



IX ANPED SUL
SEMINÁRIO DE PESQUISA EM
EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL 2012

PEDAGOGIA DA TRADUÇÃO: VIDA, PENSAMENTO E SENSAÇÃO

Patrícia Cardinale Dalarosa - SMED / EJA – PoA/RS
UFRGS / PPGEdU /CAPES

Resumo: No presente artigo, a pedagogia da tradução é apresentada como possibilidade da conexão vida-pensamento e Educação. Ela é proposta a partir de ressonâncias do pensamento da diferença (com Nietzsche, Foucault e Deleuze), quando o conhecimento é constituído na travessia de conteúdos entre meios distintos, em atos de criação. A tradução é tomada como uma espécie de arte produzida, também, por meio das sensações que transitam entre uma língua de chegada e outra de saída. Ao modo de Haroldo de Campos, trata-se da transcrição de elementos intensivos. Nesse sentido, o texto aborda o processo inventivo como operação do pensamento na extração de visibilidades e de audíveis a serem traduzidos em obras artísticas, literárias, científicas e outras. Tal pedagogia, contudo, implica as noções deleuzianas de encontro, de acontecimento e de vida, bem como o nascimento de novas relações de forças.

Palavras-chave: Pedagogia da tradução. Vida. Pensamento. Sensação.

Ao ocupar-se, justamente, do possível no pensamento ou de um pensamento da imanência, a pedagogia da tradução, como a arte, opera na resistência a tudo que se opõe à vida. Ela transita no plano intensivo da Educação, na via das afecções e das sensações artistadas na diferença. Contemporaneamente, implica um posicionamento ético, estético e político em relação às propostas educacionais de massa e seus efeitos na relação que estabelecemos com o conhecimento.

Historicamente, sabe-se que a Educação formal é institucionalizada por meio de práticas (discursivas e não discursivas) de socialização, relacionadas ao desenvolvimento emocional, cognitivo, afetivo, individual, coletivo e profissional dos sujeitos envolvidos. A escolarização também é entendida como um modo de assegurar o direito à cidadania e, portanto, vinculada às políticas de Estado. Em tais circunstâncias, encontramos a escola organizada de maneira que possa cumprir, com eficácia, a função curricular do ensino que se propõe. Sua composição discursiva, contudo, é ponto de partida para diferentes análises e abordagens pedagógicas. Entre estas, a pedagogia da tradução é pensada como exercício de uma artistagem educacional; ou seja, ela bravamente considera a importância da falha (na engrenagem da repetição institucional) como possibilidade do inusitado, na criação de outros e diferentes modos de pensar/viver a Educação.

Nesse sentido, a pedagogia da tradução concebe a falha como um ato de inteligência, como um desvio do conhecido modelo de ensino surgido no século XVII junto à lógica industrial-capitalista, para a qual é preciso mensurar o tempo, a produção, a eficiência, o conhecimento, o comportamento e a aprendizagem segundo a padronização vigente.

A partir de Althusser (1998), podemos analisar, entre outras, uma função política desempenhada na escola por meio do controle: no exercício da representação de funções ou papéis sociais moral e economicamente fixados, bem como por meio da eleição e adaptação de modelos, normas e hábitos, muitas vezes, voltados à organização do trabalho repetitivo. Genericamente, seu funcionamento aparece normatizado e pedagogicamente aparelhado por um tipo (linear) de seriação do conhecimento, no qual se espera que todos aprendam os mesmos conteúdos ao mesmo tempo, que partam de um mesmo nível de compreensão e, ainda, que atinjam os mesmos objetivos. Nesse contexto, conforme Enguita (1989), é possível localizarmos o interesse por problemas relacionados ao desenvolvimento educacional e uma crescente preocupação com a Educação Especial. Diferentes áreas do conhecimento como a Psicologia, a Psicanálise, a Neurologia e a Psiquiatria, por sua vez, contribuem na criação de hipóteses acerca do sujeito que aprende e do sujeito que supostamente não aprende: um cenário propício à ênfase na deficiência intelectual como um dos fatores que explicaria o fracasso escolar do aluno.

