

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

UM MODO DE LER E ESCREVER NA EJA
OFICINAS BIOGRAFEMÁTICAS

Larisa da Veiga Vieira Bandeira

Porto Alegre
2014

Larisa da Veiga Vieira Bandeira

UM MODO DE LER E ESCREVER NA EJA
OFICINAS BIOGRAFEMÁTICAS

Dissertação para obtenção do grau de mestre
apresentada ao Programa de Pós- graduação
em Educação da Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Mara Corazza
Linha de Pesquisa: Filosofias da Diferença e
Educação.

Porto Alegre
2014

CIP - Catalogação na Publicação

da Veiga Vieira Bandeira, Larisa
UM MODO DE LER E ESCREVER NA EJA Oficinas
Biografemáticas / Larisa da Veiga Vieira Bandeira.
-- 2014.
110 f.

Orientadora: Sandra Mara Corazza.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Oficinas
Biografemáticas. 3. Leitura. 4. Escrita. 5. Tradução.
I. Mara Corazza, Sandra, orient. II. Título.

OFICINAS BIOGRAFEMÁTICAS
UM MODO DE LER E ESCREVER NA EJA

Dissertação para obtenção do grau de mestre
apresentada ao Programa de Pós- graduação
em Educação da Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra Mara Corazza
Linha de Pesquisa: Filosofias da Diferença e
Educação.

Prof.^a Dr.^a Sandra Mara Corazza – Orientadora

Prof.^a Dr.^a Paola Basso Mena Barreto Zordan – PPGEDU – UFRGS

Prof. Dr. Luciano Bedin da Costa – DEBAS – UFRGS

Prof. Dr. Cristiano Bedin da Costa – UNIVATES

Prof. Dr. Julio Groppa Aquino – USP

CIP - Catalogação na Publicação

da Veiga Vieira Bandeira, Larisa
UM MODO DE LER E ESCREVER NA EJA Oficinas
Biografemáticas / Larisa da Veiga Vieira Bandeira.
-- 2014.
110 f.

Orientadora: Sandra Mara Corazza.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Oficinas
Biografemáticas. 3. Leitura. 4. Escrita. 5. Tradução.
I. Mara Corazza, Sandra, orient. II. Título.

Para Luiz e Juracy, pai e mãe, *desejo e sina*, pelo tanto de ficção, suspense, romance, biografias. Pelos que chegaram por eles na infância: Miller, Cronin, Puzo, Lobato, Pessoa, Quintana, Grass, Tahan (o primeiro falsário que conheci). Aos dois, pelos livros, bibliotecas, circos, livrarias, bancas de revistas, cinemas, pinturas, fotografias, pescarias, pelos modos de ler e escrever em meio a vida.

Para Sandra Mara Corazza pela *Vita Nuova*, pela vigorosa, atenta e intensa orientação.

Para os alunos da EJA do Colégio de Aplicação, turma E.M 1, 2, 3 e EF3/2013 e EF4/2014, pelas leituras e escritas, por saírem dos roteiros, pelos desvios dos percursos, pela variação contínua da paisagem, pela inquietação permanente.

Agradeço

À CAPES/CNPQ, por financiar, apoiar e incentivar a pesquisa.
Ao Observatório da Educação, pelas condições e possibilidades de pesquisa.

Ao Projeto Escriteiras: um modo de ler e escrever em meio à vida, e a todos que nele estão implicados, por provocar outros modos de relação com a escrita, com a leitura e com a vida.

Aos professores Julio Groppa Aquino, Cristiano Bedin da Costa, Luciano Bedin da Costa e Paola Basso Mena Barreto Zordan pelas leituras atentas.

Ao Bando de Orientação e Pesquisa pelo convívio infernal.

Ao Colégio de Aplicação da UFRGS, pelo espaço e apoio para a realização das oficinas.

À Josiane de Assis Bueno, Denise Maria dos Santos, Thaís Fernanda Vasconcelos pela presença imprescindível nas Oficinas de 2013.

À Adriana da Silva Thoma, Maria Carmen Silveira Barbosa e Jean-Luc, professores e amigos, pelos inícios e indícios.

À Andréa, Adriano, Bianca, Déborah, Polyana, Queila, por serem, e por certo.

Aos amigos, pela distância necessária e pela proximidade vital.

Ao Paulo, Gabriela, Luciana, Rafael, Júlia, Marina, Maria Clara, Pedro e Arthur, por tudo e por tanto, e pela vida que inventamos juntos.

RESUMO

Um modo de ler e escrever na Educação de Jovens e Adultos – Oficinas Biografemáticas transita conceitualmente na e com a Filosofia da Diferença e foi articulada ao *Projeto Escriteituras: um modo de ler-escrever em meio à vida*, do Observatório da Educação (OBEDUC- Edital 038 - 2010 - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Propõe a utilização do método biografemático como metodologia de trabalho e enfatiza a modalidade de oficinas como estratégia de experimentações textuais. Toma a Biografemática como 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. Reivindicando uma postura multivalente do leitor estabelecida na coautoria entre quem lê e quem escreve simultaneamente, as Oficinas operaram com a noção de Biografema, proposta por Roland Barthes para pensar a escritura de vida aberta à criação de novas possibilidades de dizer e, principalmente, de viver uma vida. Localiza a tradução como desdobramento tomando-a como um dispositivo que aciona e requer diálogos, aproximações e modificação dos textos em processo singular. Utilizou os textos de Anaïs Nin, Marina Tsvetáieva, Lou Andreas-Salomé, como propostas de leitura e de escritura para a produção de novos sentidos. Para realizar essas experimentações investiu-se em processos que problematizavam, indagavam e transformavam os escritos em diversas formas, colocando a experimentação como condição própria da aprendizagem. Vislumbra em sua prática resultados a partir de diferentes relações entre os elementos literários, os alunos de EJA e a aposta feita em uma didática oficinaira, na tradução da vida em textos com os quais experimentou variações, transgressões e aberturas para outras possibilidades de leitura e escrita.

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

ABSTRACT

A way to read and write in adult and youth education – Workshops Biografemáticas transits in and conceptually philosophy of Difference and was articulated to the *Project Escrileituras: a read-write in the midst of life*, of the Centre for Education (OBEDUC-038 Notice – 2010-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Proposes the use of the biografemático method as a working methodology and emphasizes the modality of workshops as textual trials strategy. Take the Biografemática as a posture of writing and reading, and check of recovery of signs of life; which, instead of traversing the broad outlines of historiography, submits the reader to the details and the affects. Claiming a reader multivalent established in co-authoring between those who read and who writes the Workshops operate with the notion of Biografema, proposed by Roland Barthes to think the deed of life open to the creation of new possibilities to say and, above all, to live a life. Locates translation as unfolding taking it as a device that fires and requires dialogue, approaches and modification of texts in natural process. Used the texts of Anaïs Nin, Marina Tsvetáieva, Lou Andreas-Salomé, as reading and writing proposals for the production of new directions. To perform these trials has been invested in processes that problematizavam, indagavam and transformed the writings in various forms, putting the trial as a condition of learning itself. Glimpsed in their practice results from different relationships between the literary elements, students of EJA and the bet is made on a oficina didactic, in the translation of life in texts with which experienced variations, transgressions and openings for other possibilities of reading and writing.

Keywords: Adult and youth education. Biografemáticas Workshops. Reading. Writing. Translation.

