de tradução transcriadora. Já foi dito: é o tropo do nosso tempo colocar a questão da cultura na esfera do *além*. As teorias pós-críticas, o pós-moderno, o pós-humanismo, o pós-estruturalismo, a leitura pós-morte do autor... Não pensar o *além* como um novo horizonte no futuro ou como o abandono de um passado no presente é condição para entender o lugar da tradução como um interstício onde o presente se torna expandido e ex-cêntrico, isto é, um tempo de experiências e formas de vida revisionárias, um tempo de “[...] tocar o futuro em seu lado de cá” (Bhabha, 2013, p. 28).

Pensa-se sempre no presente, *hic et nunc*, aqui e lá, de todos os lados, para lá e para cá, desde ontem até amanhã, para frente e para trás e em todas as direções. *Fort-da*. Pensa-se para “[...] esquecer ativamente o que já está aí e experimentar afirmativamente aquilo que ainda está por vir” (Corazza; Tadeu; Zordan, 2004, p. 38). A tradução transcriadora – noção que Sandra recolhe no Grupo Noigandres e seu amplo paideuma poético – vincula de forma definitiva a força ativa do esquecimento ao trabalho da linguagem. Por meio de operações linguísticas, pela trama dos discursos que constituem a didática e o currículo, educar é pensar ex-centricamente o presente da tradição, ou seja, reinventar a tradição *através* da tradução. Esquecimento como força plástica, ao estilo de Ezra Pound (2016): *Make it New* – ou seja: renovar, recontextualizar, dar vida nova ao que passou.

Esse processo de recuperação poética da informação implica “retro-alimentação”, “retro-ação e re-ação”, o “contra-efeito do efeito sobre a causa” (Leminski, 2012, p. 362). Pensa-se em um espaço-tempo intersticial, por interações simbólicas, pelo tecido de ligação que marca a distância entre diferentes vozes e posições discursivas. É sempre o futuro, como realidade presente *só-depois*, que faz o passado. Parece-nos ser necessário dar razão a Homi Bhabha (2013, p. 24), quando este sugere que “[...] o presente não pode mais ser encarado simplesmente como uma ruptura ou um vínculo com o passado e o futuro, não mais uma presença sincrônica”: nosso estilo de presença mais imediato não é contado pela “[...] mão morta da história que conta as contas do tempo sequencial como um rosário, buscando estabelecer conexões seriais, causais”, e sim pelas descontinuidades, rupturas e diferenças desde o curso homogêneo da história.

O trabalho tradutório, e por isso fronteiro da docência, não só retoma o passado como precedente cultural e arquivo de intercessores conceituais; ele renova o passado por meio de sua reproposição e reconfiguração como um *entre-lugar* potencial, que tensiona os limites de existência do presente. Via tradução, o “passado-presente” torna-se matéria de trabalho e parte da necessidade do saber-fazer docente, e não o arquivo morto de sua memória e o sentido de seu destino. É Frantz Fanon (2008, p. 189, grifo do autor) quem refere: devemos nos lembrar, a todo instante, “[...] que o verdadeiro *salto* consiste em introduzir a invenção na existência”. É precisamente dessa lembrança, uma certeza ao mesmo tempo operatória e vital, que nos ocupamos neste ensaio – simplesmente porque ela *já estava lá*, na vida e obra de Sandra. No mundo

em que nos encaminhamos, palavra após palavra, linha depois de linha, “[...] como que se desmonta e se remonta a máquina da criação” (Campos, 2013a, p. 14), essa fragilíssima beleza cuja presença o texto nos oferece ao avançar.

Uma questão: no ponto em que a didática encontra a arte e a tradução é assumida “[...] como a estrutura ou a operadora central da docência e a principal tarefa dos professores: o seu dever-traduzir” (Corazza, 2019, p. 03), podemos pensar nossa profissão no avesso da doxa educacional, assim não considerando o ato de educar “[...] uma recepção passiva nem uma transmissão etérea; mas, justamente, uma irrupção crítica do novo” (Corazza, 2016, p. 1320)?

Nesse mesmo ponto, faríamos bem em recordar a distinção entre *deslizamento* e *desconstrução*, proposta por Roland Barthes (2005b) em sua aula final: a responsabilidade ética, que assumimos ao educar, não é tributária da tomada de decisão entre conservar ou destruir porções de cultura por nós herdadas; feito uma linha de crista situada entre os abismos da permanência e do desaparecimento, uma didática-artista – “DidáticaArtista, foneticamente” (Corazza, 2013, p. 205) – é sempre uma prática *filial*: marcada por certa *hereditariedade*, ela apropria e faz deslizar o antigo *através* de palavras novas, montagens novas, recontextualizações. Por essa perspectiva, para educar, “[...] não se trata de repetir, de copiar, de imitar, de conservar; trata-se de recorrer a uma espécie de herança de valores nobres” (Barthes, 2005b, p. 354), e, desde essa filiação, dedicar-se a ela, sob a figura ativa do *trabalho a fazer*.

Na obra de Sandra, o educar-artista está implicado com a criação de uma distância crítica e transcriadora em relação à tradição. Essa distância, resultado de uma decisão de rigor poético-pedagógico, configura o *entre-lugar* no qual a língua didática é articulada. Esse *entre-lugar* inventivo, que é o próprio *trabalho a fazer*, é evocado de diferentes maneiras dentro da obra – infersfera (Corazza, 2002), geocurrículo (Corazza, 2010), arquivo EIS AICE (Corazza, 2017a; 2018), entre outras formulações –, mas todas as variações terminológicas são movimentadas ao redor de um eixo problemático comum, a saber: o traçado constante de geografias inéditas para o pensamento educacional. Uma síntese desse esforço cartográfico é apresentada em *O que se transcria em educação?*, em um capítulo em que a formação – sempre entendida como dimensão existencial, e não como etapa a ser superada – do professor pesquisador é tematizada:

Para realizar uma educação que esteja sintonizada com a contemporaneidade, o mais importante é nos interrogar se tudo o que dissemos, até então, sobre pedagogia, currículo, escola, aluno, professor é tudo o que podemos dizer; se tudo o que vimos, até agora, é, de fato, tudo o que podemos ver; se tudo o que pensamos é tudo o que podemos pensar; se tudo o que sentimos é tudo o que podemos sentir; e assim por diante (Corazza, 2013, p. 98).

A equação paronomástica *tradição/tradução* funciona como síntese-problema dos movimentos investigativos de Sandra, sobretudo

porque exprime sua insatisfação com o fluxo consensual e rotineiro das ideias e dos discursos no campo educacional. À imagem de uma didática subserviente a uma presumida exterioridade da pesquisa e da produção de conhecimento, ela nos oferece o contraponto de uma *Didática da Tradução* (Corazza, 2016), que atua sob o signo da assimilação crítica e da apropriação inventiva das matérias com as quais trava contato.

