

ESCREVER E LER NA EJA: OFICINAS BIOGRAFEMÁTICAS DE TRADUÇÕES

WRITING AND READING IN THE EJA: BIOGRAFEMÁTICAS WORKSHOPS TRANSLATIONS

Larisa da Veiga Vieira Bandeira¹
Sandra Mara Corazza²

Resumo

O artigo apresenta um recorte da pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul intitulada *Oficinas Biografemáticas: um modo de escrever e ler na Educação de Jovens e Adultos* e que transita conceitualmente na e com a Filosofia da Diferença. A pesquisa propõe a utilização de intervenção investigativa como metodologia de trabalho e enfatiza a modalidade de oficinas Biografemáticas como estratégia de experimentações textuais e localiza a tradução como prática de desdobramento tomando-a como um dispositivo que aciona e requer diálogos; aproximações e modificação dos textos em processo singular. Apresenta os resultados a partir de diferentes relações entre os elementos literários, os alunos de EJA e a aposta feita em uma didática oficineira, na tradução da vida em textos com os quais experimentaram variações, transgressões e aberturas para outras possibilidades de leitura e escrita.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Leitura. Escrita.

Abstract

The article presents a clipping of the masters research developed the graduate program in education of the Federal University of Rio Grande do Sul entitled *Biografemáticas Workshops: a way to write and read on adult and youth education and transiting conceptually on and with the Philosophy of Difference*. The research proposes the use of investigative intervention like work methodology and emphasizes the *Biografemáticas* workshops mode as textual trials strategy and finds the translation as unfolding practice taking it as a device that fires and requires dialogs; approaches and modification of texts in natural process. Presents the results from different relationships between the literary elements, students of EJA and the bet is made on a oficineira didactic, in the translation of life in texts with which experienced variations, transgressions and openings for other possibilities of reading and writing.

Keywords: Youth and Adults Education. Reading. Writing.

¹ Mestranda da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

² Licenciada em Filosofia, mestra e doutora em Educação. Professora Associada IV da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Departamento de Ensino e Currículo. Pesquisadora de Produtividade do CNPq, nível 1D. Coordenadora Geral do Observatório da Educação, CAPES-INEP, Projeto *Escreleituras: um modo de ler-escrever em meio à vida*.

1. PORTO DE PARTIDA DE UMA PESQUISA

O texto apresenta um recorte da pesquisa *Oficinas Biografemáticas: um modo de escrever e ler na EJA*, que foi articulada ao *Projeto Escreleituras: um modo de ler-escrever em meio à vida*³ – Observatório da Educação (OBEDUC) este aconteceu na proposição de oficinas biografemáticas, na infiltração e contaminação, nos movimentos dentro, entre, e nos desdobramentos do Projeto Escreleituras.

As Oficinas Biografemáticas foram realizadas de forma sistemática, nos dois semestres de 2013, no total de 60 horas/aula, com os alunos da Educação de Jovens e Adultos, nas turmas de Ensino Médio e no segundo semestre também com a turma EF 3-EJA, equivalente às 5ª e 6ª séries de Ensino Fundamental no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Com esses alunos foram utilizados textos, diários, cartas, fragmentos, além de notas autobiográficas de Anaïs Nin, Marina Tsvetáeva, Lou Andreas-Salomé, escritos entre 1870 e 1937, como propostas de leitura e de escritura para a produção de novos sentidos. Reivindicando uma postura multivalente do leitor estabelecida na coautoria entre quem lê e quem escreve simultaneamente, as Oficinas Biografemáticas operaram com a noção de Biografema, proposta por Roland Barthes; que constituem uma estratégia de pesquisa e de produção para pensar a escritura de vida aberta à criação de novas possibilidades de dizer e, principalmente, de viver uma vida, acarretando num novo tratamento biográfico por parte das disciplinas.

A prática biografemática é uma postura de escritura e de leitura, de seleção e de valorização dos signos da vida; a qual, ao invés de percorrer as grandes linhas da historiografia, submete o leitor aos detalhes e aos devires. Para realizar essas experimentações, as oficinas investiram em processos que problematizavam, indagavam e transformavam os escritos em diversas formas, colocando a experimentação como condição própria da aprendizagem. Os principais objetivos dessa prática consistiram em trabalhar com a biografia sem limitar-se às histórias referenciadas, inventariando com os alunos da

³ Edital 038 – 2010 – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sob a coordenação do Núcleo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Educação de Jovens e Adultos os traços dos textos dos autores trabalhados e lançando-se à imprevisível produção de novos textos. Interessava no planejamento e execução das oficinas a provocação de pequenos movimentos, fissuras, intensidades, com a leveza necessária para o estabelecimento de outras relações textuais entre os sujeitos envolvidos e a reverberação em suas vidas. Era necessário prever tempo e espaço para os alunos produzirem escritas ficcionais, inventando conectores entre a ficção e a realidade, o imaginário e as histórias biográficas, e para com os alunos de EJA pensar para além dos códigos escritos, experimentando variações, transgressões e aberturas para inéditas leituras e escrituras.