SUMÁRIO

AQUI SE ESCREVE ___ 10

por onde começar 11 / quem irá começar 12

RASTROS DE ESCRILEITURAS ___ 18

uma pesquisa biografemática 21

INVENTAR ESCOLHAS ___ 26

assumir riscos 27 / formulação de questões (o importante é que se desperte) 28 /
estilo 29 / fogo 31 / biográficos 35 / acontecimento 36 / fragmentos e
fragmentadores 37 / pequeno exercício de fragmentação 39
evocados 43 / textos fura dedos 44 / como os textos produzem desejo - para
inventar critérios 45

FAÍSCAS COMBATIVAS ___ 49

para officinar na eja 55

OFICINAR ___ 60

contrato de escrituras 61 / oficina 1 por oficina 1 66 / (nem) todos querem ser
Paul Rée 68 / “no estrangeiro - a “russa”, na Rússia - “a estrangeira” 71 /
dois p.s a um poema 77

TRADUZIR ___ 79

a escolha dos textos - possibilidades metodológicas 80 / marinar o texto 81 /
do fôlego da leitura 81 / tradução criativa 83 /
notas biografemáticas de tradução 85 / tradução, via de aproximação 88

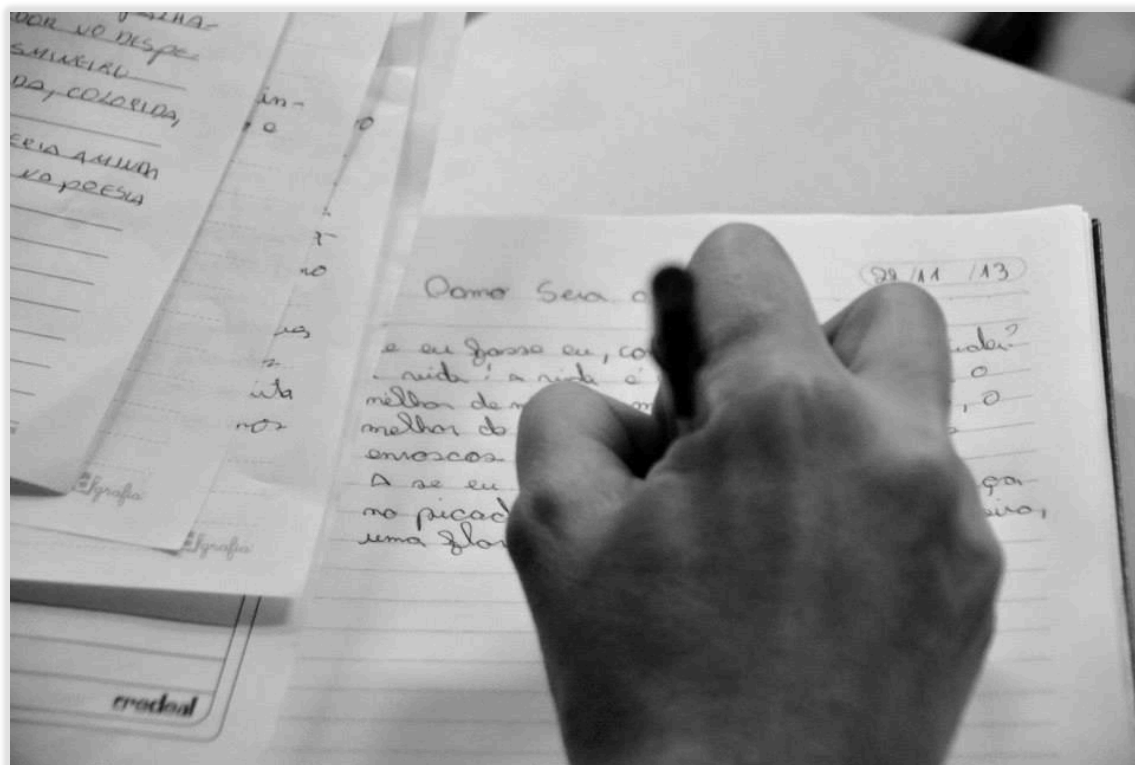
BIOGRAFEMATIZAR COM BARTHES, CORAZZA E CORTÁZAR ___ 90

UM CALENDÁRIO REDUZIDO, UMA VELHINHA QUE MORRE E SEQUER

UM PAR DE MEIAS DECENTES ___ 94

inacabado e não enviado 99 / incandescências 103

REFERÊNCIAS ___ 106



Um modo de ler e escrever na EJA I - Oficina de 29/11/2013 com a Turma E.F3, por Polyana C. Olini

Caneta- papel- punho

Desliza a ponta esférica e rolante da caneta na superfície fibrosa, libera-se a tinta, o punho segue no retilíneo da linha, em movimentos sinuosos, decididos, trôpegos.

Apertando entre os dedos a caneta que libera fluxos, intensidades. Aquele que escreve, sem saber onde vai chegar, tateia no branco da folha entradas e saídas.

Tudo que adormece desperta entre as margens do papel.

AQUI SE ESCREVE

“Nada mais de palavras faladas, pois, efetivamente, é preciso durar um pouco mais do que a voz; é preciso, efetivamente, por meio da comédia do escrito, inscrever-se em algum lugar.” (BARTHES, 1995, p. 9). Em uma mesa de bar, onde é possível tomar um café no campus da Universidade, uma caderneta, uma caneta azul, um lápis sem ponta, um lápis de olho, um *gloss*, um ingresso de cinema da semana passada, uma tesoura, uma lata de balas, o *Prazer do Texto* de Barthes, uma carteira com poucas notas de dinheiro, muitas moedas no bolso do meio, a mão com um anel de prata que inventaria, no tato, os perdidos e achados na bolsa. Dezoito horas, o céu está nublado e o veranico de maio deixa os braços de fora em vestidos de alças e os pés em sandálias que mostram os dedos. Anotar os três tons de rosa que mancham o início da noite no alto da folha, puxar um rabisco da palavra nuvem e fechar com ela a frase que se debate na linha já faz algumas horas. “Sem falar do caso em que escrever faz medo.” (BARTHES, 2010, p. 59). Outras frases agora, rápidas e fluidas, com a leveza vaporosa e aromática do café e com o movimento dos que ali circulam e que não têm nada a ver com isso.

Certo alívio, não de missão cumprida ou de algo que finaliza, mas o alívio dos inícios, no fôlego corajoso dos lançamentos, algo de inauguração, de entrada. Dá para raspar a colher nos cristalinos de açúcar que ficaram no fundo da xícara, sem pensar em qual parte do corpo eles vão se instalar. O doce permitido além da conta, o doce pervertido, amontoado agora na ponta convexa da colher. A colher fica suspensa entre a mão e a boca provocando saliva e estalidos na língua que toca o céu palatino. O doce sem a preocupação da engorda. Escrever na caderneta, com letras grandes e desenhadas, uma dedicatória aos excessos, impronunciável, inverossímil.

por onde começar

No capítulo *Crepúsculo e o Fim*, do livro *Degas Dança Desenho*, Paul Valéry escreve sobre quando soube da morte do amigo, no dia 25 de setembro de 1917. Ao escrever sobre o homem, nas últimas vezes em que o viu, Valéry fala também de solidão. Degas foi o solitário em todas as suas modalidades:

do solitário pelo seu caráter, do solitário pela distinção e pela particularidade de sua natureza; solitário pela probidade; solitário pelo orgulho de seu rigor, pela inflexibilidade de seus princípios e de seus julgamentos; solitário pela sua arte, ou seja, pelo o que exigia de si mesmo. (VALÉRY, 2012, p. 166).

Das coisas que exigia de si, Valéry evidencia a dedicação de Degas a algumas pesquisas, em que o isolamento se dava além do necessário, e uma exigência ilimitada e imperceptível, um convite a retirar-se de si mesmo, do que havia sido e do que havia feito, e, também, “do desejo de retomar ou destruir toda obra produzida por sua mão” (VALÉRY, 2012). Para ele, a pesquisa de sua matéria de criação era como um convite febril à destruição. Um convite para retirar-se do que já fora e do que já fizera, atento apenas às sutilezas e aos refinamentos da produção, ao “fazer” e ao “refazer” dos traços e dos escritos, sem mais saber os motivos primeiros que o impeliram a tal investigação. Na profusão de tentativas, exaurido, mas nunca exausto ou abatido, destruíra as páginas e as telas, deixara arder em fogo o produzido, material fútil, que servia apenas para refinar, filigranar o que estava por vir.

Retomar o que já foi feito implicava também destruição. Tratava-se do apagamento de vestígios, do trabalho que apaga as marcas do trabalho, que “consiste em fazer desaparecer tudo o que mostra ou sugere a sua fabricação” (VALÉRY, 2012, p. 37). Início esse texto a partir disso que já feito e vivido ainda inquieta, impaciente e se oferece para a destruição, na retomada do que fiz, nos vestígios das professoras e alunas que eu já fui, das professoras e professores, das alunas e alunos que comigo estiveram para que fosse possível aceitar a solidão e o isolamento necessários para a pesquisa.

quem irá começar

De desejo ardente, inquietude e impaciência, também estavam impregnadas três mulheres: Lou Andreas-Salomé, Anaïs Nin e Marina Tsvetáieva. De parte de suas escritas, fragmentos que chegaram até aqui, com o que delas escapou da destruição, com as possibilidades que essas mulheres propagaram ao retomar o que já foi escrito, fez-se aqui um trabalho polifônico, de recorte, de dispersão, em proveito de um trabalho do descontínuo, do pulverizado, de operação de ultrapassagem (BARTHES, 1995). A inquietude e a impaciência, são elas o ponto de partida da pesquisa, esse ponto - *entre* - que oscila, antecede, percorre e desdobra.