Com Michael Foucault (1987), entendemos que a Educação constitui-se junto às relações de poder configuradas ao longo de cada período histórico, implicada por condicionantes culturais que produzem e reproduzem significados, modos de invenção e de acesso ao simbólico, sentidos, imaginários, afetos, crenças e estereótipos. Fala-se, então, da função socializadora exercida na escola junto aos corpos envolvidos, cuja prática lhe confere o caráter político de uma relação ética e estética com o conhecimento. Nesse ponto, diferentes abordagens, ao longo dos últimos anos, têm produzido diferentes teorizações acerca dos processos de ensinar e de aprender. A teoria piagetiana, em nosso país, tornou-se a principal referência em muitas propostas de ensino. A epistemologia de Piaget (1971) considera que o conhecimento não está nem no sujeito, nem no objeto, mas é construído na interação do sujeito com o objeto. Para tal concepção, interacionista-construtivista, cada sujeito constrói o conhecimento na interação objetual com o mundo a partir do seu estágio de desenvolvimento, de esquemas e de operações mentais previstas em sua faixa etária. Posto assim, o espírito investigativo do educador (sobre o aluno) tornara-se fundamental ao acreditar-se que é preciso olhar com os olhos do educando; ou seja, que é preciso conhecê-lo para que se possa criar estratégias de ensino-aprendizagem adequadas a sua realidade. Aqui, percebe-se a

importância da caracterização de cada etapa, estágio ou fase do desenvolvimento humano, a fim de compreender e de avaliar o nível de aprendizagem do sujeito escolar.

Considerando a conexão entre Educação, vida, arte, política e pesquisa, a pedagogia diz respeito aos procedimentos (estudados e empiricamente desenvolvidos) através dos quais propõe modos de pensar e de viver. Suas metodologias diferenciam-se, cartograficamente, em relação aos conceitos de pensamento, de conhecimento e de criação.

Como corpos, que vivem temporalidades e espacialidades diversas, as pedagogias comunicam e repetem verdades entre si; traduzem histórias humanas, mundanas e não humanas. Algumas, tomadas de um viés criacionista, constituem relações objetais entre sujeito-criador e sujeito-criatura, quando o conhecimento é sagrado e concerne ao mundo das essências, do transcendente. Outras, tributárias, de certo lamarckismo, atribuem, à suposta realidade externa, um papel decisivo na formação do sujeito inteligente-racional e, por conseguinte, propõem níveis de aprendizagens a serem percorridos, do mais simples ao mais complexo, conforme o plano de desenvolvimento e de evolução cognitiva. Poderíamos seguir pelo universo das pedagogias inatistas, aprioristas e interacionistas, todas pautadas na estreita relação sujeito-objeto. Há, além destas, uma tipologia pedagógica que combate o credenciamento de funções identitárias, busca superar a noção de sujeito-unidade e propõe a invenção de fugas para além de um sistema de ensino predominantemente representacional.

As pedagogias, nesse sentido, podem ser tomadas como tessituras inicialmente dinamizadas por efetuações do pensamento, situadas em zoneamentos conceituais distintos, mas que se aproximam ao tratarem o ato de conhecer como um ato de aprender. Alimentam-se de forças divergentes e constituem modos de pensar e de sentir a vida conforme o espírito que anima cada uma delas (arte, ciência, música, filosofia, dança, consciência sócio-ambiental...). Estabelecem procedimentos diversos para ler, escrever, desenhar, ouvir, falar, interpretar, criar e resolver situações. Há prolongamentos e intensivos que conectam partículas de pensamento entre os corpos pedagógicos de uma determinada tipologia; mas, ainda assim, seus corpos apenas coexistem e não são reduzíveis ao Mesmo. Kohan (2009, p.151) diz-nos que “não é necessário confundir uma pedagogia com todas as pedagogias” e que “a diferença na pedagogia se reveste da forma de um desafio: sair da escravidão”. Isso nos faz pensar que a abertura de saídas também marca a possibilidade de novas entradas, diferentes do modo escravista que talvez tenhamos herdado em processos de adaptação, obediência e reação ao trabalho subserviente, para o qual é preciso igualar os corpos. A respeito da igualdade, no entanto, uma pedagogia da tradução colocará, em cena, a potência da diferença, segundo a qual toda a crença platônica de homogeneidade é, antes de tudo, uma