Com um plano de trabalho organizado em tempos, espaços e propostas específicas a cada encontro, as oficinas eram implicadas por movimentos disparadores de pensamento, por meio da leitura e da escrita, que buscaram transformar detalhes dos textos, sem significação prévia, em signos de escrita; além de utilizar esses signos na produção de novos textos na potência da invenção de sentidos.

2. CAPITÃES, TRIPULAÇÃO E BÚSSOLAS

A realização da pesquisa requereu operações efetivas, seguindo um rumo de traçados excêntricos de possibilidades, que precisava e devia ser colocado para que assim houvesse um indireto, um desvio (PERRONE-MOYSÉS, 2012). Transitou conceitualmente na e com a Filosofia da Diferença e deslocou-se nos rumos e desvios com Barthes (1995, 2003, 2004, 2005, 2010), Corazza (2010, 2013), Perrone-Moysés (2012), Costa (2010, 2011), Costa (2012), Feil (2010), Oliveira (2012), Dalarosa (2012). Para compor o trabalho de pesquisa foram escolhidos textos de Lou Andreas-Salomé, Anaïs Nin e Marina Tsvetáieva, escritos entre 1870 e 1937, diários, cartas, fragmentos, além de notas autobiográficas. A escolha dessas três autoras e as seis décadas em que esses livros foram escritos, foram os recortes iniciais, as justaposições e as variações, que derem espessura, língua e conexão aos afetos que pediram passagem.

Os textos foram tomados como a “lista aberta dos fogos da linguagem, esses fogos vivos, essas luzes intermitentes, esses traços vagabundos dispostos no texto como as sementes que substituem as noções comuns, as assunções fundamentais da antiga filosofia” (BARTHES, 2010, p. 24). No caso de Marina Tsvetáieva, os textos escolhidos foram

organizados, selecionados e prefaciados por Todorov, alguns deles inéditos e resgatados de seus manuscritos. Tsvetáieva referia-se ao anonimato da criação feminina, quando uma mulher não escreve só por ela, ela o faz por todas as que se calaram e as que se calarão, e, ainda assim, não são as mulheres, é uma mulher, sempre a mesma, é o grande anonimato, “o imenso desconhecido, o imenso mal conhecido⁴”. (TSVETÁIEVA, 2008, p. 481).

De Anaïs Nin foi tomado o livro Fogo – de *Um diário Amoroso – o Diário completo de Anaïs Nin* (1934 – 1937). Esses textos são fiéis à cronologia dos fatos, e à gramática da autora, sendo que tal desejo fora expresso a Rupert Pole, seu amigo que se tornou seu executor testamentário e que publicou o que era impubescível durante a vida de Anaïs Nin. Com a sua morte nomeava-se então, o inominável, como indica Blanchot, (2011, p. 331):

Para que eu diga ‘Essa mulher’ é preciso que eu a evoque suprimindo sua carne, que a torne ausente e a aniquile. A palavra me dá o ser, mas, ele me chegará privado de ser. A palavra é a ausência do ser, seu nada, o que resta quando ele se perde (BLANCHOT, 2011, p. 331).

O livro escolhido de Lou Andreas-Salomé foi *Minha Vida*, uma coletânea de obras póstumas editadas por Ernst Pfeiffer. O primeiro título pensado por Lou Andréas-Salomé para o livro era: *Esboço de algumas lembranças de vida – exceto daquelas que não se deixaram privar do direito de solidão*. As autoras escolhidas e seus textos indiscerníveis, impensáveis, “que em proximidade infernal, disparam o pensamento que se metamorfoseia em diferentes níveis de argumentação e que funcionam como máquina de guerra para combater os aparelhos que capturam o pensador educacional”. (CORAZZA, 2002, p. 32).

A pesquisa se fez extraíndo consistência na dissipação dos textos dessas mulheres, interrogou com os alunos de EJA as suas práticas de trabalho, exigindo atenção aos indícios que deixaram, aos pormenores, alguns hábitos,

alguns gostos de escritura e criação contribuindo para derrubar o velho mito que continua a apresentar a linguagem como o instrumento de um pensamento, de uma interioridade, de uma paixão, ou mais, e a escritura, por conseguinte, como uma simples prática instrumental. (BARTHES, 1995, p. 199).