As três mulheres foram aqui reunidas pelos laços de leitura com a leitora comum, com a professora-pesquisadora. Esses laços de leitura não foram suficientemente estreitos, ou apertados, que não permitissem que outras tantas e outros tantos, pudessem aqui estar em efervescência e turbilhão. Esses laços são também lanças, setas pontiagudas capazes de remeter e atravessar a leitora comum para as linhas de outras mulheres e homens que a todo instante aqui também estiveram.

Os laços de leitura com as três mulheres eram também um ímã de seduções sutis; seus textos, de atrações arrebatadoras e inquietudes silenciosas, engendravam encontros escusos com estrangeiros e íntimos fragmentos de outros textos, que em dispersão se emprestavam para a invenção.

Para compor o trabalho de pesquisa foram escolhidos textos 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 são os primeiros de uma série de recortes, justaposições, variações, que deram espessura, língua e conexão aos afetos que aqui pediram passagem.

No caso de Marina Tsvetáieva, textos que foram organizados, selecionados e prefaciados por Todorov, alguns deles inéditos e resgatados de seus manuscritos. No título dessa seleção, a centelha primeira dessa pesquisa: *Vivendo sob o fogo*. Tsvetáieva referia-se ao anonimato da criação feminina, quando uma mulher escreve, 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 conhecido”¹ (TSVETÁIEVA, 2008, p. 481).

De Anaïs 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, desejo expresso por ela a Rupert Pole, que se tornou seu executor testamentário e publicou o que era impublicável durante a vida de Anaïs. Com a sua morte nomeava-se, então, o inominável, como indica Blanchot:

Para que eu possa dizer: *essa mulher*, é preciso que de uma maneira ou de outra eu lhe retire sua realidade de carne e osso, que a torne ausente e a aniquile. A palavra me dá o ser, mas, ele me chegará privado de ser. Ela é a ausência desse ser, seu nada, o que resta dele quando perdeu o ser, isto é, o único fato que ele não é. (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 Andreas-Salomé para o livro era: *Esboço de algumas lembranças de vida – exceto daquelas que não se deixaram privar do direito de solidão*. Enquanto essa pesquisa se fez, extraindo consistência na dissipação dos textos dessas mulheres, suas práticas de trabalho foram interrogadas, exigindo atenção aos indícios que deixaram, alguns gostos de escritura e criação e assim

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

Aqui se escreveu com o fogo e com mulheres, indiscerníveis, impensáveis, que em proximidade infernal, disparam “um pensamento que se metamorfoseia em diferentes níveis de argumentação e que funciona como máquina de guerra para combater os aparelhos que capturam o pensar educacional.” (CORAZZA, 2002, p. 32).

Um modo de ler e escrever na EJA- oficinas Biografemáticas retomou os textos e coisas já feitas, segurou outras, que ainda procuravam lugar. Abriu mão de

¹ Trocadilho entre *inconnu* (“desconhecido”) e *méconnu* (desconhecido, mal conhecido, mal apreciado). (N. de T.)

coisas que não podia carregar, cujo peso e tamanho eram insustentáveis. Dobrou-se, curvou-se, retorceu-se. Morreu para que outras vidas fossem possíveis, para que de suas mortes sobreviessem condições outras, para as vidas que se iniciavam, na “ambivalência fundamental diante daquela que dá a vida e anuncia a morte”, em uma ambiguidade feminina que não dá ouvidos ao “clamor pela unidade, sabe que desde o princípio dos tempos foi múltipla.” (CORAZZA, 2002, p. 85).

Com as três mulheres – Lou, Anaís e Marina – e um grupo de alunos da Educação de Jovens e Adultos do Colégio de Aplicação da UFRGS², lançou-se a professora-pesquisadora, tendo, como plano de contágio e movimento (CORAZZA, 2010), como modo, gesto, insinuação e infiltração (COSTA, 2011) de pesquisa, as *Oficinas Biografemáticas*. Entendeu que esse empreendimento de pesquisa exigiria a articulação do “oficinar” e do “biografematizar” sem as indicações pessoais, sem conjugações. Oficinar no infinitivo do traduzir, no infinitivo do inventar.

De muitas e distintivas formas propostas pelos que antes se ocuparam com os biografemas nesse grupo de pesquisa³, as oficinas foram pensadas de

² A Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Colégio de Aplicação (CAp) da UFRGS atualmente conta com cerca de 100 alunos no Ensino Médio e séries iniciais. Alguns destes alunos fazem parte do quadro de servidores da Universidade e atuam em diversas áreas; outros trabalham para empresas, onde desempenham funções variadas, e alguns são autônomos. A modalidade EJA trabalha por componentes curriculares e não por disciplina, na busca pelo ensino multidisciplinar e não compartimentalizado. A metodologia utilizada contempla aulas práticas e expositivas, privilegiando o conhecimento prévio que o aluno adulto já possui. Os professores instigam o diálogo, o qual promove a inserção do aluno na sua própria construção do conhecimento. As quatro turmas EM1, EM2, EM3 e EF3, que correspondem aos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio e 4º e 5º anos das séries iniciais, são frequentadas por alunos que moram no entorno do CAp, com destaque para a Vila Santa Isabel, algumas regiões de Viamão, outros na Ilha da Pintada e Alvorada, mas o maior número ainda pertence ao município de Porto Alegre. A faixa etária destes alunos varia entre 18 e 70 anos, e eles buscam o aprimoramento de seus conhecimentos, além da conclusão do Ensino Médio.

³ DIF - artistagens, fabulações, variações. A criação do DIF - em 1º de julho de 2002, sob o nome "DIF - Grupo de Currículo de Porto Alegre" - foi possível porque, há muitos anos, por caminhos diversos, constituíra-se, nesse espaço-tempo, um encontro de pensamento e de práticas, que vinha experienciando diferentes potências investigativas e expressivas, deixando-se interrogar pelo pensamento da diferença, neste mundo, nestes tempos de agora. Se DIF marcava, com um nome, o já-sabido, o já-dito, o já-feito, convocava, desde então, a uma responsabilidade ética de relação, trabalho e produção, a saber: 1) transmitir a sua experiência, para gerar e fazer circular o inverossímil, o que está chegando, o que está por vir; 2) irradiar e fazer convergir novos ensinamentos, estudos e pesquisas, para interceptar a opinião e a doxa, a mesmice e a imbecilidade; 3)

modo a “lidar com a biografia sem se limitar à história referenciada. ” (FEIL, 2010, p. 82). As experimentações com os textos escolhidos 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; p.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).

Para a escrita desse texto fez-se uma escolha que ressoava e vibrava na frequência de retomada e destruição, que tentava em sua fabricação apagar os vestígios que colocavam a leitura e a escrita em campos que as situavam e as classificavam como instrumentos familiares e de possibilidades restritas. Afastou-se dos campos de conhecimento que situam a leitura e a escrita próximas ao pesadume de habilidades adquiridas e as circundam nas searas tristes das dificuldades de aprendizagem. Ao efetuar-se, o texto retomou a leitura e a escrita problematizando-as, reforçando-as, enfatizando suas estranhezas, sabendo que delas nada é dado, e suspeitou de tudo que delas escrevia ou lia. Aproximou-se do que podia servir para encurralar a leitura e a escrita em suas próprias armadilhas, tentou o que pôde para desmontá-las, para em seguida inventar, com elas, outras relações e possibilidades.