tentativa de escravizar o espírito, de formatação dos sentidos, de estratificação da vida para controlar, dominar, igualar, ordenar e domesticar o selvagem: um modo de humanizar. Portanto, em meio à maquinaria da semelhança, é necessário encontrar (criar) sentidos estranhos para tocar e viver uma única diferença ou mesmo um corpo avesso ao sistema das representações. É preciso cuidado para não desperdiçar um vestígio insignificante, um reverso biográfico que não seja preciso, acidentalmente produzido por um disparate. E um disparate, aqui, significa o possível inesperado daquilo que se atualiza. O dispartado existe na efetuação de algo novo, na realização de um começo revertido, cujo início não esteja colocado na origem, mas na morte das imagens feitas e na reverberação de signos outros. Viável no instante do não civilizado, ele sensibiliza a liberação de um espírito distante das generalizações.

Uma pedagogia da tradução, portanto, faz conexões com obras inacabadas e falhadas em meio à vida: em meio a produções e velocidades que expandem, contemplam, sugam, contraem, condensam, dispersam e invertem posições textuais em novas afecções. Uma pedagogia da ignorância, talvez, para a qual importa a ignorância como “o único saber que é necessário saber, porque permite sempre saber diferentemente e não saber apenas o já sabido” (KOHAN, 2009, p. 152).

Numa pedagogia da diferença, o pensamento, já pensado em território conhecido, também é composto de certa matéria ignorada. Tal composição, entre o já expresso conhecido e os informes (ignorados) que o atravessam, diz respeito à dinâmica do pensamento tradutório presente no processo de criação. Trata-se de um plano transversal entre os possíveis da matéria, não é vertical ou horizontal, mas produtor de novas expressões. Assim, tomar a aprendizagem como expressão e pensamento sugere que o ato de aprender algo, qualquer coisa, compreende um exercício de tradução ativa. É esta uma questão de abertura ao surgimento de algumas inquietações: ensina-se a pensar ou a produzir obras sensíveis? Como acontece um processo de leitura-escrita, enquanto pensamento, no contexto da tradução? Através do texto¹, ou seja, através de tudo aquilo que é passível de leitura, algo não discursivo se expressa, algo se inscreve no mundo e com o mundo. Que algo é este? Como este algo se organiza e encontra o seu procedimento? Enfim, são questões que permanecerão suspensas ao longo do texto.

¹“*Texto* quer dizer *Tecido*; mas, enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a idéia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido – nessa textura – o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia” (BARTHES, 2008, p. 74-75)

À pedagogia da tradução, também interessa a constituição dos meios, ou melhor, das condições necessárias ao ato de traduzir/aprender e expressar formas de resistência à mesmidade. Se as formas de expressão estão e são inventadas no mundo a partir de determinadas urgências de efetuação, é possível colocarmos, em jogo, a invenção de novos meios através das artes, da ciência e da filosofia: três planos deleuze-guattarianos² do pensamento para os quais a expressão acontece por meio da tensão provocada por forças vitais e caóticas, quando a experimentação de algo novo (do fora) libera aquilo que dá, ao pensamento, o que pensar. E talvez este seja o ponto mais interessante, o do desassossego indispensável à criação de verdadeiros problemas. Investir nas condições necessárias ao pensamento, em Educação, implica um processo de ruptura com a estagnação e com as repetições previsíveis, desenquadrando convicções acerca de “como” se aprende ou se ensina. Para Deleuze (2006, p.237), “nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades encaixam-se uns nos outros sob a forma partida daquilo que traz e transmite a diferença. Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou *paideia* que percorre inteiramente todo o indivíduo”.