⁴ Trocadilho entre *inconnu* (“desconhecido”) e *méconnu* (desconhecido, mal conhecido, mal apreciado). (N. de T.)

O empreendimento de pesquisa exigiu a articulação do “oficinar” e do “biografematizar” oficinar tomado aqui no infinitivo do traduzir, no infinitivo do inventar. De muitas e distintivas formas propostas pelos que antes se ocuparam com os biografemas, foi necessário “lidar com a biografia sem se limitar à história referenciada, (FEIL, 2010, p. 82),” e nas oficinas, as experimentações eram propostas no intuito de inventariar com os alunos “os traços biografemáticos e com eles e sem garantias, lançar-se à imprevisível produção de biografemas.” E, “enquanto prática de pesquisa (tentou), imitar e simular a individuação rítmica da vida, na sua implicação com a potencialidade de criação e fabulação de vidas novas” (OLIVEIRA, 2010, p. 20; 52). “Na tentativa de sustentar alguma forma provisória ao condenado a desaparecer, ao prestes a ser fuzilado pelos acontecimentos ditos importantes”. (COSTA, 2011, p. 15).

3. POSSÍVEIS MAPAS PARA UM PERCURSO

Em um mapa que se faz na medida em que se percorre seus possíveis caminhos, a pesquisa se aventurou enquanto método biografemático na leitura e escrita de textos já lidos, com Corazza (2010) apreciou os diálogos descontínuos, desvinculando-se dos pensamentos rígidos, ousando indagar pelas forças e pela vontade de potência que atribuíam sentidos a uma vida. Como um procedimento de pesquisa que servia aos interessados em Vida e Obra (CORAZZA, 2010), e que não era determinado *a priori* e manteve atento aos riscos da memória, e aos da inércia nos vínculos estabelecidos entre estas, e como método tratou de cuidar especialmente das armadilhas fáceis que surgiram por meio de junções e arranjos que procuravam suas causas e efeitos. “Como procedimento de reinvenção de um autor, os alunos ocupavam-se da biografia como material de criação” (FEIL, 2010, p. 82). O método consistia em tomar do texto o objeto desejável, colocando o autor, o texto e o leitor em constante variação inscrevendo-se na proliferação de existências e de mundos, “implicando na pesquisa biografemática, a potencialidade de criação, de fabulação de novas vidas”. (OLIVEIRA, 2010, p. 52).

O plano, enquanto modo de intervenção consistiu em desafiar a construção criativa de unidades mínimas de biografias, que convidassem os participantes das oficinas, a comporem “um outro texto que é, ao mesmo tempo, do autor amado e dele mesmo – leitor” (PERRONE-

MOISÉS, 1983, p. 15), e experimentar com eles, o prazer do texto que se realizava de maneira mais profunda (e é então que se podia dizer que havia texto): quando o texto “literário” (o livro) transmigrava para dentro de nossa vida, quando outra escritura (a escritura do Outro) chegava a escrever fragmentos da nossa própria cotidianidade, enfim, quando se produzia uma coexistência (BARTHES, 2005). Consistia em viver com um autor, o que não significava necessariamente, que se cumprisse em nossa vida o programa traçado nos livros desse autor; tratava-se de fazer passar para a nossa cotidianidade fragmentos do texto admirado (admirado justamente porque se difundia bem); tratava-se de falar esse texto (BARTHES, 2005) não de o agir, deixando-lhe a distância de uma citação, a força de irrupção de uma palavra bem cunhada, de uma verdade de linguagem.

Para realizar tal experimentação foi “preciso criar, como meio de imanência, uma pura contingência infernal, oposta à transcendência da bondade absoluta e do amor humanista, que não implica nenhum interesse prévio, necessidade, origem, história ou natureza da Educação, mesmo que malignos” (CORAZZA, 2002, p. 33). No conjunto de traços distintivos das oficinas Biografemáticas, a pesquisa ousou uma experiência do pensamento que se fez no território da Educação e investiu em processos que problematizavam, indagavam, transformando os escritos em diversas formas, colocando a experimentação como condição própria da aprendizagem.

Como prática inventada, como uma metodologia produtora de sentidos, “as oficinas constituem um campo artistorador de variações múltiplas” (CORAZZA, 2011, p. 53), se tratou de oficinas, intervir investigativamente, encenar em cenários de autoria e leitura com os alunos de EJA. O *oficinar*, como modo de pesquisa tem as suas regras de trabalho alocadas na experimentação, em roteiros imaginários, em percursos escritos em mapas provisórios, e como tal, necessita de constante registro e análise de suas relações de aprendizagem e de suas dinâmicas. Seus fluxos e movimentos podem ser instantâneos, efêmeros, solúveis em tudo que há.