É nesse sentido que o *deslizamento* e a filiação são operações de mão dupla, uma vez que a tradução é também reimaginação da tradição (Campos, 1972). A dedicação à matéria de origem – o traço hereditário, cuja diferença marca o saber-fazer no presente – “[...] processa um *continuum* de formas, que se autodeterminam, e que remetem aos originais, como se os professores trabalhassem, o tempo todo, em um intertexto infinito” (Corazza, 2019, p. 07, grifo da autora). Reimaginação como reescritura, sampler da matéria de partida via matéria de chegada, “[...] a docência como uma operação estreitamente vinculada ao trabalho da criação, que opera em processo de tradução permanente e, nesse sentido, como um exercício intensivo de pensamento” (Aquino; Corazza; Adó, 2018, p. 10).

Sandra entende a didática-artista como um modo de atuação docente alicerçado na ausência de sentidos unívocos e incontestes. E, por extensão, performa sua artistagem com gestos que desvencilham a docência de uma função meramente ancilar – papel esse que a secundarizaria em relação aos saberes e sua criação. Esse saber didático e esse fazer docente são centrais em seu percurso teórico, e é preciso mantê-los ao alcance das mãos, tê-los à altura da memória, a fim de evitar quaisquer mal-entendidos. Porque dizer que “[...] educar não se reduz a transpor – de um lugar, de uma fonte, de alguém a outro – um pensamento, um saber, um conteúdo, uma forma ou uma matéria, como se fossem coisas” (Corazza, 2016, p. 1320), não significa dar as costas à longa tradição docente “[...] de educar as novas gerações; ensinar-lhes conhecimentos; governar suas atitudes, hábitos, sentimentos; discipliná-las, para que vivam e sobrevivam, relativamente bem, no tempo e espaço que lhes tocou viver” (Corazza, 2005, p. 11).

Lecionar é desde sempre professar, ou seja, endereça-se ao outro por meio de um discurso particular, que é ao mesmo tempo a matéria do ensino e o traço distintivo de uma vida docente. “Um professor tanto enuncia sentenças quanto professa verdades” (Lajonquière, 2011, p. 852), e nesse professar se pode ler as impressões de seu saber-fazer em meio aos signos da cultura. Em uma aula, a verdade de um discurso é sugerida pelo sentido de uma pesquisa, pela marca de um planejamento, pelo modo singular como o arquivo do mundo é selecionado, editado e recontextualizado por uma ação didática que dá testemunho de um estilo e de uma forma – parcial, localizada e datada – de pensar o currículo.

Em educação, desde o “Pensamento da Diferença” – *medium* conceitual por meio do qual Sandra enlaça docência e pesquisa como práticas imanentes e co-implicadas –, “[...] aquele que cria é aquele que adota um ponto de vista criador” (Corazza, 2013, p. 97), relativo às ma-

térias de seu ofício. Uma vez que tais matérias são tanto a parte que nos toca cuidar quanto aquilo em que tocamos, marcamos e devemos incorporar nas lutas de nosso tempo, a criação é também um processo de autoatualização (hooks, 2013) e criação de si; ou seja, “um diferenciar, diferenciando-se” (Corazza, 2013, p. 98). Assim, dedicar-se, tradutoriamente, à pesquisa e à reimaginação de sensibilidades e estilos de presença no contemporâneo, é também assumir como verdadeira a imagem de *uma vida* docente nunca definitivamente fixada, uma docência continuamente em trânsito, entre vivências imprevistas e o que ela já é.

É bem verdade que tais ideias sugerem um campo ilimitado a ser percorrido. Não apenas pela distância insondável que separa o que é possível de um saber-fazer potencial, mas sobretudo porque sentir não significa tornar sensível – e, menos ainda, *necessário*. A tradução, enquanto forma de pensar *através*, não concede à docência o direito a um jogo solitário. A busca do encontro não se reduz ao uso dos textos: ela é um problema comum da aula, sugerindo “[...] a ideia vital de um saber que corre, que se ‘monta’ através de corpos diferentes, fora dos livros” (Barthes, 2004, p. 420). A aula como espaço ideal, *entre-lugar*, bloco móvel, à esquina da esquina. Como poderia ser de outra forma? Para nós, que temos a docência como ofício e matéria-problema – uma questão vital, portanto –, e que por isso habitamos a aula como um *continuum* tradutório, resta a atenção e o cuidado àquilo pelo que passamos, dia após dia, entre o dado e o *salto*. É um princípio que podemos tomar de Paul Valéry (2007, p. 192): esforçar-se “[...] para nunca esquecer que cada um é a medida das coisas”. Sempre uma questão de assinatura, traduzir é re-medir: “interlocução crítica com o alheio a si” (Corazza, 2013, p. 218) e recuperação criativa de si *através* da co-realidade do passado eleito.

## Passagens (Flutuação)

Docência que ‘artista’: ao se exercer, experimenta e inventa; reescreve roteiros rotineiros de outros tempos; desenvolve a artistagem de pedagogias inimagináveis. Pedagogias que desfazem a reconhecimento dos mesmos conhecimentos, identidades e valores; desassossegam a quietude dos antigos problemas e a certeza das velhas soluções; estimulam novos pontos de vista e ousam inesperadas maquinações. Artistagem de ordem estética, ética e política, de corajosas artistas, que questionam os próprios limites e problematizam o que fazem, dizem, pensam. Artistas que educam, artistando; diferenciam, arriscando-se; usufruem o prazer de criar, sem se considerarem nunca uma obra de arte acabada, mas um permanente e alegre devir-artista (Corazza, 2005, p. 141-142).

O ‘bom’ – interessante, prazeroso, instigante, importante, novo – texto não é apropriado facilmente, não é de rápida digestão, não é palatável a qualquer um. Não existem critérios preexistentes, exteriores e transcendentais a ele, que forneçam qualquer chave explicativa para sua avaliação, leitura, escritura. Os critérios são imanentes, já que



o próprio texto é um caso de imanência pura. Por seu caráter singular e único, cada texto reinventa o exercício da escritura, da leitura e da avaliação (Corazza, 2008, p. 73).

Para Valéry, a cultura é obra do espírito humano. A tarefa do espírito é sonho, isto é, superação do dado, vontade ativa e busca incansável de um plano de realidade, que não seja o da aparência, nem o da experiência imediata, tampouco o plano sólido do já trilhado. Ocorre que este plano é prisão, o complexo de resistências dos estudiosos, no qual se debate todo querer humano, em seu afã de perfeição e justiça, segurança e certezas. O grande inimigo do espírito é, assim, a natureza, no que tem de mais imediato; por isso, embora o espírito seja também natureza, toda obra do espírito, desde que há cultura no mundo, é contranatural (Corazza, 2013, p. 50).