Tomar a aprendizagem como exercício de invenção artístico-textual é tratá-la como dinamismo vital da tradução, como um corpo vivo, artístado e atravessado por sentidos e por sensações. Em relação ao texto-artista, àquilo que efetua suas marcas no mundo, significa fazê-lo viver, torná-lo aberto aos vazamentos biografemáticos que contaminam e reinventam o vivido. Na tradução de marcas textuais como obras de arte, livros, poemas e outras escritas, portanto, considera-se que há um processo de invenção tanto dos textos que precedem quanto daqueles que procedem de signos vitais. Nesse sentido, encontramos os rastros textuais deixados no mundo ao criá-los novamente, ao torná-los nossos contemporâneos e parceiros de travessias em meio à vida. Porém, isso não ocorre sem a produção simultânea do texto co-imaginado, do intensivo tradutório que conserva vibrações e reverbera as sensações anteriores ao humano/domesticado.

Numa espécie de mística da invenção, a leitura-escrita é colocada como ato de tradução, para o qual a forma do agenciamento tradutório produzirá um modo de aprender, um modo de pensar. Trata-se de uma pedagogia interessada na produção de histórias nunca vistas ou escutadas, de biológicas não exploradas ou de geografias ainda não traçadas.

² Deleuze e Guattari (1997b) concebem os três planos do pensamento, a filosofia, a ciência e a arte como três modos de acesso e de ordenamento do caos (três caóides).

Portanto, uma pedagogia constituída de mistérios a serem traduzidos, de fruições a serem liberadas, de raridades a serem encontradas, de experimentações a serem vividas e de pesquisas iniciadas na urgência. Uma pedagogia produzida na transversalização também cria conceitos acerca daquilo que se possa escutar, cheirar, olhar, tocar, sentir, deformar. Mas, principalmente, cria o *problema do escrever*³ enquanto problema do traduzir.

A tradução é, assim, artistada na transgeracionalidade do espírito criador, o qual trabalha na liberação de corpos sensíveis. Sua pedagogia é ligada ao selvagem quando resiste a forças molares (rígidas), abre passagem a objetos inacabados e efetua contaminações. O cérebro-espírito de uma pedagogia da tradução, portanto, olha o mundo através das sensações, vive e transita por entre cenários diversos de pensamento. Para ele, um bom começo está no acontecimento de um problema.

Uma tradução ativa, desse modo, é fortalecida no encontro de signos ignorados. Traduzir as marcas de uma produção desconhecida é textualizar com o autor da obra encontrada por afecção, em processo de co-autoria. Implica, também, extrair visibilidades por meio das sensações produzidas. Sensações, estas, possivelmente conservadas através dos tempos. Assim, a pedagogia da tradução disponibiliza objetos de encontro, objetos que possam ser sentidos e não apenas reconhecidos. O encontro, aqui, refere-se ao movimento de tornar-se algo em devir, com a história que se produz. Entrar e sair de cenários diversos na inimaginável pele de guerreiros ancestrais, de animais, de árvores, de exploradores, de loucos navegadores, inventores, poetas, filósofos, oceanos... Enfim, uma possibilidade de circulação por entre mundos impessoais do pensamento através do encontro, quando há o nascimento da sensibilidade. Todavia, tal como nos alerta Deleuze (2006), é preciso criar condições diversas do ideal de reconhecimento, uma vez que a simples dúvida ou a não identificação de algo (estranho à memória) em nada força o pensamento a pensar se ele exercita apenas o esforço do reconhecimento.

Poderíamos dizer que o interessante na pedagogia da tradução não está no expresso em si, porém no modo através do qual o expresso encontra sua leitura-escrita no mundo, sua artistagem. Nesse sentido, uma obra só será traduzida ou transcriada em sua totalidade parcial, como conjunto de infinitos. Uma obra traduz algo do intraduzível (ainda não formado) ao disparar outras imagens do informe que a atravessam ou que são por ela atravessadas de modo