Como condição para o empreendimento foi imprescindível o conhecimento e anuência da instituição onde as oficinas aconteceram, bem como o acompanhamento e o retorno desta sobre os ecos das oficinas no desempenho discente. Nem sempre as oficinas se misturaram nas práticas da escola, algumas vezes ficaram confinadas aos tempos e às salas nas quais

aconteceram, por isso, seu caráter solúvel; não se misturaram, mas dissolveram-se, sem ocupar ou estagnar-se nas linhas hegemônicas das matérias e disciplinas. Não pretendiam fazer ruídos para atrapalhar, diminuir ou interromper os barulhos da escola, mas ecoavam nos corredores, juntaram-se aos brados e dissonâncias, aos pequenos murmúrios. As oficinas eram separadas das aulas “regulares”, das avaliações, mas não eram incompatíveis, ficavam dependentes dos horários e calendários escolares, não se atrelavam aos planejamentos das disciplinas, mas possuíam organização própria e variável; em seu empirismo de pesquisa forneciam possibilidade do sentido como produção, da criação de conceitos e os tratava como objetos de encontros, como um aqui-e-agora sempre inesgotáveis. (CORAZZA, 2004).

Nas práticas do oficiar (CORAZZA, 2013) inventavam-se em modalidades de didática, formulações didáticas, desenvolviam-se didáticas a partir de um vídeo, de um texto, de uma poesia. Em atos de criação pedagógica, que nascem e vivem em diversas obras de diferentes línguas (BARTHES, 2006), oficinairos e alunos faziam do saber uma festa. O movimento das oficinas era o do trabalho transcriador; por meio do qual, os elementos didáticos são transvertidos. (CORAZZA, 2013).

4. QUANDO CHEGAMOS AOS PORTOS DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

O uso dos textos poéticos foram os preferidos pelos grupos de alunos e resultaram na aproximação com os originais escritos em russo cirílico que foram reunidos no livro *Depois da Rússia 1922-1925* de Marina Tsvetáieva e traduzidos por Nina e Felipe Guerra. Na nota de tradução, os leitores são avisados de que o texto perde ao ser traduzido do russo para o português: “o ritmo, aliteração, os neologismos” e “os sons de uma língua, que carregam tanto sentido, e que são praticamente intraduzíveis, sem se cair no melhor dos casos, numa outra poesia, pouco fiel e sempre pior” (TSVETÁIEVA, 2001, p. 12). Como prática de desdobramento das Oficinas biografemáticas a tradução foi tomada como um dos conceitos-chave da pesquisa desenvolvida, a qual auxilia na tarefa e na aposta que as Oficinas fizeram em uma educação do acontecimento.

A escolha do texto que será trabalhado é sempre reveladora, e é também um dos princípios da prática tradutória, que coloca em evidência a configuração de uma tradição ativa, uma operação de crítica ao vivo, que promove frequentemente a ruptura, a quebra, a

descontinuidade. Os textos escolhidos devem exibir imediatamente os materiais a que se referem e os padrões criativos que têm em mira, para que se tornem objetos de análise e abordagem metódica, que se complementam com a intuição sensível e que coloque em ação, os leitores na criação de outros textos. Na tradução, a combinação de elementos do texto de partida, com elementos próprios do contexto em que se inserem, modificam-se no processo de *plagiotropia*. (TÁPIA, 2013).

Para Campos (1967, 2006), é necessário estar atento, e, em constante influência vitalizadora com a tradição (sem esquecer do caráter de ruptura da tradição), àquelas obras que respondam em movimento, em conexão, como num ideograma, ou constelação. A transcrição da poesia, foi o dispositivo transculturador preferencial dos irmãos Campos, atividade tradutora provida de projeto crítico, para eles, a tradução de um texto criativo será sempre recriação ou criação paralela, autônoma, porém recíproca, quanto mais “inçado de dificuldades, mais recriável, mais sedutor, enquanto possibilidade aberta de recriação. (CAMPOS, 2006, p. 35)”. A transcrição é aqui tomada para acionar as engendrações que decorreram da leitura dos textos das oficinas.