Para engendrar Leitura e Escrita com a Educação de Jovens e Adultos, a pesquisa avizinhou-se dos que trabalhavam na EJA com o objetivo de:

promover a escolarização dos jovens e adultos que não tiveram acesso, ou não puderam concluir os estudos do ensino fundamental na idade própria criando situações pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem dos que buscam

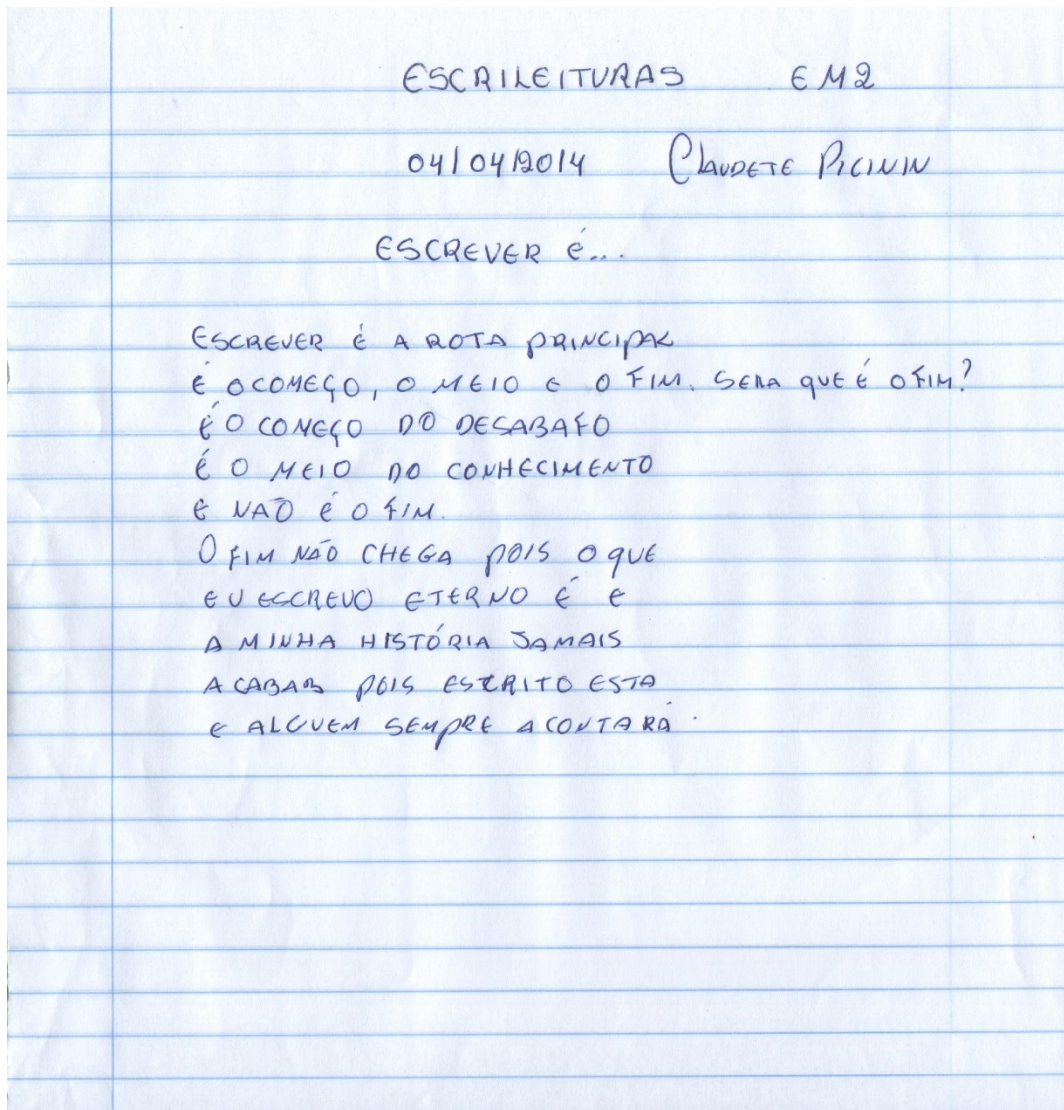
tramar, trançar e tecer amigos e colegas, parceiros e simpatizantes, interessados e laços, afetos e amores, agenciamentos e maquinações, saberes e sacações, conceitos e personagens, planos e aventuras, caos e cacos, diabos e deusas, anjos e bruxas, aventuras e escrituras, alianças e diferenças, festas e trabalhos: para que o DIF torne-se produtivamente alegre e positivamente feliz. Produções do DIF sobre Biografemas: *Procedimento Erótico, na Formação, Ensino, Currículo* (FEIL, 2009); *Introdução ao método biografemático* (CORAZZA, 2010); *Biografemática do homo quotidianus: o senhor educador* (OLIVEIRA, 2010); *Biografema como estratégia biográfica: escrever uma vida com Nietzsche, Deleuze, Barthes e Henry Miller* (COSTA, L.B, 2010); *Corpo em Obra: Palimpsestos, Arquitetônicas* (COSTA, Cristiano Bedin da, 2012).

vagas na escola, na perspectiva de garantir o acesso a novas formas de trabalho e cultura (BURG, DIOGO, NASSR, DUARTE, 2013, p. 138).

Procurou escolas cujos currículos contemplavam a EJA com a necessidade:

de vincular os conteúdos aos contextos de vida, afim de que os conhecimentos escolares adquiram sentido ao serem percebidos os vínculos entre os mesmos, e os saberes dos alunos (GARCIA, 2013, p. 215).

Com os alunos das turmas de EJA que participavam das oficinas, a pesquisa *Oficinas biografêmicas – um modo de ler e escrever na EJA* enveredou nos traços, no detalhe “insignificante que constitui os espaços silenciosos de uma vida” (COSTA, 2012, p. 54). Tentando desviar-se do estabelecido, “do que deixava de produzir novos sentidos, tentou encontrar-se em ressonância com uma perspectiva de contínua liberação e produção do novo.” (COSTA, 2012, p. 54). Desassossegada, a pesquisa invadiu e saqueou tudo de que precisava para acreditar que já havia se encontrado. Mesmo se, porventura, encontrasse uma pista do que era nos emaranhados que criava, intuiu que perder-se neles era necessário. Nos desvios, nos giros de agulha de uma bússola lunática, iniciou-se ininterruptamente. Prosseguiu abruptamente. Experimentou diferentes modalidades da solidão. Farejou as cinzas dos destruidores e incendiários que permaneciam abrindo trilhas antes dela. Tentou destruir meticulosamente os rastros que deixou, no intento de que sobrassem, apenas, os contornos do que perseguiu. Confundi-se com as pegadas, em sua estranheza, disparidade e imprevisibilidade. Ao perceber que não conseguiu encerrar sua perseguição, na multiplicação dos rascunhos infiéis aos textos que ela colocou na mira, abandonou-os. Retirou os olhos do que lia para se perder naquilo a que estes a lançaram, para assim retomá-los.



Um modo de ler e escrever na EJA II – Texto de Claudete Picinin (Aluna da Turma E.M2 – Oficina do dia 04/04/2014)

Claudete tateia, experimenta, aplica-se, põe-se em pé,
na medida da linha.

Tomando a escrita como rota, escreve sobre o que é,
sobre o que inventa ser.

Leio as suas palavras acompanhada por mariposas que sobrevoam em
círculos a luz da lâmpada amarelada e em seguida se projetam sobre a
tela do computador.

Rota de fuga que seduz e aniquila a brevidade de seus voos.
Janis Joplin canta, rouca, *Move Over*. “ E não é o fim. ” (PICININ, 2014).

RASTROS DE ESCRILEITURAS

A pesquisa efetivou-se articulada ao *Projeto Escrileituras*⁴: *um modo de ler-escrever em meio à vida* – Observatório da Educação (OBEDUC) e aconteceu na proposição de oficinas biografemáticas, na infiltração e contaminação, nos movimentos dentro, entre, e, nos desdobramentos do *Projeto Escrileituras*.

O *Projeto Escrileituras* se ocupa e se preocupa com as coisas próprias da Educação e, através de seu projeto de pesquisa, questiona para qualificar a discussão sobre a própria qualificação da Educação Básica no Brasil. Problematiza em diferentes Eixos: Educação Básica, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Superior com os alunos de licenciaturas e, também, possui um eixo profissional com os professores das redes públicas de ensino, municipal, estadual e federal. Por tratar-se de um projeto composto por quatro proponentes: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), os movimentos acontecem, como teria de ser, em muitos e diversos territórios, em diferentes rincões, que se abrem e se articulam em possibilidades inverossímeis com a arte, a literatura, a música, o teatro, o cinema, fantasias e fruições.

E, por serem tantos e lidarem com tantas coisas, os integrantes do *Projeto Escrileituras* são atentos às brechas, às experimentações, são combativos e experientes em tentativas, em arremessos e voos alucinados, incansáveis nas repetições, no suportar a multiplicidade e o desordenamento no modo como as coisas acontecem em seus núcleos, nas escolas onde o projeto se espalha, nos cursos de formação de professores onde se alastra, nos movimentos que produz. Encontram potência no ato de criação textual. Inventam afinidades entre texto e leitores, fazem da leitura lugar de encontros.