³ “O problema do *escrever*: o escritor, como diz Proust, inventa na língua, uma língua de algum modo estrangeira. Ele traz à luz novas potências gramaticais ou sintáticas. Arrasta a língua para fora de seus sulcos costumeiros, leva-a a *delirar*. Mas o problema de escrever é também inseparável do problema de *ver* e de *ouvir*: com efeito, quando se cria uma outra língua no interior da língua, a linguagem inteira tende para um limite “assintático”, “agramatical”, ou que se comunica com seu próprio fora” (DELEUZE, 2011, p. 9).

não figural. Assim, também, importa a afecção do tradutor ao operar imagens, textos, musicalidade e outros movimentos que possam tornar dizível o inefável. Numa mesma tradução, portanto, o que é passado de uma língua à outra se produz, também, durante a travessia daquilo que é possível sentir e imaginar, em processo de transcrição.

Traduzir implica o ato de transcriar: remete à tradução dos informes produzidos com e no mundo já conhecido. Assim, um filme, uma escultura, um livro, uma poesia e outras composições textuais podem constituir elementos de tradução a serem inventados por várias vezes e formas com maior ou menor potência de afectar, marcar ou criar novos signos. Deleuze (1987) trata os signos como marcas, marcas-signos, disponíveis no mundo e que levam a pensar, que nascem do encontro de corpos afectados. Pode-se, inclusive, dizer que o dinamismo afectivo, presente na sensação, produz a marca da tradução. Enfim, apresenta-se, aqui, uma pista para pensar a potência da decifração, da tradução como possibilidade do pensamento. “Ser sensível aos signos, considerar o mundo como coisa a ser decifrada é, sem dúvida, um dom. Mas esse dom correria o risco de permanecer oculto em nós mesmos se não tivéssemos os encontros necessários. E, esses encontros ficariam sem efeito se não conseguíssemos vencer certas crenças” (Ibidem, p. 27).

Ao colocarmos o jogo da tradução na instância da invenção, outras considerações passam a importar no processo envolvido. Entre elas, a sensibilidade aos signos, às sensações e às variações imagéticas de cada expressão textual, bem como da criação de conceitos que possam dinamizar os sentidos já conhecidos. Através dos sentidos, tornamo-nos o que somos e inscrevemos determinada maneira de viver. Dispomos deles, também, por meio de nosso organismo biológico, com o qual é possível olhar, ouvir, degustar, tatear e cheirar textos. Mas o que exatamente olhamos, ouvimos, cheiramos, degustamos e tateamos? O que há na constituição dos sentidos? Aprende-se através dos sentidos? Que tipos de cores, de sons, de cheiros, de superfícies e de gostos afetam ou animam um espírito tradutor em meio à vida? Poderíamos, simplesmente, supor uma generalização da experiência sensorial aos modos emocionais de lidar com a vida: modos prescritos e reconhecidos no plano das significações coletivas, das recognições. De maneira recorrente, os sentidos servem-nos de engate ao mundo. Aprendemos a sentir, mas desaprendemos a maneira de sentir diferente, e isso afeta a nossa potência artística. Civilizamos as imagens e naturalizamos os sentidos de tal modo que não temos olhos, olfato, paladar e ouvidos sensíveis ao informe. Facilmente, ressentimo-nos e intoxicamo-nos de civilidade. Assim, naturalmente, sentimos as mesmas coisas do mesmo jeito e, por muitas vezes, numa espécie de dinâmica reativa, caracterizada por um modo de sentir aquilo que tocamos cotidianamente.

A arte da tradução produtiva, contudo, acontece como forma de resistência aos signos reducionistas, à língua dos clichês e das estereotípias. Ela força, de certa maneira, a atualização de um desejo de caos presente na contaminação e no esgarçamento das generalizações totalitárias. Traduzir algo no mundo, assim posto, implica a variação de signos.

Os elementos de uma tradução atravessam, portanto, o plano do impossível, o plano de imanência da arte, ao comporem uma obra de sensação como obra que faz passar aquilo que nos escapa, que está fora da representação, mas que fica, em nós, como feixe de forças. Posto assim, uma tradução-artista acontece ao se tornar sensível algo do não sensível.