Um traçado para a localização temporal da reflexão teórica sobre a tradução da obra de arte verbal, *Dichtung*⁵ é feita em Campos (2013), e auxilia no estabelecimento das conexões da teoria derivada de uma prática que foi se ampliando ao longo do tempo, e, no horizonte que propõe, o qual ocupamos como via da Didática-Artista no *Projeto Escreleituras*, e nesse trabalho de pesquisa. Três momentos são definidores e fundantes da prática radical da tradução poética, que era levada à efeito pelos irmãos Campos e Décio Pignatari. Em 1962, em um primeiro ensaio, Haroldo coloca em relevo alguns princípios norteadores da práxis tradutória, a recriação dos textos caracterizados como obras de arte é decorrente da alegada impossibilidade de tradução dos mesmos. A recriação é regida pelo critério da *isomorfia*, mais tarde, prefere falar em *para-morfia* (1967), que se voltava para a iconicidade do signo estético e situava-se no avesso da tradução literal. Em 1975, Haroldo passa a considerar a tradução simultaneamente como Transcrição e Transculturação visto que além do texto, toda a série cultural que subjaz a este, se transtextualizam no “imbricar-se subitâneo de tempos e espaços literários diversos”. (CAMPOS, 2013, p. 209).

⁵ Expressão alemã para poesia ou prosa de igual complexidade no plano de expressão.

A construção desses conceitos no pensamento de Haroldo de Campos, aqui brevemente expostos, traz densidade e visibilidade, para o desafio pedagógico que se instala e que aqui nos interessa. Na tradução, todos os percursos que derivam do original, pressupõem uma possibilidade teórica e metodológica, na qual a “cópia do real”, a transmissão, a similaridade, são substituídos pela provisoriedade, pela vivisseccção implacável, pela remontagem e desmontagem da máquina de criação. Como escreitor, transcriador, produtor de analogias, diferenças, correspondências, semelhanças, com convicções transitórias, suspensas pelos liames temporais em que o processo tradutório se dá, o didata-artista reconhece a tradução como estratégia de renovação, de onde “nasça uma pedagogia, não morta e obsoleta, em pose de contrição e defunção, mas fecunda e estimulante” (CAMPOS, 2006, p. 44). E que essa Pedagogia possibilite, que, com mais precisão, possamos nos aproximar da parte viva da tradição, e coloque à disposição dos novos poetas, prosadores, escreitores, alunos, todo um repertório insuspeitado e obscurecido pelas técnicas e pelo ensino da literatura.

Ao lançar mão desse conceito de tradução no trabalho de pesquisa aqui proposto, e na medida em que a tradução dos textos traduzidos de Marina Tsvetáieva, serviram-se às experimentações das oficinas, impôs-se também a necessidade de tentar traduzir e operacionalizar o próprio conceito de *Traduzir*. Marina Tsvetáieva escreveu prosa, poesia, ensaios, críticas, resenhas, cartas, diários e foi também tradutora. Traduziu entre outras obras, *Cartas a um jovem poeta* de Rilke, para o russo, um romance francês de Anna de Noailles, traduziu Proust e os seus próprios versos para o francês. Os alunos durante as oficinas deliciaram-se com os textos dela. Fagocitaram Marina, na leitura atenta de sua escrita severa, e, em tentativas de aproximações e alternâncias da poesia e das traduções como processo criador, nos atos de ler, escrever e pensar. Na elaboração de outros textos a conexão de Marina Tsvetáieva com os Irmãos Campos instala-se na repetição da *leitura transtemporal* dos textos nas oficinas, uma relação musical, a que se refere Campos (1967, 2006), com seus versos e prosa, traduzindo, o passado de cultura no presente da criação.

O exercício sistemático de repetida leitura proposto no início e no final das oficinas biografemáticas enfatizavam a sonoridade das palavras do texto, na cadência das velocidades estabelecendo na entonação da voz um jogo de recortes que criavam as rupturas, os encaixes,

as sobreposições. A leitura em voz alta para o grupo/com o grupo dava consistência ao que Tragtenberg (2005) descreve como projeto fônico, que leva em conta a velocidade geral da leitura e as alterações de andamento, com seus acelerandos e ritardandos, assim a sonoridade das palavras validavam a “dinâmica do fôlego da leitura” e a dimensão sonora dos versos. Para Tragtenberg (2005) essa era a “validade” da poética Haroldiana, e que busca na transcrição o equilíbrio das sonoridades, as alternâncias de ritmos, entre os sons e silêncios.

Na nota dos tradutores, na Antologia da Poesia Russa Moderna, os irmãos Campos apresentam e explicam o porquê de as duas versões do poema *À Vida*, de Marina Tsvetáieva constarem na Antologia; rata-se de duas traduções que funcionam complementarmente com respeito à transmissão da informação estética do texto original. As duas versões são resultados diversos, de processos criadores distintos, obtidos a partir de uma mesma teoria do traduzir.