⁴ 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 da Prof.^a Dr.^a Sandra Mara Corazza, do Núcleo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Seus integrantes estabelecem ações compartilhadas e trabalham com o conceito de *Escrileitura*⁵. O conceito de *Escrileitura* insere este Projeto na dimensão imaginativa de toda a escritura ou texto de fruição. E, como exercício imaginativo, lida com os modos de produção através de experimentações, tentativas e invenções.

Com um Glossário das Notas⁶ onde se encontram as siglas utilizadas para o mapeamento dos próprios textos, Corazza (2010) fornece as pistas necessárias, mas prescindíveis, para acompanhar os movimentos da pesquisa produzidos no tempo em que as ações se articulam e se inventam em diferentes espaços. “Trata-se de um Projeto, trata-se do trabalho com diferentes linguagens, provocador de outros modos de relação com a escrita, com a leitura e com a vida” (DALAROSA, 2011, p. 16) e em que não se deixa de fora a crítica que produz.

O ano de 2012, ano em que iniciei a minha pesquisa de mestrado, marca o meio do Projeto, que se encaminhava para um final programado, que procedia em movimentos que mesmo que descontínuos davam prosseguimento ao desassossego que deu início ao *Escrileituras* em 2010. As seis linhas de intensidade, multiplicadas intensivamente nas seis modalidades de oficinas propostas – filosofia, teatro, lógica, música, biografema e artes visuais –, produzem outras formas de experimentação. No núcleo UFRGS, destacam-se, entre outras, as seguintes: 1) *Pedagogia da Tradução: Entre Bio-Oficinas de Filosofia*, (DALAROSA, 2011) – Dissertação de Mestrado que se ocupou de uma Pedagogia dos Pormenores e que produz ressonâncias agora no processo de doutoramento; 2) *Alfabeto Espiritográfico: Escrileituras em Educação*. (CAMPOS, 2013) – Dissertação de Mestrado que colocava em movimento, em suas oficinas, o método de dramatização na comédia do intelecto; 3) as oficinas *Escrivivida – do tempo morto ao vivo* (NODARI, FOGAZZI, CONCEIÇÃO, 2012), que propunham a escrita de uma vida que transcorre no tempo para 58 alunos de 8ª

⁵ Tomado no Projeto como texto que reivindica uma postura multivalente do leitor, estabelecida na coautoria entre quem lê e quem escreve, simultaneamente, em lugarizações diversas. Escrita-pela-leitura, leitura-pela-escrita, propõe um texto aberto às formas, que ganha existência na medida em que seu leitor é um produtor-tradutor de significações, de sensações, de sentidos, de conceitos, de vidas. (DALAROSA, 2011, p. 15)

⁶ *Glossário das Notas no Caderno de notas 1 – projeto, notas e ressonâncias* (CORAZZA, 2011, p. 33).

Série no Colégio de Aplicação da UFRGS, onde foram planejados vários procedimentos chamados de *deslocamento*, que implicavam tomar diversas direções nas quais propunha-se um descolamento da referência temporal e identitária de uma vida para criar algo novo, vivo; 4) *Artistagem Curricular*, (MATOS, 2012), com foco na formação de professores e que tratou de questões do currículo da Artistagem como micropolítica da Educação nas fronteiras entre o currículo e a literatura; 5) *Um método de (des)educação musical* (PACHECO, 2012), que, em suas oficinas, fazia da audição musical um ato criativo, na invenção dos conceitos, formas e instrumentos e na audição também do silêncio; 6) *Literatura Potencial* (LAMELA ADÓ, 2012), oficina cujo objetivo estava em dar mais atenção ao processo de criação do que ao resultado em si, e na qual o resultado é o próprio acontecimento e o acontecimento passa a ser sentido.

O *Projeto Escrileituras* desenvolve práticas de invenções em que, ao inventar-se, documenta-se, registra-se, produz as evidências de seus percursos, de seus sobrevoos; efetiva-se em seus encontros e oficinas, produzindo desde a concepção de seu plano de trabalho até uma organização específica de seus tempos e espaços. O Projeto sugere que outras formas de experimentação possam produzir-se e permite que pensemos “a pesquisa como aventura, da qual não se pode desembarcar com o mesmo corpo.” (DALAROSA, 2011, p. 20).

Um modo de ler e escrever na EJA - Oficinas Biografemáticas alinhou-se ao *Projeto Escrileituras* naquilo que dá a pensar em Educação, com o que aí já está de sobra, mas que, sempre, ainda é insuficiente. São perguntas que não calam, produzidas por seus “professores que, antes de mais nada, têm horror à pedagogia da pergunta da resposta na manga” (CORAZZA, 2003, p. 61), e “à presença dos alunos nas escolas satisfazendo a instituição dando-lhe uma resposta, mas uma resposta que se arrasta” (BARTHES, 1995, p. 367), produzida pelos currículos enquadradores e enquadrados. A pesquisa fantasiou com Corazza (2002), um currículo que conjugasse lugares, que incorporasse várias línguas, que fosse um trabalho em processo, uma estrada em andamento, um

mar a fluir, que combatesse o pensamento que não experimenta, não prolonga, não abala a confiança da arbitrariedade da língua.

O pensamento da Educação aqui foi tomado como o impensável, que variava sob as fendas que se criam no próprio pensamento, que fabulava deslocando e invertendo as possibilidades que hoje são oferecidas na Educação, sob os mais diversos nomes com que se operam e se instrumentalizam os conceitos, em todos os níveis e modalidades. O pensamento tomado como modos de perversão e experimentação, a fim de inventar outros limites das formas da Educação, outros pensamentos que só dizem o que são ao dizerem o que fazem.

Com Tomaz Tadeu, a pesquisa considerou que o pensamento se dá no choque violento, nas multiplicidades e na criação de conceitos,

o pensamento é neste caso, não mais a solução que surge do harmonioso casamento entre o pensamento e seu suposto fora, mas o imprevisto surgimento de um problema que o surpreende, que o coloca em um estado de perplexidade (TADEU, 2004, p. 181).

E, com Deleuze (2006), considerou o pensamento, em sua faculdade particular definida, como o que nasce nele próprio e extrai suas condições transcendentais “não no saber, e sim, do aprender que une sem mediar a diferença à diferença, a dessemelhança à dessemelhança” nesse aprender que aqui se conta e se aprende. A pesquisa tentou encontrar as condições sob as quais algo de novo é produzido, no encontro com os problemas que surgiam na leitura, inicialmente com os textos das três autoras e nas ressonâncias destes nos textos dos alunos e, depois, na multiplicidade de autores que se aproximaram e de textos que foram produzidos.

uma pesquisa biografemática

A Pesquisa *Oficinas Biografemáticas: um modo de escrever e ler na EJA* fez-se em “operações efetivas”, “com um certo direto” 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). 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). Apostou nas oficinas e em tudo que nelas foi propulsado, com textos submetidos a critérios que foram inventados para a sua escolha e seleção, e, nos encontros destes com um grupo de alunos da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAP/UFRGS), no último período das noites de sexta-feira, nos dois semestres de 2013 e primeiro semestre de 2014.

Os textos foram aqui tomados como a “lista aberta dos fogos” da linguagem, “esses fogos vivos, essas luzes intermitentes, esses traços vagabundos dispostos no texto como sementes que substituem as noções comuns, as assunções fundamentais da antiga filosofia.” (BARTHES, 2010, p. 24). Ao convocar seus integrantes à postura da produção, o *Projeto Escriteiras: um modo de ler-escrever em meio à vida* produz outros textos na reinvenção do eu que escreve com o autor do texto lido. Atentos à essa convocação do projeto, os alunos e pesquisadora lançaram-se aos Biografemas, às vias possíveis do insignificante, ao chão comum que foi repisado de tantas e diversas formas, às folhas dos diários e às vidas das autoras, e com o que delas, em dispersão infinita, pode tocar alguma outra vida. As cartas e diários de autoras que nunca se viram mas que se encontraram, nas sextas-feiras, na sala de aula, foram a matéria, as minúcias e sobre as quais os alunos se debruçaram e se inventaram como criadores e fabuladores.