### **Aprendizagem do Olhar (a Virtude do Frágil)**

Em um de seus últimos textos, escrito para a outorga do prêmio *Archiginnedio d'Oro* a Michelangelo Antonioni, Roland Barthes (2005a), tomando de empréstimo certos aspectos da obra do cineasta italiano, atribui à figura do/a artista as virtudes da vigilância, da sabedoria e da fragilidade. Se as duas primeiras constituem traços mais evidentes – o olhar crítico para si e para seu próprio tempo, no interior do qual se pode perceber e desejar um mundo novo; a acuidade de discernimento de quem não confunde o sentido e a verdade, e que assim trabalha para sutilar e fazer vacilar o sentido daquilo que se pode olhar, dizer, sentir ou pensar –, a última virtude não deixa de parecer paradoxal, já que, tradicionalmente, a existência de uma forma de arte, com o gesto que a instaura, justifica-se por sua *força* e capacidade de se manter de pé diante da grande História.

O diagnóstico barthesiano toma o frágil como signo que se pode ler por meio da obra. De modo preciso, é a relação de implicação mútua entre obra e vida que permite ler nesta os efeitos suscitados por aquela em seu tempo. Atividade suspeita por desarranjar o conforto e a segurança dos sentidos instituídos, a arte estabelece uma relação especial com a verdade: seu mundo é o espaço da verdade tomada de viés, a instauração de seu *indireto*. Daí a vida de quem assina a obra ser também uma vida intersticial, que vibra entre diferentes modos de existência. Porque uma obra, “sempre alegórica se grande” (Barthes, 2005a, p. 246), também trabalha no interior da pequena história cuja medida é a existência de cada um de nós. *L'avventura...* Ao modo de uma personagem de Antonioni, essa figura-artista navega por um universo de signos que ela lê e se apropria sem pretender esgotar sentido algum, os signos com os quais ela inscreve – “com *intelletto d'amore*, com devoção e amor” (Campos, 2013a, p. 14) – poeticamente no mundo suas realizações.

Com o cinema, na urdidura entre dois campos, Barthes delineia a figura de alguém que – artisticamente – olha, surpreende-se e admira; delineia um olhar que, mesmo crítico, não é acusador: uma forma de olhar que não conhece o ressentimento. É artista o olhar que olha *com*

*sutileza* para as solicitações do próprio tempo, cujas mudanças sugerem um mundo que se desmonta e se remonta de maneira incessante, ou seja, um mundo plástico, que contém em si mesmo o magnetismo da substância a ser captada e traduzida na obra. Talvez o ato de criação não inicie senão pela aprendizagem do olhar, pela subtração, *per via di levare* (Freud, 2017), das pálpebras e dos sentidos hipostasiados culturalmente. “Temos muitíssimas pálpebras, e no fundo, e perdidos estão os olhos” (Cortázar, 2010, p. 389)...

Parar para olhar demoradamente é o princípio de todo saber-fazer artista. Olhar as coisas radicalmente até esgotá-las; olhar os pontos nos quais nenhum olhar foi convocado; ver os pontos cegos ou os pontos impregnados de História; fazer do olhar um suplemento de intensidade. Vigilância e sabedoria como princípios de uma prática arriscada, já que “[...] olhar por mais tempo do que o solicitado [...] desarranja todas as ordens estabelecidas, sejam elas quais forem, uma vez que, normalmente, o próprio tempo do olhar é controlado pela sociedade” (Barthes, 2005a, p. 248): desse *tempo trabalhado pelo olhar* – quando o olhar escapa a esse controle, servindo como anteparo para um deslizamento do sentido – surge a realidade *escandalosa* de certas obras, não as mais explícitas ou ideologicamente engajadas, porém simplesmente as mais “pousadas” (daí não ser indiferente a escolha do ponto para o qual se irá olhar, mas sempre extremamente reveladora).

Que disso tudo nasça uma pedagogia, não sólida e inflexível, em pose de modelo a ser assumido e reproduzido, mas frágil e reprogramável em sua verve poética, já que se configura como um paralelismo daquilo cuja verdade põe à prova, é a hipótese que anima a obra barthesiana, cuja relevância é imensa para a didática-artista da tradução defendida por Sandra. Com Barthes, por exemplo, ela aprende um modo ético e poético de *ajustar-se* às palavras, fazendo com que as palavras – sua *fricção* e sua *fruição* na superfície do texto – conduzam e, de certo modo, criem o corpo e as ideias. É artista, assim, a docência que “[...] agarra as palavras que passam sob seu nariz e faz delas uma história” (Barthes, 2003, p. 169). Olhos, corpo e mãos tornados órgãos de captura<sup>2</sup>.

O traço *escandaloso* dessa forma de pensar a educação é evocado de modo direto no livro *Os cantos de Fouror: escrita em filosofia-educação*, por meio da figura de “textos impuros” e que “só existem a contrapelo”, textos que “[...] não se filiam a campo algum e não se dirigem a qualquer disciplina determinada” (Corazza, 2008, p. 48). Parece-nos, inclusive, que o livro define um ponto de passagem na obra de Sandra, estabelecendo um traço distintivo entre uma prática de escrita anterior, marcada por uma apropriação inventiva da vida docente pelo texto, e uma prática de escrita em *vita nova*, destacada da *gestão* de todo movimento passado: pela noção de escrita (Corazza, 2008), e pela aceitação do poético como o discurso no qual a palavra conduz a ideia, é um *trabalho* rigoroso de linguagem que antecipa e sustenta a vida docente.

O impacto dessas ideias para os campos de estudos da didática, do currículo e das licenciaturas nos parece incontornável. Não só porque o ler e o escrever são convertidos em reais saberes docentes, mas

sobretudo porque esses saberes instauram, textualmente, a matéria a ser apropriada pelo pensamento em educação. Trata-se de um pensamento em paralaxe, não disponível na forma de um *dado a saber*, mas presente enquanto um *saber potencial*, um saber pulsante e *por se escrever*, isto é, um saber a-traduzir (Derrida, 2002; Corazza, 2019). Daí a vida docente ser eivada por aquilo que Sandra, em um de seus textos finais, denominou “sensação de distância” (Corazza, 2021, p. 23): uma existência inscrita por letras e frases que organizam o acumulado da pesquisa enquanto movimentam um *saber não sabido*, cuja presença se impõe à revelia de todo nome e toda origem. Seja na aula, seja no texto, restará sempre o inominável, o excesso não-apreendido, o que não cessa de não marcar a História.