O tradutor, por sua vez, como atravessador artista, inventa forças e cria uma língua de saída. Ele converte a língua de entrada em outra sensação ao lidar com forças vitais. Todavia, nem todo o texto de chegada é obra de arte a ser transcrita. O que se coloca em questão, aqui, é a força de afecção presente na tradução: força ativa que invade, contamina, afeta e violenta as formas reducionistas.

Campos (2008) opera o conceito de transcrição como exercício de tradução, de arte poética exercida junto ao mensageiro da deformação: uma espécie de o tradutor-anjo em seu processo de transluciferação. Assim, ele traduz *Um grifo* de Fausto na remobilização do texto e aponta-nos o desprezo necessário ao sentido pontual das palavras na criação de um paralelo contraponto.

Conforme Rónai (1987, p. 13), “não é apenas a ideia que escolhe as palavras, mas são, muitas vezes, as palavras que fazem brotar ideias, toda obra literária transportada para outra língua constituiria caso de traição”. O mesmo autor leva-nos a pensar a tradução como arte, como operação do impossível: ao tradutor artista cabe traduzir o intraduzível da sensação.

Se a tradução permite conservar e também criar o original traduzido, ela inventa a sua originalidade na composição com outros textos, produzindo derivações paralelas. Assim, “[...] na tradução, mais do que em nenhuma outra operação literária, virtualiza-se a noção de mimese, não como teoria da cópia ou do reflexo salivar, mas como produção da diferença no mesmo” (Campos, 2008, p. 183). Com o mesmo tradutor, podemos pensar o movimento de obliquidade da literatura, no qual o plágio sinaliza uma espécie de possibilidade dos transversais (dos paralelos) na constituição da história (da tradição) de modo não linear, mas obliquamente. Por derivação, também, as obras já existentes podem ser traduzidas num jogo de citação e plágio. Na tradução, não há fidelidade com o original, mas a possibilidade da criação, da ruptura com o transcendentalismo platônico do conhecimento em relação, portanto, à noção de empiria transcendental proposta por Deleuze (2006). Traduzir implica

deformação: deformar repetidamente, de tal modo que a leitura-escrita se efetue na potência do falso, da novidade. Como o disparatado, o falsário (simulacro) anima, desloca e atualiza a força do intempestivo.

A ação de criar/traduzir os espaçamentos vitais (irreduzível aos processos vividos) abre espaço para que algo da vida inorgânica (fora das percepções) passe em nós, movido por forças não materiais: quando algo escapa aos sentidos (enquanto estados vividos) e passa a compor no plano do pensamento imanente. Uma pedagogia da tradução, ao ocupar-se das sensações, portanto, sugere a imanência da vida, o seu infinito conjunto de todas as imagens, para além do orgânico e da pessoalidade. Embora nas sensações haja uma ativação no córtex cerebral, não se trata apenas da simples reação física do corpo humano aos estímulos ambientais do mundo físico (luz, calor, som, etc). Como encontramos em Deleuze (2009), as sensações não são percepções e nada dependem do estado (mental, emocional, físico, vivido) daquele que a experimenta. Nisso, podemos dizer que o ato de criação é produzido no desencadeamento da sensação e, portanto, inumano. Assim, escrevemos, esculpimos, musicamos, pintamos, dramatizamos as sensações que escapam à molaridade do vivido, do civilizado. Elas compõem e ampliam sentidos, mas não temos como saber, exatamente, onde começam ou onde terminam. São expressões que devem sustentar-se em si mesmas, independentes de qualquer replicação. A sensação, portanto, não diz respeito à representação de algo na sua ausência, por semelhança; mas compreende o acontecimento. Através dela, algo acontece em nós: um sorriso, um grito, um naufrágio, um nascimento, um ato de criação, etc. Há obras de arte que nos permitem fazer contato com as sensações porque as conservam. Mas para que possamos conservar uma sensação, é preciso que nos tornemos ela mesma. Assim, não significa apenas fazer contato com a pedra da escultura através dos sentidos (físicos e significados), mas experimentar uma espécie de devir-pedra na escritura da pedra. É como dar-se conta de que somos, também, compostos de sensações, de oceano, vento, terra, pedra, inseto, planta, etc.