A poesia de Marina Tsvetáieva oferecia-se, prestava-se para as experimentações das oficinas em sobriedade rara, e concisão áspera, que para Schnadeiderman (1968) é resultante das batalhas que travava entre as angústias de seu tempo e a musicalidade de seus versos. Assim a poesia de Marina cumpre seu papel fundante, para Haroldo de Campos (2006), “à poesia está reservado o papel de ampliar e renovar a sensibilidade, papel que não pode ser negligenciado em sua especificidade e que não se confunde (embora não a exclua *a priori*) com o engajamento a nível temático”. (CAMPOS, 2006, p. 282).

Nas batalhas que os alunos travaram com a leitura dos textos densos de Marina nas oficinas, o grupo em um processo colaborativo e criativo, aproximou-se do projeto didático que Campos (2006, 2013) chamou de *Laboratório de Textos*, e que se sobrepõe à imagem de oficina, na qual se põe em prática, e se testam as fórmulas e os conceitos. É onde através da tradução, de forma privilegiada de leitura crítica, seriam conduzidos outros poetas, amadores e estudantes aos mecanismos e engrenagens dos textos artísticos. Na tradução do eu no outro, na integração/dissolução do sujeito no objeto (LEMINSKI, 2013), no que faz o gostar tanto de um texto, um livro, as oficinas inventavam-se em *Laboratórios de Textos*.

Haroldo de Campos (2006) propõe que o problema da tradução criativa só se resolve em casos ideais, em um trabalho de equipe, forma que costumava trabalhar com seu irmão Augusto de Campos, entre outros, e que tal trabalho exige: a) cooperação fértil, b) uma ideia correta da tradução, c) uma dedicação amorosa e pertinaz. Nos laboratórios de textos, o labor

de tradução competente e válida como arte, seria dependente do aporte complementar e integrado do linguista e do artista. O produto desse labor seria inventivo, fiel apenas ao espírito do original transladado, e ao próprio signo estético.

Ficava bastante claro, que enfrentar os textos da oficina era um trabalho de equipe, de colaboração necessária para poder dispor de seu esquema sonoro, da arquitetura de uma estrutura de leitura própria da prosa e poesia de Marina, ao qual não era possível desviar, desmontar e remontar, se não nos embrenhássemos no emaranhado de sua estranha língua, nas traduções⁶ que tínhamos disponíveis. E dessas traduções, partir para um outro texto, fiel e atento à sonoridade sincopada, aos ritmos inventivos, aos fios transtemporais que Marina lançava para o grupo, e que se voltavam sobre si mesma, em seu aspecto sensível, na configuração que esses disponibilizavam para novas relações e conexões. Contrariando as expectativas da própria Marina Tsvetáieva que escrevia ouvindo somente a voz da própria consciência, sem se preocupar com a expectativa de seus leitores, ou com as pressões dos meios literários (TODORÓV, 2008), e que em 1930, começava a duvidar que seus textos conseguissem um dia encontrar leitores: “e parece ser esta a verdade, toda – a verdade: minha pena só serviu mesmo às minhas visões” (TSVETÁIEVA, 2008, p. 414), seus textos que agora encontravam e desafiavam leitores e outras visões, servindo a nada, além da própria poesia, Todoróv, na escuta que ela fez de seu mundo e descobriu as frases que permitiram aos outros, aos seus leitores do dia e de sempre, nomear suas próprias experiências.

A ampliação de repertório dos alunos que participavam das oficinas ia além dos usos do dicionário, expandia-se na recuperação do que havia de vivo e ativo no passado, (CAMPOS, 1977), na tarefa da poesia sincrônica⁷, nos veios de criação discerníveis, na exuberância dos textos de Marina do acervo que era disponível.

⁶ As traduções que dispúnhamos para as oficinas dos textos de Tsvetáieva, eram de Aurora Fornoni Bernardini (2008), Nina Guerra e Felipe Guerra (2010), Manuel Dias (1995).

⁷ Refere-se Haroldo (1977) em manipulação livre da dicotomia *saussuriana*, a função da poética sincrônica, tem “um caráter eminentemente crítico e retificador sobre as coisas julgadas da poética histórica. Para o crítico de visada sincrônica não interessa o horizonte abarcante e esteticamente indiferente da visão diacrônica. (Campos, 1977, p.207)”, mas ainda assim “é embebido em diacronia e embutido na tradição” (CAMPOS, 1977, p.222).