É de forma lacônica que esse drama é resumido na imagem do presente como território de atrito entre um passado “que nunca vai embora” e o futuro “que nunca chega por inteiro”. Buscar o encontro converte-se então na busca pelo sentido, e o sentido é algo que deve ser negociado entre o que nos foi legado e sua reimaginação. Uma vez que o ato de reimaginar demanda um saber-fazer ainda não experimentado, isto é, um saber-fazer ainda sem imagem, o gesto que o instaura, mesmo não sendo um gesto *qualquer*, bem poderia, com rigor, ser *qualquer outro*. Traduzir, parece-nos, é encontrar esse ponto de alucinação da própria prática, o ponto a partir do qual um modo de existência se institui como a distância que demarca uma “solidão forçada” pelo empenho de criação. O/a leitor/a está sozinho/a, apartado/a das demais pessoas. Esse é um princípio criativo, a virtude assim sintetizada no MANIFESTO (*della scrilettura cannibale*):

escritor à deriva  
perdido num mundo que não compreende  
não sabe o que quer dizer  
quando diz não sabe o que significa  
nem pode ter certeza  
chave quebrada na fechadura  
porta sem (Corazza, 2008, p. 24).

A escritura é uma espécie de bastidor tradutório, o precursor conceitual da ideia de uma tradução transcriadora. Quando Sandra se apropria da alegoria antropofágica de Oswald de Andrade para escrever “[...] só nos interessa o que não foi escrito por nós em sua indomesticidade” (Corazza, 2008, p. 24) e “[...] só textos bizarros são comestíveis” (Corazza, 2008, p. 31), é um futuro tradutório de sua obra que já está sendo indicado. Ela toca, ainda sem nomear, o que há de essencial em seu pensamento a respeito da tradução.

A primeira proposta de uma Didática-Artista da Tradução consta em *Caderno de notas 1: projeto, notas & ressonâncias*, livro organizado por Ester Maria Dreher Heuser (2011), como peça inaugural da Coleção Escrituras. Lá, já em companhia dos irmãos Haroldo e Augusto de Campos, Sandra encontra em nomes como Paul Valéry, Jorge Luis Borges, Jacques Derrida, Mario Laranjeira, John Milton, Paulo Rónai, Lucia Santaella, Octavio Paz, Roman Jakobson, entre outros, um apoio teórico

crucial para definir o trabalho por ela realizado como um tipo especial de tradução recriadora de matérias de pesquisa e ensino. Um pouco como o *traduzir é interpretar*, de George Steiner (2005), essa tradução-arte (Campos, 1986) tem como *leitmotiv* a ideia de tradução como um esforço de assimilação crítica dos originais propostos pelos diferentes campos de criação.

É por essa perspectiva que o último ciclo da pesquisa de Sandra, inaugurado pela tarefa da tradução, assume a potência criadora de um professor e de uma professora como sendo o ato de traduzir, transcrito, a própria vida (Corazza, 2016). Uma vez que todo ato tradutório está necessariamente vinculado a uma abertura, para as palavras e para o mundo, de novas possibilidades de existência, o campo educacional se torna criador por meio de ações didáticas e produções curriculares<sup>3</sup>. No limite, perspectivar o ato educativo por meio de um compromisso tradutório, faz com que tenhamos que assumir, mesmo para nossas práticas mais insuspeitas, um potencial de dramatização, renovação e repercussão dos encontros que definem a força do pensamento em um percurso formativo.

Evoquemos uma vez mais o texto barthesiano, agora para grifar a *forma ideal* de tratamento do sentido nele defendido: uma prática “nem dogmática nem insignificante” (Barthes, 2005a, p. 243), o sentido trabalhado como que de forma indecisa, a uma *distância justa*, desde onde ele não é mais que uma *sugestão*. Sustentemos a proximidade entre dois campos diversos, aceitemos as passagens que levam de uma forma à outra de pensar-fazer arte. Uma aula que deixa o curso do sentido aberto, fazendo-o oscilar entre o patético e o insignificante? Uma didática que se esforça continuamente para sutilar e colocar sob suspeita o sentido daquilo que faz e diz, situando-o – por um atributo fático do corpo em estado de enunciação – como um sinal que não faz mais que marcar a entrada em cena de um *apetite*, isto é, o desejo de criação? O sentido nem imposito nem obliterado, algo tão presente quanto sua inexistência, configuraria para nós uma imagem possível ou mesmo desejável? E, nela, qual horizonte nos envolveria? Sugerir e fazer o sentido vacilar entre um encontro e outro, aqui e ali: *obstinatum rigore*. A teoria da tradução proposta por Sandra constitui um móbil imenso, no qual podemos ler – em suas imagens, em sua cadeia de apropriações, deslizamentos, choques – uma crítica constante, ao mesmo tempo dolorosa, apaixonada e exigente, dessa marca forte do sentido, chamada Educação.

### Passagens (Entre-Lugar)

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, recombinações 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 (Corazza, 2020, p. 51-52).

O que tomamos como ‘fato educacional’, criado pela escrita, é sempre já resultado da atividade cognitiva e interpretativa humana. Por isso, a escrita-artista não vai deixar de ser, também ela, uma forma de esquematização da prática, introduzida por um ‘sujeito’, ou seja, pela necessidade prática e vontade humana de falsificar o mundo, de impor formas ao que é disforme, de simplificar o que é complexo, de regular o que é caótico, de dar sentido ao que é sempre não-senso, de criar o Ser no que não conhece outro estado senão o do devir (Corazza, 2006, p. 24-25).

A tarefa específica dessa formação é ser capaz de pensar o impensável, o intratável, o impossível, o não-pensado do pensamento educacional. Embaralhar a sintaxe e organizar o pensamento numa lógica às avessas, constituindo-se como um pensamento-outro da Educação. Pensamento que ignora as verdades recebidas, metamorfoseia o valor das opiniões estabelecidas, busca suspender e transvalorar o valor de todos os valores herdados (Corazza, 2002, p. 31).

### **Dever-traduzir (*est enim magnum chaos*)**

Para a docência, a tarefa da tradução é realizada em dois momentos distintos: o primeiro deles é o tempo do estudo, da leitura solitária, do corpo a corpo com os signos da cultura. Esse tempo inicial, de um trabalho preparatório (Corazza, 2012), é o tempo da “meditação silenciosa e traiçoeira” (Santiago, 2000, p. 20) sobre a matéria estudada, e o/a didata, transformado/a em tradutor/a, desarticula-a e rearticula-a de acordo com as suas próprias intenções, segundo o sentido indicado pelo planejamento de ensino. Essa torção da matéria em direção ao presente da criação já antecipa o segundo momento, o tempo de endereçar ao outro a matéria criticamente assimilada.