No sentido deleuze-nietzschiano, da vida como obra de arte e sensação, a pedagogia da tradução realiza experimentações fronteiriças ao desencadear conexões com o fora-de-campo das formas estruturadas, provocando o desordenamento necessário à liberação de forças ativas (criativas). Empiricamente, tal complexidade produz novas costuras filosóficas acerca do movimento de criação. Entre estas, uma questão de fundo é superficializada neste texto, principalmente ao aproximar a noção de informe potencial: será viável traduzir uma sensação ou a própria sensação é quem produz a uma obra-tradução? O que há, por exemplo, em *O grito* de Munch (1893)? Edvard Munch pintou uma composição andrógena. Mas em

quais condições o artista criou e fez atravessar o grito em sua pintura? Com quais tintas e linhas Munch pintou a sensação do grito? Ao tratar o grito de Bacon, Deleuze (2007) também o considerou um caso especial e o traduziu como a pintura do grito, mais do que o espetáculo do horror em sua visibilidade. Ao que parece, então, na pintura, como em outras escrituras, a criação ocorre por meio da captura de forças invisíveis e insensíveis.

Não há como proteger-se da sensação ao tomar contato com ela através de signos sensíveis, mas há de se ter sensibilidade aos mesmos. Assim, uma pedagogia da tradução ocupa-se do olhar, da escuta e da invenção de corpos sensíveis; ocupa-se das forças que acompanham as formas de expressão criadas no mundo e as cria de novo no mesmo, potências invisíveis de isolamento, de deformação e de dissipação que acompanham os problemas. No plano desta pedagogia, importa a experimentação das forças que revertem invisibilidades e inaudíveis em formas vibráteis e sensíveis de expressão. Para tanto, há de se encontrar, talvez, novas saliências e bordas nas composições sonoras, literárias, imagéticas e científicas que conhecemos, bem como os problemas que atravessam livros, histórias, poesias, arquiteturas, teoremas, esculturas e outros corpos. Trata-se de uma pedagogia do pensamento quando do impossível, para a qual não há receituário, mas a necessidade de inventar-lhe um possível a cada novo processo de tradução.

Em meio à civilização da imagem, portanto, é viável produzir esgotamentos imagéticos que possam desbloquear as capacidades inventivas de alunos e professores através de procedimentos que deformem as superfícies já saturadas com modelos e palavras de ordem. Talvez, por meio de procedimentos que convidem a ver, ouvir, cheirar e tatear os informes, as vibrações moventes da matéria não civilizada, fora das figuras da semelhança. Assim, contornamos uma aproximação entre a pedagogia da tradução e a pedagogia da imagem. Esta, através de Godard, referida em Deleuze (2009), leva a pensar a imagem como captura de sensação em movimentos heterogêneos e irreduzíveis ou, ainda, a imagem-sensação como violência: possibilidade de perfuração dos clichês através de variações. Uma pedagogia produtora de conexões e de fios que traduzem/criam ligações onde habitualmente não haveria.

No processo de tradução, é possível criar, por exemplo, fios de ligação entre a história das cruzadas medievais, um faraó do Egito Antigo e a odisséia espacial do próximo século, atravessando diferentes séries históricas e códigos distintos. Aqui, há um processo de criação no intermezzo, entre conteúdos visivelmente fora do campo de análise, mas que, imaginariamente, participam na constituição de obras como a poesia, a literatura, a pintura, a produção científica e outras.