5. UMA ROTA PARA PROSSEGUIR E DESVIAR

Os poemas e textos escritos nas oficinas, decorrentes das leituras minuciosas e repetidas, eram como prática de escrita, desdobramentos dos poemas de Marina Tsvetáieva e dos textos de Anaïs Nin e Lou Andreas-Salomé que em suas traduções para o português, já eram outros. Um poema e suas múltiplas e sempre inexatas traduções, como exercício do impossível, pois uma língua em outra, sempre era intraduzível. Pensar assim a escrita como exercício de criação que toma essa *língua* para criar uma outra *língua*. Foi possível reportar-se com os participantes das oficinas a um uso próprio, singular das palavras, de uma língua outra, com a qual, a escrita seria uma festa iniciada antes de se efetuar. Talvez uma festa já iniciada quando, ainda na leitura dos textos, nos fragmentos, nas frases e palavras que sublinhamos, copiamos, tentamos traduzir e com o que sobra delas partimos para outra escrita. Uma festa iniciada no trabalho da leitura, na *curvatura do cristalino*, no momento em que *acomodo*, para obter o nível de significação que me convém e captar na massa do texto o que necessita para conhecer. (BARTHES, 2003).

Ao propor aproximações aos textos das três autoras, em oficinas biografemáticas, suspendendo o conceito de biografema nos cruzamentos de textos femininos, biográficos, dramáticos, tais textos, sujeitaram-se a diversas leituras, a diversas traduções, tantas quantas eram os alunos que delas participavam. Nas oficinas eram produzidos textos, na intersecção das leituras, nos interstícios das discussões, em uma dinâmica de fôlego, voz, entonação e escrita. Escritas que através de distintas operações, tentavam o estranhamento necessário, a descontextualização precisa, em relação ao texto que era trabalhado, e no qual a prática de escrita/tradução era afetada pela condição de “traduzibilidade”. Campos (2013) ratifica a concepção de “matriz aberta” do original, na abordagem da teoria benjaminiana, em seu texto *Contra a teoria da cópia* (CAMPOS, 2013, p. 102-104). Para Campos, a condição de “traduzibilidade” na teoria benjaminiana, trata-se de uma “traduzibilidade” a ser mensurada segundo o “modo de formar” do original, segundo a densidade deste e não o seu significado no plano da comunicação. Entre o original e a tradução, a fidelidade estará na “redoação da forma”, na liberdade entendida como “emancipação”, no choque violento da língua, o que torna mais dificultosa a tarefa, pois desloca-se da sua acepção tradicional, acomodada, estagnante.

Pela via da Didática-Artista, as oficinas que aqui foram desenvolvidas, buscaram a “redoação da forma” dos textos, e na forma sempre outra em que aconteciam, em procedimentos que se pretendiam fecundos e estimulantes, que fizesse jus a uma pedagogia, não obsoleta, mas, viva e vivicadora. Nas Oficinas a tradução afirma-se como um ato político, (CORAZZA, 2013) “que desfuncionaliza línguas instrumentais e aproxima distâncias” que em seus atos de traduzir, opera como meio, que desestabiliza a linguagem educacional. Guardando os elementos de partida, a tradução obtêm êxito como prática de desdobramento das oficinas, nas quais os artífices que dela participam em minucioso trabalho, tornam seus textos autônomos, como o texto que fora por ela colocado em movimento, em digna repercussão e impacto. Confirma-se como estratégia de renovação na medida em que produzem traduções para os originais que ali circulam, e nos conceitos suscitados na tradução, criam relação com outros conceitos que exportam, introduzem, coadunam práticas pedagógicas, que se distinguem na densidade de seus currículos. Possibilita enquanto estratégia, (CORAZZA, 2013), atos de criação pedagógica que resultam em uma Didática e, ao mesmo tempo, como o meio em que a própria Pedagogia funciona, ao atualizar-se em Currículo, reverbera em diversos efeitos e afecções, resultantes de processos criadores distintos, obtidos a partir de uma mesma teoria compartilhada do ler, escrever e traduzir.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. *O Grão da Voz*. Tradução de Anamaria Skinner. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

_____. *Roland Barthes*. Tradução: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Estação Liberdade, 2003

_____. *Como viver junto*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, Roland. *Inéditos: crítica*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004. V. 2.

_____. *Sade, Fourier, Loyola*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *O prazer do texto*. Tradução de J. Guinsburg. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BLANCHOT, Maurice. *A conversa infinita: a palavra plural*. Tradução de Aurélio Guerra Neto. São Paulo: Escuta, 2001. V.1.

CAMPOS, Haroldo de; CAMPOS, Augusto de; SCHNAIDERMAN, Boris. *Poesia Russa Moderna*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

CAMPOS, Haroldo de. *A arte no horizonte do provável: e outros ensaios*. São Paulo: Perspectiva, 1977.