Seria um erro acreditar que a tradução se efetiva apenas na transição de um tempo a outro, isto é, na maneira como o/a leitor/a expropriador/a reconfigura, em sua trama discursiva, o saber criado no encontro com a obra apropriada. Para pensar a tradução no interior de cada um dos diferentes tempos, digamos, tal como Deleuze (2007) diz diante da pintura de Francis Bacon, que no interior de cada leitura, assim como no andamento da cena dramática da aula, *algo se passa*, garantindo o funcionamento da tradução. *Algo se passa*, tem lugar: traduzir é constituir, via leitura-e-escrita, *entre* o dizer e o escutar, ao pé da palavra, um *fato comum* entre as ações de ler e escrever, endereçar e encontrar. Esse *fato comum* não pode ser outro a não ser o im-

peto inventivo (Corazza, 2019) que define a singularidade dos textos e demais elementos de partida. Enquanto ler tradutoriamente é fazer variar a própria leitura, ou seja, trabalhá-la desde seu interior, torná-la *prática* – uma leitura liminar, que *já é escrever* –, lecionar sob o signo de uma didática tradutória é fazer da aula um espaço intersticial, tramado à maneira de um *deslocamento fantasmático* das condições do tempo anterior, e dentro do qual, em todo tempo, deve-se suspeitar de uma condição servil e da visão domesticadora da docência.

O local da tradução é o *entre-lugar*; seu tempo, o instante de incerteza do sentido. O *nem um e nem outro* como espaço ideal, apropriador e revisionário. Do coração de sua “solidão forçada”, o/a leitor/a usurpador/a presente no escrito um modelo produtor e não representacional (Santiago, 2000). No tempo de seu presente de criação, aproxima-se do/a autor/a por uma rasura, por um gesto de inscrição, superando a posição de secundariedade a ele/a tradicionalmente reservada no jogo com o signo. Não se trata de influência, e sim de febre antropofágica, de devoração crítica como procedimento de leitura da tradição. A escritura tradutória é uma *leitura forte* (Bloom, 1991), implicada como uma “inversão de causalidade” (Lages, 2007, p. 92): neste texto que se escreve no presente, estão contidas as chaves – estranhas e diferenciais – de leitura de seu precursor. Devoração transcriativa, leitura-e-escrita deslocadas de uma imagem interpretativa, e por isso auxiliar, em relação a suas matérias. O que elas nos mostram? Que o texto é sempre irresolução, liminaridade; fazem da escritura sobre a escritura o imaginário do pensamento educacional. Não existe educação sem descontinuidade, modos de estar-entre, re-inscrições no palimpsesto.

O leitor e a leitura não são distâncias, e sim bordas, existências de fronteira entre diferentes tempos e posições discursivas. O futuro, seja qual for, é sempre uma dimensão da tradução, e toda tradução é uma forma impura de pensar, um estilo de pensar *através*. Nenhum futuro é dado imediato. Nenhuma imagem de futuro é uma imagem antecipada, projetada de forma neutra em um presente ao qual não restaria alternativa a não ser seguir resignadamente em sua direção. Linha a linha, o futuro é inscrito como um além daquilo que se pode dizer, olhar, pensar e sentir – inscreve-se entre mim e outro, entre um sentido e outro, no *entre-lugar* em que não é possível dizer a não ser *através* do outro.

Sandra não se cansa de voltar a um mesmo argumento, que apresenta de diferentes maneiras: a escritura e a didática da tradução movimentam-se por meio da reinscrição do imaginário educacional do presente, e esse movimento se efetua desde uma condição fronteiriça, tramada pela operação do texto. Trata-se sempre de apropriação seletiva – o que, em sua obra, também quer dizer autoral – e de deslocamento de sentidos por meio de uma prática discursiva híbrida e essencialmente alegórica. Tanto o texto quanto a aula são pensados como atividades combinatórias, de montagem e reconstrução discursiva. Desde os estudos de Walter Benjamin a respeito da alegoria e da tradução (1984; 2018), Sandra constrói uma ideia bastante própria de verdade, a saber, uma verdade *frágil*, esboçada por fricções e deslizamentos entre os significantes que compõem o que está sendo dito.

Em um escrito tardio, defendendo a ideia de uma docência que se movimenta entre o possível e o impossível da transmissão, ela escreve:

Substituindo palavras por outras palavras, o tropo alegórico é vivenciado pelos professores como um procedimento textual ou imagético, que não petrifica a tarefa tradutória, mas a transforma em um móbile, no qual não existe a fixidez do significado último (Corazza, 2019, p. 07).

A tradução docente se estabelece como um encadeamento entre significantes, de modo que a presença do/a professor/a, expressa pela aula e pelo texto, deixa-se confundir com uma “litania de evasões” (Corazza, 2019, p. 07) que, ao jogar com a perda e o vazio – instâncias que Sandra defende como necessárias ao pensamento e ao surgimento de novas formas – faz com que toda percepção e aprendizagem daí decorrentes também devam ser inventivas, constituídas a partir de uma apropriação singular do que é colocado em cena. Alegorizada, a ação tradutória da didática enfatiza a alusão, e não pretende se estabelecer como o pensamento da representação ou uma fala comunicativa – de *A tarefa do tradutor*, seminal ensaio benjaminiano, Sandra soube reter o que nele há de mais preciso: a tradução é um exercício de entrelinhas (Steiner, 2018), tramado entre o dito e o não-dito original. Educar, nas entrelinhas, é lidar com o que insiste em não se inscrever, mas cuja presença se estabelece ao modo de um indireto, um *além* de todo significado, que se estende “para lá da cultura, do saber, da informação” (Barthes, 2009, p. 50).

Daí a matéria desse arquivo ser de difícil digestão. Não há outra forma: aprender a tradução é uma operação tradutória, e Sandra tece seu discurso alegórico urdindo cada palavra entre reais *faixas traumáticas de significação*, isto é, zonas discursivas em que o sentido insiste como uma força que escorre por todos os lados, arredio à domesticação do símbolo. Talvez, a diferença entre uma “boa” e uma “má” tradução, desde a perspectiva de uma didática da transcrição, resida justamente no ponto em que o *querer dizer* sem desejar hipostasiar sentido algum se divide entre ter ou não ter *vocação de sentido*. Pois “é preciso que o sentido apele” (Barthes, 2005c, p. 238), e a didática de um/a didata de valor é uma contínua alegoria: matérias moldáveis, uma aula e um texto tornam-se formas impuras de dizer o outro, um caso de devir.

Na obra de Sandra, incontáveis são os momentos em que sentidos consagrados no contexto educacional são traduzidos em outras imagens em outras cadeias significantes: sequências vertiginosas de estilos de pesquisa (“em fuga”, “que-põe-algum-Saara-no-cérebro”, “anargonizada”, “pática”, “do acontecimento”...); de textos (“feitos de névoa”, “-mascarados”, “-musicais”, “-canibais”, “-sem-porto”, “-que-riem-de-nós”...); de ideias de currículo (“-vagabundo”, “-balístico”, “-gangue”...), de intercessores; de fantasias de escritura; de imagens de pensamento etc., tudo em nome de uma *poética de passagens e atravessamentos*, na qual as imagens são sempre condições de possibilidade para outras imagens, ainda não pensadas.