Por conseguinte, à pedagogia da tradução interessa a pesquisa das expressões que criam permanências no mundo e interrompem os clichês da facilidade. Interessa a extração de visibilidades comumente não visíveis e de audíveis comumente não percebidos. Nesse sentido, a potência das coisas e das palavras (que são as coisas) está em sua estranheira, no inacabamento necessário ao nascimento de novas relações de forças.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos do Estado*. Trad. de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- BARTHES, Roland. *Ensaio sobre teatro*. Trad. de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- _____. *O prazer do texto*. Trad. de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- Bischoff, Ulrich. *Edvard Munch, 1863-1944: Imagens de Vida e de Morte*. Trad. de Jorge Valente. Köln: Taschen, 2007.
- CAMPOS, Haroldo. *Deus e o diabo no Fausto de Goethe*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- COMPAGNON, Antoine. *O trabalho da citação*. Trad. de Cleonice P.B. Mourão. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1996.
- CORAZZA, Sandra Mara. *Artistagens: filosofia da diferença e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- _____. (Org.). *Fantasia de escritura: filosofia, educação, literatura*. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- _____. Notas. In: HEUSER, Ester Maria Dreher (Org.) *Caderno de notas 1: projeto, notas e ressonâncias*. Coleção Escriteiras. Cuiabá: EdUFMT, 2011.
- COSSUTTA, Frédéric. *Elementos para a leitura dos textos filosóficos*. Trad. de Angela de Noronha Begnami. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- COSTA, Cristiano Bedin da. *Acerca das matérias de escrita*. In: CORAZZA, Sandra Mara (Org.). *Fantasia de escritura: filosofia, educação e literatura*. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- DELEUZE, Gilles. *Cinema-1: a imagem-movimento*. Trad. de Souza Dias. Lisboa: Assírio & Alvim, 2009.
- _____. *Conversações*. Trad. de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro, Editora 34, 1992.
- _____. *Crítica e clínica*. Trad. de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro, Editora 34, 2011.
- _____. *Diferença e repetição*. Trad. de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- _____. *Lógica do sentido*. Trad. de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.
- _____. *Francis Bacon. Lógica da sensação*. Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- _____. *Proust e os signos*. Trad. de Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- _____; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1. Trad. de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995.
- _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 4. Trad. de Ana Lúcia de Oliveira. São Paulo: Editora 34, 1997a.
- _____. *O que é a filosofia?* Trad. de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997b.

- _____; PARNET, Claire. *O abecedário de Gilles Deleuze*. Entrevista com Gilles Deleuze. Editoração: Brasil, Ministério de Educação, “TV Escola”, 2001.
- ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola. Educação e trabalho no capitalismo*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. Trad. de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. *As palavras e as coisas*. Trad. de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. *Microfísica do poder*. Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1990.
- _____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.
- HEUSER, Ester Maria Dreher. *Pensar em Deleuze: violência e empirismo no ensino de filosofia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.
- KOHAN, Walter Omar. *Filosofia para crianças*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- _____. (O) que é a pedagogia? In: AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara (Orgs.) *Abecedário: educação da diferença*. Campinas, SP: Papirus, 2009.
- MESCHONNIC, Henri. *Poética do traduzir*. Trad. de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- MUNCH, Edvard. *O grito*. 1893. Disponível em <<http://www.munch.museum.no/exhibitions.aspx?id=221>>. Acesso em: 2/03/2012.
- NIETZSCHE, Friedrich. *A gaia ciência*. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- _____. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Trad. de Mário da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- _____. *Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres*. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- PESSOA, Fernando. *Livro do desassossego*. São Paulo: Schuwarcz, 2001.
- PIAGET, J. *A epistemologia genética*. Trad. De Nathanael C. Caixeira. Petrópolis: Vozes, 1971.
- RÓNAI, Paulo. *Escola de tradutores*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, INL: 1987.
- SPINOZA, Baruch. *Ética*. Trad. e notas de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.
- VALÉRY, Paul. *Degas, dança, desenho*. Trad. de Christina Murachco e Célia Euvaldo. São Paulo: Cosak & Naify, 2003.
- _____. *Eupalinos ou o arquiteto*. Trad. de Olga Reggiani. São Paulo: Editora 34, 1999.
- _____. *Introdução ao método de Leonardo Da Vinci*. Trad. de Geraldo Gérson de Souza. São Paulo: Editora 34, 1998.
- _____. *Monsieur Teste*. Trad. de Cristina Murachco. São Paulo: Ática, 1997.
- _____. *Variedades*. Org. João Alexandre Barbosa. Trad. de Maiza Martins Siqueira. São Paulo: Iluminuras, 2007.