Por se tratar de um procedimento de pesquisa que servia aos interessados em “Vida e Obra” (CORAZZA, 2010), e na criação de uma “metonímia desejanter”, se deveria estar atento aos riscos da memória, e aos da inércia nos vínculos estabelecidos entre estas, se deveria cuidar especialmente das armadilhas fáceis que surgiram através de junções, e nos arranjos que procuravam suas causas e efeitos. A pesquisa aventurou-se enquanto método na leitura e escrita de textos já lidos, sabendo apenas que “escrever é gozo, escrever é deflorar, ler é gozo, ler é deflorar” (SALOMÃO, 2003, p. 97) e tomou a leitura não como um “gesto parasita” (CORAZZA, 2013), mas gesto do corpo que induzia a escrita. 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 procedimento de pesquisa, a Biografemática deu-se na escritura, na produção de vidas, “ocupava-se dos procedimentos de reinvenção de um autor, ocupava-se da biografia como material de criação” (FEIL, 2010, p. 82) e, ao tomar do texto o objeto desejável, tentou a “produção de movimentos que colocavam o autor, o texto e o leitor em constante variação inscreveu-se na proliferação de existências e de mundos implicando na potencialidade de criação e de fabulação de novas vidas.” (OLIVEIRA, 2010, p. 52).

O fluxo consistiu em desafiar à construção criativa de unidades mínimas de biografias, que convidasse os participantes das oficinas à composição de 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, esse “corpo impessoal que lança um eu” (CORAZZA, 2013), 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 a pesquisa biografemática, nada de uma vida é indiferente ou desnecessário: as minúcias, as trivialidades, são intensificadas, habitam os interstícios de onde, a cada instante, podem lançar-se em outro texto que vivifica o texto lido sem confundir-se com ele. Dessa forma, a pesquisa experimentou-se em uma “Biografemática Frontal” (COSTA, 2011) ao impor o autor como podemos vê-lo em seu diário íntimo, “o escritor menos a sua obra” (BARTHES, 2003). “Nutrida pelo imaginário de pegarmos ou sermos pegos pela

frente” (COSTA, 2011), trouxe para a visada “os gestos ínfimos, as imagens incongruentes, as sonoridades inaudíveis”, permitindo-lhe uma “respiração própria” (PELBART, 2011), um “respiro que atinge corpos” e “desenha máscaras trocadas e identifica ardis romanescos que subjazem ocultos nas franjas do vivido” (CORAZZA, 2013).

Na Biografemática Frontal, nas escolhas efetuadas no texto amado, do que se ama de seu autor, era preciso anotar as minúcias, as que despertaram e embaralharam os sentidos, como aquelas que de um sonho lembramos: “senti o cheiro da sala, vi a luz penetrar.” (NIN, 2011, p. 372).

As escritas fizeram-se a partir do desgaste, dos detalhes e das minúcias, do desmembramento dos textos biográficos que ofereciam matéria para a escrita, “abertos à criação de novas possibilidades de se dizer e, principalmente, de se viver uma vida” e “nesse escrever sobre a vida, havia um inscrever-se sob ela mesma.” (COSTA, 2011). A cada novo encontro, o biografema ganhava, nas explicações de seus participantes, outras versões de si mesmo, e algumas imagens eram recorrentes, “como quando dois carros se arranham, e um fica com a tinta do outro, mas o espelho retrovisor não cai” (José Carlos Rodrigues, aluno da E.M2, Oficina realizada em maio de 2013) ou, “é aquilo que toca a gente, que mesmo diferente poderia ser da gente” (Carla Silva Figueiró, aluna da E.M1, Oficina realizada em maio de 2013) e, ainda, “aquilo que a gente inventa com o que a gente sabe que aconteceu, mas que não é fofoca” (Denis Marlon Cristiano da Silveira, aluno da E.M2, Oficina realizada em maio de 2013), “é como escutar a música e ouvir uma coisa no meio que ninguém escutou antes” (Valeska, aluna da E.M3, Oficina realizada em maio de 2013).

Espreitando, rastreando essa vida que se pulveriza em outras tantas escritas nas tentativas de escrever com a vida e não sobre ela, houve, como procedimento de pesquisa, um certo desapego dos rigores históricos, temporais, e intuiu-se que, “de qualquer modo, a palavra, seja ao que levar, se acaba.” (ZORDAN, 2013).



Ler e escrever na EJA III - Oficina de 26 de abril de 2013, por Josiane Assis Bueno

Sala- de- aula, os alunos, as três mulheres.

Abrir o livro, umedecer o dedo médio na ponta da língua, deslizar os dedos entre as páginas, folhear, deitar o livro no braço da cadeira, investir o olhar, vagarosamente, entrever, ir e voltar.

As três mulheres aqui estão das muitas formas como se pode estar, afastadas, dispersas, irreduzíveis.

INVENTAR ESCOLHAS

Foi preciso criar para realizar tal experimentação “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, investiu em processos que problematizavam, indagavam, concentravam e dispersavam, transformando os escritos em diversas formas, colocando a experimentação como condição própria da aprendizagem.

O empreendimento que aqui se efetuou tratou dos encontros possíveis, dos encontros forjados e temíveis, produzidos na multiplicidade do “leitor-escritor-texto”, dos encontros de determinados textos com um grupo de alunos de EJA. Os textos utilizados nas oficinas biografemáticas foram determinados e escolhidos por afecção, mas para a junção destes foram necessários alguns critérios, que, se não foram suficientes para justificar as escolhas feitas, evidenciaram de alguma forma uma classificação. Classificação rigorosa para juntar o que foi apartado em seus indícios, para aqui estar em suas formas breves, em coalescência afetiva. Critério aqui é o que se criou quando se seguiam pistas, quando uma leitura pedia muitas escritas e outras tantas leituras.

Para que os critérios determinassem quais os textos que participariam das oficinas, neles deveriam estar expressos os enclaves, o tramado, o que engendrava e o que possibilitava a realização de tais oficinas. Os critérios para essa escolha deveriam também ensejar que encontro se pretendia, e, se estes acontecessem, na junção dos corpos e do que se efetua em encontros, deveriam ser mapeadas as formas como esses textos escolhidos para as oficinas operavam na produção de desejos. Para escolher foi preciso inventar, inventar como um modo de escrever sobre os textos escolhidos.

assumir riscos

Sabia-se, de antemão, do risco assumido quanto aos critérios inventados, que esses, a qualquer momento, poderiam reivindicar que fossem tomados como referências seguras, absolutas, únicas e definidoras dos textos escolhidos. Foi necessário redobrado cuidado na elaboração de tais critérios, a eles não foi permitido distinguir o erro da verdade, ou servirem de norma para julgamento dos textos: os critérios deveriam permitir textos fragmentados, sem que nada lhes faltasse, sem a preocupação de totalidades, com direito ao inacabado, ao remendado, ao enxertado, ao impreenchível. Deveriam permitir aos textos lapsos, abalos, curtos-circuitos. O que fundamentaria tais critérios deveria ser móvel, aberto, suficiente apenas para o que deixava escapar. Aos critérios foi vedado subtrair ou excetuar o acaso, Deleuze (2006), alerta para o jogo humano, que supõe regras categóricas preexistentes, no qual a partilha sedentária e fixa de um distribuído, a fixidez de suas regras e do falso jogar que de antemão pressupõe o aprendizado da moralidade. Não foi permitida, aos critérios, a coação, a interpretação. Tais textos não foram julgados, deles não se esperavam verdades óbvias, objetividades ou comprovação de quaisquer tipos de “evidências”, revelações, ou que, a partir de suas palavras, se descortinassem novos horizontes antes nunca vistos.

Esperava-se, desses critérios para a escolha dos textos das oficinas, que apontassem alguns, entre tantos textos, e que com eles fosse possível fazer alguns recortes, identificar algumas pistas, para iniciar e, se necessário, que deles fosse possível prescindir para inventar outros critérios, para encontrar outros textos. Os critérios foram considerados exitosos em suas formas, somente após sua aplicação nas oficinas; por saber que se tratavam de tentativas, de tentações, de tratativas prévias entre o texto e oficineiras, entendia-se que suas condições necessárias e aplicabilidades só se efetuariam no efetivo encontro dos leitores com os textos, nas aberturas destes para o inesperado, nas suas dobras, nos rasgos, riscos e na liberação de forças criativas.