Parece-nos que essa compreensão alegórica é fundamental para que possamos ler algumas de suas teses mais controversas, expressas em frases como “[...] o professor não se obriga a transmitir o conteúdo literal ou considerado verdadeiro dos elementos originais científicos, filosóficos, artísticos” (Corazza, 2013, p. 211), ou então, de modo ainda mais provocativo, na forma de uma proposição: “[...] *você não pode tocar no original*” (Corazza, 2021, p. 08). Sandra, aderente a uma linhagem benjaminiana, devidamente apropriada e *re-dita* pelo concretismo antropófago brasileiro, sabe bem que o original vale não por aquilo que comunica (esse é seu conteúdo inessencial, que pode ser transferido para lá e para cá, através do tempo), e sim por aquilo que preserva de *intocável*, sua face a-traduzir (a face na qual persiste sua força inesgotável, o traço distintivo da criação).

Faz-se necessário, portanto, seguir uma indicação deleuziana, e ler esses textos da mesma forma como lemos “[...] a todos os autores que fazem precisamente este horizonte de nossa contracultura” (Deleuze, 2006, p. 325), isto é, lê-los rindo, porque há sempre uma alegria indescrevível saltando de páginas como estas que temos diante de nós, páginas que embaralham os códigos, feitas de palavras ressoadas, re-sonhadas, impossíveis. Rir, rir sempre, porque só assim atingimos o que nelas há de essencial, e por isso *irretocável*: se traduzimos, é para manter em aberto, com rigor e certa graça, a possibilidade do encontro, ou seja, o *entre-lugar* da recriação.

### Passagens (*Enérgeia*)

Ao dobrar as línguas originais sobre as próprias formas, a Didática-Artista parte em busca de novos sentidos e valores, usando a reimaginação [...]. Considerando que é da natureza da tradução ser infiel ao original, sabe que toda didática criada não pode ser menos do que resultado de alguma artistagem, dedicada a verter elementos que valem a pena (Corazza, 2013, p. 210).

Para isso é preciso desaprender-perder-esquecer o dado e o feito, que nos legaram de herança, fazer deles uma coisa-nenhuma ou nenhum-dado, nenhum-feito. É preciso desaprender o aprendido para poder ser partícipe da força de transformação, transfiguração, procriação e criação da educação. Ser educador não é só acumular, guardar, conservar, usar, mas também abandonar, largar, gastar e, neste gasto, readquirir, retomar, para poder se revitalizar (Corazza, 2005, p. 13).

Aula-obra, delineada por espelhos encantadores, presságios de espuma, enxame móvel. Jaula furibunda. Tarântula fula. Medula cápsula. Firula fábula. Mácula pústula. Cabala gárgula. Aula que cavalga, pica a mula e se cala. Aula de sílabas engasgadas. Aula desmanchada em fios de algodão. Aula desmarginada, precipitada por choques e solavancos, parodiada em contorções dolorosas. Aula submersa, empastada e viscosa. Aquário humano. Emo-



ção tátil. Grumos sanguíneos. Pólipos sarcamatosos. Fibras amareladas. Cores cortantes. Estouro de panela de cobre. Ovo podre no albume. Velame que rugue. Limas esfoladoras de carnes. Aula em fantástica marxilárstica. Barragem de cobras. Casca, casa e concha. Estrela envenenada. Negrume gelatinoso do céu. Estridora de grânulos. Brechas de assombro. Tutano rançoso. Aula calosa e colossal. Altiva e enfurecida. Encharcada e espancada. Dementada e pensanteada. Erínia e Medéia. Aula escriteitural, ora; feita em meio à vida (Corazza, 2019, p. 19).

### Conclusão (a-Traduzir)

Construímos neste ensaio a ideia de que a tradução é tanto um conceito operatório quanto uma chave de leitura da obra de Sandra Mara Corazza. Mais do que uma mudança procedimental, seu aparecimento, fato que inaugura o último círculo da pesquisa, permite à autora perspectivar de outra maneira uma dupla tarefa por ela desde sempre assumida e jamais abandonada, qual seja, a apropriação e a transcrição, via docência e pesquisa, da tradição educacional. Para nós, nada disso estava dado de antemão, tendo cabido à própria operação do texto a reestruturação da hipótese, agora já perdida, que construía seu *porto de partida*. O que daí se seguiu é cruzamento em mar de linguagem, traço de pensamento-palavra, “[...] cujas raízes se prendem ao umbigo do Mar” (Campos, 2008, p. 44).

A travessia não empenha a segurança de um fim estável, mas *um texto possível e em aberto*, inscrito às margens de um arquivo-mar, “[...] constituído por caracóis de discursos, brumas de devaneios, névoas salinas, cracas de metamorfoses, maledicências do sol, danças da lua” (Corazza, 2017b, p. 20). Dessa cadeia alegórica de significantes, eis, para assim aqui poder terminar, nossa recolha.

A tradução consiste na *entretrema* de diferentes tempos e usos do signo. Na obra de Sandra, trata-se de um *fato comum* entre leitura e escrita. A escriteitura, como operação transcriadora, não se define pelo ato de dizer novamente o que foi dito de novo, mas sim pela repetição do novo naquilo que é dito. Dessa forma, na produção de traduções, o/a escriteitor/a considera *boas* “[...] aquelas que funcionam; isto é, que atribuem *Vita Nuova* aos originais e passam a sensação que eles ainda vivem”, e avalia como sendo *ruins* “[...] aquelas que matam a vitalidade para pensar, ler e escrever o elemento traduzido, tornando-o desqualificado, fácil, trivial ou comum” (Corazza, 2013, p. 218-219). Apropriar e repetir o novo no que se diz e se faz hoje, em didática e em currículo, é inscrever-se no presente a partir de um traço disruptivo, preservado desde a leitura reimaginativa do original.

A *avaliação* que se faz de uma prática-escriteitural tradutória está intimamente ligada aos efeitos do enlace que estabelece entre passado e presente, na forma do novo pelo qual ela se responsabiliza. “O erro elementar”, tal como Sandra nos ensina, “[...] é conservar o estado da própria linguagem educacional, sem deixá-la ser afetada por outras línguas” (Corazza, 2013, p. 219). Daí ser necessário entender a tradução

no avesso do “literalismo rudimentar e da banalidade explicativa”. O *fato comum* que une o/a didata tradutor/a e o original reimaginado é o elemento recontextualizador do texto, ou seja, o modo como ele faz o próprio presente *saltar*. Se isso se deu em algum passado, fazendo-o deslizar de um modo particular até o encontro tradutório, faz-se necessário defendê-lo em sua força, isto é, reescrevê-lo com as matérias oferecidas pelo presente de criação. Depende disso a sua *sobrevida* – mais que uma simples sobrevivência, a *sobrevida* dá à obra “um pouco mais de vida”, faz com que a obra não viva apenas mais tempo, mas sim que viva “*mais e melhor*, acima dos meios de seu autor” (Derrida, 2002, p. 33). Sumariamente – e desde o duplo Benjamin-Derrida –, o elemento original não é nunca um objeto dado, e, portanto, *já resolvido*. A matéria se dá modificando-se, ela vive e sobrevive em transcrição. É por isso que “[...] leituras, falas e textos de professores despertam o desejo de mais leituras, falas e textos; o que leva as matérias a serem transportadas pela mobilidade dessas mesmas traduções” (Corazza, 2019, p. 08). Dia após dia, anos após ano, a jornada e o jornal de um laboratório tradutório.