CAMPOS, Haroldo de. *Metalinguagem e outras linguagens*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. *Para uma filosofia do inferno na Educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. *Discurso do método biografemático*. (CIPA, 2010).

_____. Cáoides. In: MONTEIRO, Silas Borges (Org.). *Caderno de Notas 2: rastros de escreleituras*. Canela: UFRGS, 2011.

_____. Notas II – Oficinar. In: HEUSER, Ester Maria (Org.). *Caderno de Notas 1: projeto, notas e ressonâncias*. Cuiabá: Ed. UFMT, 2011. (Coleção Escreleituras).

_____. Introdução ao método biografemático. In: FONSECA, Tânia Maria Galli; COSTA, Luciano Bedin. *Vidas do Fora: habitantes do silêncio*. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

_____. *Currículo escolar: transcrições do contemporâneo*. Conferência proferida no XI Seminário Nacional de Educação 2013: “Como educamos? Como construímos conhecimento na escola”? Instituto Palavras Lajeado, RS, 18 maio 2013. Disponível em: <http://palavracoes.com/portal/artigos/xi_sne_sandra_corazza.pdf>

_____. *Didática-artista da tradução: transcrições*. Disponível em: <<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/mutatismutandis/article/viewFile/15378/13513>>

CORAZZA, Sandra Mara; TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COSTA, Luciano Bedin da. *Estratégias Biográficas: biografema com Barthes, Deleuze, Nietzsche, Henry Miller*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

_____. *Biografema como estratégia biográfica: escrever uma vida com Nietzsche, Deleuze, Barthes e Henry Miller*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/27673>>

COSTA, Cristiano Bedin da. *Corpo em obra: palimpsestos, arquetônica*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/40475>>

DALAROSA, Patrícia Cardinale. *Pedagogia da Tradução: entre bio-oficinas de filosofia*. Porto Alegre: UFRGS, 2012. (Caderno de notas 4 – Coleção Escreleituras).

_____. *Pedagogia da Tradução*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2011.

DERRIDA, Jacques. *Gêneses, genealogias, gêneros e o gênio*. Tradução: Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005.

FEIL, Gabriel Sausen. O simulacro e o biografema - de A a Z. In: CORAZZA, Sandra Mara (Org.). *Fantasia de Escritura: filosofia, educação e literatura*. Porto Alegre: Sulina; 2010.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Com Barthes*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich. Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino. In: SOBRINHO, Noéli Correia de Melo (Org.). *Escritos sobre a Educação*. Tradução Noéli Correia de Melo Sobrinho. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

NIN, Anaïs. *Fogo: de um diário amoroso; o diário completo de Anaïs Nin, 1934 - 1937; com introdução de Rupert Pole e notas biográficas e anotações de Gunther Stuhlmann; tradução de Guilherme da Silva Braga*. Porto Alegre: L&PM, 2011.

OLIVEIRA, Marcos da Rocha. *Biografemática do homo quotidianus: o senhor educador*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado. (2010). Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/21380>>

PETERS, H.F. *Lou minha irmã, minha esposa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

SALOMÉ, Lou Andréas. *Minha Vida*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SCHNAIDERMAN, Boris. Prefácio de *Poesia Russa Moderna*. Traduções de Augusto e Haroldo de Campos, revisão e colaboração Boris Schnaiderman. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A, 1968.

TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra Mara; ZORDAN, Paola. *Linhas de Escrita*. São Paulo: Autêntica, 2004.

TÁPIA, Marcelo. Texto de Apresentação In: CAMPOS, Haroldo de. *Transcrição*. TÁPIA, Marcelo NÓBREGA, Telam Médici de (Org.). São Paulo: Perspectiva, 2013.

TODOROV, Tzvetan. Prefácio de *Vivendo sob o fogo - Confissões*. Seleção de Marina Tsvetáieva, Organização e prefácio: Tzvetan Todorov; tradução Aurora Fornoni Bernardini. São Paulo: Martins, 2008. (Coleção Prosa).

TRAGTENBERG, Livio. O Multi-Convertor. In: MOTTA, Leda Tenório da. (Org.). *Céu acima – para um ‘tombeau’ de Haroldo de Campos*. São Paulo, Perspectiva. Fapesp, 2005.

TSVETÁIEVA, Marina. *Vivendo sob o fogo - Confissões*. Seleção; Organização e prefácio: Tzvetan Todorov; tradução Aurora Fornoni Bernardini. São Paulo: Martins, 2008 - (Coleção Prosa).

_____. *Depois da Rússia 1922-1925*. Tradução Nina Guerra & Felipe Guerra. Lisboa: Relógio D'Água. 2001.