De páginas que foram escritas à mão nas folhas de diários, cartas, poemas, alguns fragmentos, nos quais esses “critérios apontem para os seus controles, os seus ritmos, os seus pesos, os seus deslizos, as suas complicações,

as suas fugas, em resumo, não a alma (pouco importa a grafologia), mas o sujeito carregado com o seu desejo e com o seu inconsciente.” (BARTHES, 1995, p. 217).

formulação de questões (o importante é que se desperte)

Os textos escolhidos para as oficinas foram os que possibilitaram a formulação de questões, e que não se ocuparam em respondê-las ou resolvê-las, os que puderam deixar em suspenso tudo o que eles mesmos levantaram e as questões que eles próprios formularam. Os preferidos foram os ambíguos, os poéticos, os que suscitaram interrogação inesgotável, que permitiram contradição, os fadados ao reconhecimento, inversão, apresentação e destruição de seus objetos.

A preferência foi por textos que dialogaram com os outros textos e com eles mesmos, que permitiram ecos e retornos inusitados e insuspeitos. Os que nos forçaram a procurar outras possibilidades e nos roubaram a paz, que evitaram o reconhecimento de seu significado e a confusão deste com os objetos que designavam. Os que não tinham manual de instruções e ligações explícitas com os grandes temas, os que não possuíam certificados de segurança, avisos prévios ou garantias de satisfação.

Foram indicados aqueles com os quais fossem possíveis as montagens, os recortes, os vacilos, os vazios e deslocamentos das relações sujeito e objeto, acessos à loucura e à dissolução do imaginário. Textos com os quais fosse “possível torná-lo lúdico, pulverizar esse corpus, fazer dele o espaço em que se pode começar a desejar (BARTHES, 1995, p. 265).” Preferivelmente os que iniciavam e terminavam descontinuamente, os que produziram outros inícios, e dessa forma possibilitaram uma prática de trabalho que permitiu que a sua escrita fosse através do próprio texto interrogada. Textos que não aceitavam converter-se num meio (BLANCHOT, 2011), ou simples prática instrumental, mas que fossem eles o trabalho do corpo que está às voltas com a linguagem.

Os textos que possibilitaram a formulação de questões exigiram as três qualidades que Nietzsche (2011) esperava de seus leitores - no segundo

prefácio *Sobre o Futuro de Nossos Estabelecimentos de Ensino* – para que a leitura se efetuassem: a calma, ler sem pressa e não esperar um quadro de resultados – e a imposição de que não se coloque “a cultura como a medida e o critério seguro de todas as coisas, abandonando-se com toda a confiança ao autor que ousou falar-lhe assim, somente por não-saber e saber de seu não-saber .” (NIETZSCHE, 2011. p. 55). De qualquer gênero, os textos que possibilitaram a formulação de questões eram os que, quando percebiam a inexistência de problemas, os criavam durante a leitura de suas palavras; os que atacaram e foram atacados pela necessidade exigente de anotações nas orelhas da folha, pelo sublinhar de suas linhas, pelo levantar das cabeças durante a leitura. As questões foram formuladas também em outros textos, escritos no disparo imediato de sua leitura. Na emissão de um signo que obrigasse a decifração, na provocação do estranhamento. Os textos que atenderam a esse primeiro critério poderiam ou não atender aos critérios que o sucederam.

estilo

A escolha dos textos também se deu pelo estilo, do que fez deles Escritura. Escritura tomada aqui das junções de Barthes, nas entrevistas que estão reunidas no *Grão da Voz* (1995), quando, atento às armadilhas da escriptação, inicia disseminando que a escritura não é o escrito, nem obrigatoriamente o modo de existência do que se escreve. Deveriam ser, alerta Barthes, irredutíveis às bonitezas das palavras. Deveriam se oferecer em texto, do que, ainda não sendo escritura, seria o seu começo. Textos literários, pensados aqui como polissêmicos, como um diálogo de outras escrituras, um diálogo de escritura no interior de uma escritura. Escolhidos na sua oposição entre fundo e forma, na “*consistência*” que é absorvida de sua escritura. “Ecos de outras escrituras, intertextualidade, espaço histórico que retorna à linguagem literária, de uma forma completamente nova e insuspeitada”, “não para melhorar a comunicação, nem para destruí-la, mas para filigraná-la (BARTHES, 1995).”

Tal qual arame torcidos sob uma forma qualquer e inserido na polpa de papel, cuja marca aparecesse quando prensada no líquido da tinta que imprime as palavras escritas. “A escritura começando mesmo pelo estilo, que não é o bem escrever – a ele se refere – já o dizia em *O grau zero da escrita*, ao profundo do corpo, e não pode ser reduzido a uma intenção de boniteza parcamente estética” (BARTHES, 1995, p. 223). “Não se refere ao bem, mas ao bom, que não se equivoca nos signos, no tempo dos signos, nos gestos” (Nietzsche, *Ecce Homo, Porque escrevo livros tão bons*, § 4). Textos que foram escolhidos não para que seu valor fosse medido pelo trabalho que custaram, ou para que este os destacasse ou excluísse, ou o que se fizessem visíveis entre outros textos pelos sinais de sua fabricação em seus ritmos “expressivos”. Deveriam ser escritura que recusa qualquer recurso à elegância ou à ornamentação, não mais um produto, mas substância que impregna, aventura possível, via de ligação.

E ainda, com Deleuze (2003), o estilo aqui foi tomado como o que faz a frase atingir um ponto de vista próprio a cada um dos dois objetos que, inicialmente distantes e diferentes mesmo que próximos e contíguos, são arrastados, como materiais no leito do rio. Tal operação produziria efeitos, onde os pontos de vistas pudessem inserir-se uns nos outros, ressoassem uns nos outros, produzindo movimentos forçados.

O estilo seria o que repercute, amplia, desloca, existe na coexistência, numa mesma frase, de uma série de pontos de vista. Seria a dimensão transversal na obra de Proust (DELEUZE, 2003), a estrutura formal da obra que permitiria a comunicação entre os pontos de vista sem unificá-los ou totalizá-los; entre os vasos fechados, deixando que estes permanecessem fechados, e ainda assim atravessasse toda a frase, chegando a unir o livro aos outros, de que ele tanto gosta, e ao leitor. O autor criador de uma língua estrangeira em seu idioma, ao produzir gagueira na própria língua, deixa o leitor à mercê de sua vontade, desejo e necessidade (DELEUZE, 2008).

Linha de força do texto, o estilo é o que permite modulações, prolongamentos, é a borda lunar que aparece durante o eclipse, e que intensifica a escuridão. O estilo é laborioso, exigente, e pode tornar “a obra por vezes artificial, grandiloquente ou patética” (PERRONE-MOISÉS, 1990),

justamente quando percebe-se o peso do labor que o precede. “Ou belo e simples, nascido em uma forma na qual se desenrola com tão tranquila sobriedade [...] caso esteja em todo o seu sangue, caso não seja embriaguez, ou obscuridade, mas alegria da qual se enxerga o fundo.” (RILKE, 2008. p. 64; p. 86). Estilo é o fio invisível que liga o dono anônimo do candeeiro ao poeta solitário na noite já a meio, sob a circunstância incomum de estarem os dois acordados, “não havendo nisso uma reciprocidade possível, é o isolamento que participa da noite e do silêncio, que escolhe aquele candeeiro para ponto de apoio porque é o único ponto de apoio que há e que parece que é porque o candeeiro está aceso que a noite é tão escura. E só porque o poeta está acordado que o candeeiro o ilumina.” (PESSOA, 2006).

Na lisura de um texto, o estilo seria seu aspecto mais agudo, capaz de atravessá-lo, seria sua pele camaleônica e as alterações que a confundem e a destacam, sendo que só por elas se é um camaleão capaz de ocultar-se e mostrar-se.

O estilo é aquilo que permite que olhemos o texto “pelo lado de sua relojoaria, sua maquinaria; como derrubar uma tartaruga na areia para examinar seu aparelho locomotor” (CORTÁZAR, 2013. p. 69), e que ainda assim não nos faz locomover tal qual a tartaruga, mas impele-nos a outros passos, faz-nos também cair na areia sacudida por lufadas de vento que embaralham as pegadas e confundem os percursos.

fogo

Dos textos que atenderam aos critérios anteriores, desejou-se algo que os reunisse sob outras possibilidades além da formulação de questões, do estilo, algo que os circunscrevesse nessa escrita de mulheres. Algo que já se apresentava, que estivesse no traçado do plano dos critérios, que participava do que já tinha sido inventado, mas algo ainda indiscernível. O Fogo, como critério, como “uma possibilidade anterior, primitiva, como objeto imediato e relevante.” (BACHELARD, 2008, p. 3). O fogo foi aqui o motivo, a escolha. Fogo não comum, mas um fogo comungado. Para além dos tempos compartilhados, das terras habitadas, da conterraneidade, da consanguinidade dos textos, o fogo estava neles, foi nos textos reconhecido. O fogo como

condição para aflorar outros e novos textos, na sua função criadora. Fogo que incendiasse o campo que se pensava estéril, que abrisse poros e canais subterrâneos, tal qual Virgílio prenunciava o enriquecimento que o fogo propiciava em seu crepitar, ao queimar o que morre sobre a terra, e com as próprias cinzas adubava o mesmo solo que não mais se supunha fértil, e que agora já é outro. Nas páginas desses textos cintilaria a linha vermelha de um incêndio (DERRIDA, 2005), cujo fogo vai ao pé da letra.