Como matéria, a obra de Sandra está *em aberto*. Escritora, ela viveu e *trabalhou* essa abertura, reapropriando continuamente o arquivo de si e do mundo – digamos, com certa precisão: o arquivo de si *através* do mundo. Em sua vida de professora, a criação é um tema recorrente e permutável ao longo de toda obra, vinculada ao que ela denominou ameaça educativa contra “o império da verdade e sua entropia mortífera” (Corazza, 2010, p. 151). Diferente de uma alteração de rota, a tradução funciona como síntese conceitual de um modo de educar cujos desequilíbrios são entendidos como aberturas de recomeços, isto é, renomeia o trato transcriador da cultura e do saber veiculados ao ensino e à pesquisa – traduzir como modo de navegar em diferentes mares, desembarcar e não colonizar. Para melhor perspectivar o conceito no interior da obra, parece-nos que a melhor estratégia é percorrer o percurso em sua inteireza, e assim testemunhar uma prática tradutória sendo afirmada e operacionalizada antes mesmo de sua teoria<sup>4</sup>. As formas didáticas, os sentidos do currículo, da criança, da infância, da infantilidade, da identidade docente, as imagens de planejamento e pesquisa, tudo isso é traduzido e *re-trovado* (reencontrado via criação), por textos galácticos e alegóricos, que tecem as aulas, os livros, as orientações, as falas públicas, a totalidade de um saber-fazer docente<sup>5</sup>. Docência que, pela tradução, pode ser vista *in fieri*: “[...] o caráter conclusivo da obra feita fica provisoriamente suspenso e o *fazer* reabre o seu processo, refaz-se na dimensão nova da língua do tradutor” (Campos, 2013b, p. 81). Uma vida docente *frágil*, inscrita via didática-artista direta, que “[...] conserva a sutileza estética de lutar” (Corazza, 2010, p. 151). Contra o pesadume do sentido. Contra a sacralidade da origem. Contra a circularidade do dogma. Iterabilidade.

É justo, portanto, esperar que as novas leituras também configurem, em relação à obra, um canto paralelo, que a faça deslizar por outros sentidos. Foi essa a nossa intenção neste suplemento. Sua escritura é em parte a história de uma experiência intersticial entre “[...] o amor e o respeito pelo já-escrito, e a necessidade de produzir um novo texto

que afronte o primeiro e muitas vezes o negue” (Santiago, 2000, p. 13). Questão de coerência: traduzir, repropor, faz-se desde uma perspectiva ex-cêntrica. Traçar o *entre-lugar* é criar um longe, ler-e-escrever *aléns*. Enquanto o arquivo desliza, o mundo vai-se fazendo...

Resta *el perro* de Goya, restam as sombras e o vermelho de Rothko. Resta o calor abafado entre os livros na estante, uma solidão forçada ou uma fresta ao menos. Rabiscos pretos se desdobrando em longos fios de tinta, resta a mesma frase em um sonho ou numa canção. Resta a borda de um imenso mar, litoral do amor de um não saber de cor. Retrovar é preciso, esquecer ou se perder. A rasura da origem, a verdade que se desfaz, se esgota, se fina. Resta uma linha, afinal, a-traduzir.

Recebido em 12 de maio de 2022

Aprovado em 15 de julho de 2022

## Notas

- 1 Pensamos na tradução *através* do que Roland Barthes (2003, p. 146) denomina palavra-maná: “[...] uma palavra cuja significação ardente, multiforme, inagarrável e como que sagrada, dê a ilusão de que, com essa palavra, se pode responder a tudo”.
- 2 Sobre as relações entre os olhos, o corpo e a mão, remetemos ao texto *Pedagogia dos sentidos: a infância informe no método Valéry-Deleuze*, publicado em *O que se transcria em educação?* (Corazza, 2013). No texto, bastante influenciada pelos estudos realizados por Paul Valéry a respeito das obras de Leonardo da Vinci e Edgar Degas, Sandra esboça um método investigativo (método do informe), marcado por um olhar “puro” e “estranho” sobre o mundo, e capaz de entrar em relação com “[...] coisas percebidas, mas não conhecidas, que não podem ser reduzidas a uma lei única”. É por meio desse olhar que se distancia da visão habitual em direção a uma visão vazia, que a matéria investigada deixa de ser “reconhecida” e passa a ser “construída”. Pensar, assim, dá-se em contato com o informe, e o informe “[...] nada mais é do que a ação de começar pelo começo, por um ponto de partida não-significativo da percepção, pelo qual apreendemos fenômenos ainda não interpretados; sentidos não atribuídos; valores não acrescentados ou associados: o Real de Grau Zero” (Corazza, 2013, p. 76-77).
- 3 Para Sandra, currículo e didática estabelecem duas faixas tradutórias correlacionadas e irredutíveis entre si. Enquanto as traduções curriculares obedecem a um esforço de seleção e montagem *lógica* de porções da cultura em uma série de princípios formativos, a didática deve fazer deslizar o resultado tradutório da forma curricular para a cena *dramática* da aula, onde o ciclo é forçado a recomençar e um novo *logos* curricular vai sendo processado: “[...] à medida que o currículo existe será, paulatinamente, substituído pelos resultados das traduções didáticas; até que esses sejam, novamente, capturados em um novo currículo; o qual será, mais uma vez, movimentado em outras cenas didáticas. A partir dessas cenas e do *logos* curricular, as novas traduções – da tradição e culturas, das disciplinas e valores, das verdades e subjetividades – espalham-se outra vez no *socius*, e tudo reinicia. Esse ciclo demarca o valor civilizatório das traduções realizadas pelos professores” (Corazza, 2016, p. 1320, grifos da autora).
- 4 Neste ensaio, tomamos como *porto de partida* o livro *Artistagens*, publicado em 2002. A razão da escolha se dá por entendermos que a partir dele o problema da forma de expressão ganha centralidade na obra de Sandra, sobretudo

por influência de Gilles Deleuze. O modo como o pensamento da autora já se mostrava crítico e inventivo antes de sua publicação pode ser comprovado em diferentes textos publicados no livro *Sandramaracorza: obra, vidas etc.* (Aquino; Carvalho; Zordan, 2022).

- 5 Sobre a presença do traço tradutório e transcriador nas diferentes instâncias empíricas e tópicas teóricas presentes na trajetória intelectual de Sandra, ver os demais textos deste número especial.

## Referências

- AQUINO, Júlio Groppa; CARVALHO, Claudia Regina Rodrigues; ZORDAN, Paola (Org). **Sandramaracorza: obra, vidas, etc.** Porto Alegre: UFRGS/Rede Escrituras, 2022.
- AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara; ADÓ, Máximo Daniel Lamela. Por alguma poética da docência: a didática como criação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, e169875, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698169875>. Acesso em: 12 maio 2022.
- BARTHES, Roland. **Roland Barthes por Roland Barthes**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BARTHES, Roland. Caro Antonioni... In: BARTHES, Roland. **Inéditos: imagem e moda**. Vol. 3. São Paulo: Martins Fontes, 2005a. P. 240-249.
- BARTHES, Roland. **A preparação do romance II: a obra como vontade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005b.
- BARTHES, Roland. Nota sobre um álbum de fotografias de Lucien Clergue. In: BARTHES, Roland. **Inéditos: imagem e moda**. Vol. 3. São Paulo: Martins Fontes, 2005c. P. 235-239.
- BARTHES, Roland. **O obvio e o obtuso**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BENJAMIN, Walter. **Origem do drama barroco alemão**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BENJAMIN, Walter. **Linguagem, tradução, literatura: (filosofia, teoria e crítica)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- BLOOM, Harold. **A angústia da influência: uma teoria da poesia**. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Pós-produção: como a arte reprograma o mundo contemporâneo**. São Paulo: Martins, 2009.
- CAMPOS, Augusto de. **O anticrítico**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- CAMPOS, Haroldo de. **A arte no horizonte do provável**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- CAMPOS, Haroldo de. **Deus e o Diabo no Fausto de Goethe**. São Paulo: Perspectiva, 1981.
- CAMPOS, Haroldo de. **Xadrez de estrelas: percurso textual 1949-1974**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- CAMPOS, Haroldo de. Da tradução como criação e como crítica. In: TÁPIA, Marcelo; NÓBREGA, Thelma Médici (Org.). **Haroldo de Campos – Transcrição**. São Paulo: Perspectiva, 2013a. P. 1-18.

- CAMPOS, Haroldo de. Da transcrição: poética e semiótica da operação tradutora. In: TÁPIA, Marcelo; NÓBREGA, Thelma Médici (Org.). **Haroldo de Campos – Transcrição**. São Paulo: Perspectiva, 2013b. P. 77-104.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Por uma filosofia do inferno na Educação**: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- CORAZZA, Sandra Mara; TADEU, Tomaz; ZORDAN, Paola. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Uma vida de professora**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens**: filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Os cantos de Fouror**: escreteira em filosofia-educação. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008.
- CORAZZA, Sandra Mara. Diga-me com quem um currículo anda e te direi quem ele é... In: CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Fantasia de escritura**: filosofia, educação, literatura. Porto Alegre: Editora Sulina, 2010. P. 143-171.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Didaticário de tradução**: aula cheia. Porto Alegre: UFRGS, 2012.
- CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: Doisa, 2013.
- CORAZZA, Sandra Mara. Vida-obra. Obravida. Vid'obra. Obra d'vida. Obr'ida. Vida-obra. Que diabo. Vidarbo. In: CORAZZA, Sandra Mara; OLIVEIRA, Marcos da Rocha; ADÓ, Máximo Daniel Lamela (Org.). **Biografemática na educação**: Vidarbos. Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2015. P. 183-187.
- CORAZZA, Sandra Mara. Currículo e Didática da Tradução: vontade, criação e crítica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1313-1335, out./dez. 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/229711>. Acesso em: 30 mar. 2022.
- CORAZZA, Sandra Mara. Ensaio sobre EIS AICE: proposição e estratégia para pesquisar em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 233-262, jan./abr. 2017a. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/27109/0>. Acesso em: 06 abr. 2022.
- CORAZZA, Sandra Mara. Exergo – poética de arquivo. In: CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Docência-pesquisa da diferença**: poética de arquivo-mar. Porto Alegre: Doisa; UFRGS, 2017b.
- CORAZZA, Sandra Mara. Uma introdução aos sete conceitos fundamentais da docência-pesquisa tradutória: arquivo EIS AICE. **Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 92-116, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8656398>. Acesso em: 06 abr. 2022.
- CORAZZA, Sandra Mara. A-Traduzir o arquivo da docência em aula: sonho didático e poesia curricular. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e217851, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hHpS8fS8pXrzVzBZLGc8JdS/?lang=pt>. Acesso em: 29 mar. 2022.
- CORAZZA, Sandra Mara. Arquivo, matérias e objetivos. In: CORAZZA, Sandra Mara; CARVALHO, Claudia Regina Rodrigues de; NODARI, Karen Elisabete Rosa; MONTEIRO, Silas Borges (Org.). **Notas de Tradutores [N.T.]**: Escriteiras de um Projeto de Pesquisa do CNPq. São Leopoldo: Oikos, 2020. P. 52-89.
- CORAZZA, Sandra Mara. O Sonho da Docência: Fantástico Tear. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32, e20200008, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8666813>. Acesso em: 8 abr. 2022.

- CORTÁZAR, Julio. **Papéis inesperados**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta**: e outros textos. São Paulo: Iluminuras, 2006.
- DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon**: lógica da sensação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FREUD, Sigmund. **Fundamentos da clínica psicanalítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- HEUSER, Ester Maria Dreher (Org.). **Caderno de Notas 1**: projeto, notas & ressonâncias. Cuiabá: EdUFMT, 2011.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- LAGES, Susana Kampff. **Walter Benjamin**: tradução e melancolia. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. Mestrado da Palavra e Formação de Professores. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 849-865, set./dez. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13316/14336>. Acesso em: 01 abr. 2022.
- LEMINSKI, Paulo. **Ensaio e anseios crípticos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.
- MORRISON, Tony. **Amada**. Tradução: José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- POUND, Ezra. **ABC da literatura**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- RICOUER, Paul. **Sobre a tradução**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- SANTIAGO, Silviano. **Uma literatura nos trópicos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- STEINER, George. **Depois de Babel**: questões de linguagem e tradução. Curitiba: Editora UFPR, 2005.
- STEINER, George. **Lições dos mestres**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2018.
- VALÉRY, Paul. **Variedades**. São Paulo: Iluminuras, 2007.

**Cristiano Bedin da Costa** é professor do Departamento de Ensino e Currículo e do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenador da Rede de Pesquisa Escrituras da Diferença em Filosofia-Educação.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0935-8503>  
E-mail: [cristianobedindacosta@gmail.com](mailto:cristianobedindacosta@gmail.com)

Editora responsável: Fabiana de Amorim Marcello

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.