Fogo tomado também como um processo (al)químico, resultante de uma reação que desprende luz e calor devido à combustão de textos diversos, das fagulhas que estes textos produziam, em suas leituras, em suas incandescências, da possibilidade de que, com o seu calor, novas páginas se produzissem. Dos elementos que compõem o fogo e que formam a figura conhecida como o *tetraedro do fogo*, nas oficinas, os alunos, autores, textos e leitores, inventavam-se a cada momento, ocupando de diferentes formas diferentes lugares, metamorfoseando-se, deslocando-se em Combustível, Comburente, Calor e Reação em cadeia⁷.

Nos textos escolhidos, procurou-se o que os separava e os compunha, o que os dissipava e os dispersava, o que deles era espalhado produzindo outras fagulhas e incandescências. O que deles ainda poderia arder, queimar e fazer fumaça em outro texto. As possibilidades de incêndio e de outras linhas vermelhas que poderiam deles cintilar.

Mapeando-se as condições em que foram criados, os textos trabalhados nas oficinas com os alunos de EJA teriam no fogo a recorrência, que aqui foi tomada como possibilidade estratégica, disparadora, incendiária.

Nos *Estudos para uma bailarina Andaluza*, de João Cabral de Melo Neto (2008), aparecem os gostos do fogo, do que por ele, na dança, se consome em vida. Aqui também há vida que se consumiria na escrita:

⁷Esse quarto elemento, também denominado transformação em cadeia, vai formar o quadrado ou tetraedro do fogo. De acordo com Kepler, o tetraedro é o segundo, contando de fora para dentro, dos cinco sólidos que os platonistas diziam ser as figuras do mundo; a ordem seria do cubo (o mais externo), seguido do tetraedro, dodecaedro, icosaedro e octaedro.[4] Enquanto o cubo e o dodecaedro são masculinos, e o octaedro e icosaedro femininos, o tetraedro é hermafrodita, porque ele é inscrito nele mesmo. O número menor de faces no tetraedro é visto com o significado da secura do fogo, uma vez que as coisas secas, por definição, mantêm seus limites. [4] Johannes Kepler, *Harmonices Mundi*, 1. Sobre as cinco figuras sólidas regulares

Dir-se-ia, quando aparece / dançando por siguiriyas⁸, / que com a imagem do fogo / inteira se identifica. / Todos os gestos do fogo / que então possui dir-se-ia: / gestos das folhas do fogo, / de seu cabelo, sua língua; / gestos do corpo do fogo, / de sua carne em agonia, / carne de fogo, só nervos, / carne toda em carne viva. / Então o caráter do fogo/ nela também se adivinha:/ mesmo gosto dos extremos, / da natureza faminta, / gosto de chegar ao fim / do que dele se aproxima / gosto de chegar-se ao fim, de atingir a própria cinza. / Porém a imagem do fogo / é num ponto desmentida: / que o fogo não é capaz / como ela é, nas siguiriyas, / de arrancar-se de si mesmo / numa primeira faísca, / nessa que, quando ela quer, vem e acende-a fibra a fibra /que somente ela é capaz/ de acender-se estando fria, / de incendiar-se com nada, / de incendiar- se sozinha. (MELO NETO, 2008, p. 24).

No *fogo, Le jou*, o jogo provocado e provocador da escrita, do qual ninguém escapa ileso e ao qual Anaís se refere em seu diário:

É verdade que, por causa das minhas dúvidas e ansiedades, eu só acredito no fogo. É verdade que quando escrevi a palavra “Fogo” [...], eu não sabia o que sei hoje [...] Vida. Fogo. Deslizando como uma enguia pelos obstáculos. Mas eu dou vida. Raras vezes tive a morte nas mãos. Ainda assim sou capaz de destruir. Estando em chamas, eu incendeio os outros. Nunca a morte. Fogo e vida. *Le jou* (NÍN, 2011, p. 459).

Todorov (2008) aponta para o fato de que o fogo é a imagem que aparece volta e meia nos escritos de Tsvetáieva, e que existia uma palavra para designar o estado de espírito de Marina: Incandescente. Nas correspondências que compõem o livro, inúmeras vezes a palavra fogo aparece, e nele ela afirma: “Em mim, tudo é incêndio” (TSVETÁIEVA, 2008, p. 295).

Em seu poema *Oração à vida*, Lou Andreas-Salomé refere-se às chamas da vida:

Tanto como se amam dois amigos/ Te amo, vida misteriosa/
Que tragas choro ou dissabores/ Mesmo que me tires o alento,
/Deixo teus braços sem rancores/ Com adeuses de amigo atento. /
Com força quero te abraçar! / Acenda em mim tuas

⁸A Siguiriya é, entre os *cantes* da música *Flamenca*, aquele que melhor reflete a dor e o sofrimento em suas letras, em sua melodia. Apareceu no final do século XVIII (período de formação em que a guitarra foi acoplada ao cante) e sua prática foi acentuada em princípios do século XIX. É considerado *cante* derivado das Tonás (pelo caráter e, também, pela musicalidade).

chamas/ No afã da luta hás de deixar/ Me abrir o enigma da tua trama/ Milênios pra ser e para pensar! / Abraça-me tu com fervor/ Se sorte não vais me dar/ Pois bem. Inda tens tua dor. (ANDREAS-SALOMÉ, 1985, p. 30).

A “Feiticeira⁹ de Hainberg”, como era chamada pelos “bons burgueses de Göttingen e que espalharam todos os tipos de boatos a respeito dela” (PETERS, 1986, p. 13), escreveu esse poema quando deixou a Rússia, quando fluía em direção à Vida, e mais tarde o escreveu de memória a Nietzsche, e este lhe pôs música, “depois disso passou a soar mais solenemente, com versos de pés um pouco mais compridos.” (ANDREAS-SALOMÉ, 1985, p. 30).

Pelo critério do fogo foi atribuída, através dos textos escritos, uma chama outra, inventada no sopro que atizou a primeira, capaz ainda, de queimar “para que estes também se tornem outra coisa: pensadores e faladores e escritores da Educação. Ou seja: torne-se não filósofo, personagem infernal, intelectual diabólico (CORAZZA, 2002). Os textos escolhidos foram retomados, tomados de assalto, no exercício de violentar, forçar o pensamento, com os desejos de uma época e de um gênero postos em jogo no jogo do fogo. Poderia o fogo que arde nas escrituras dessas mulheres ser o mesmo que consome a vida ordinária e comum dos dias? Em calor confuso, fogo vital que forma a base de fogo oculto, de fogo invisível, de fogo sem chama (BACHELARD, 2008).

Bastariam a tais textos uma leitura silenciosa para crepitarem, em fogo que não se extingue, que permanece em brasas nos interstícios da folha, atento às aberturas, aos sopros de ar que o fazem expandir-se. Na busca de

⁹ “A figura da bruxa, ou feiticeira exprime alguns conceitos que o pensamento ocidental legou ao que se entende por feminino. Trata-se de uma imagem construída por diferentes discursos, um romântico, propagado ao longo do século XIX, e outro eclesiástico, expresso nos enunciados seculares da cristandade contra arcaicas práticas pagãs. No manual de inquisidores, datado do século XIV, chamado *Malleus Maleficarum*, o “Martelo das Feiticeiras”, descreve a bruxa coadunada com o Mal (colocado na figura do demônio) e a execra, e, no livro *La Sorcière* (A Feiticeira), do historiador Jules Michelet, o romantismo de Michelet a transforma em mártir, enaltecendo suas qualidades silvestres e sua ligação com os gênios da natureza. Ambos os discursos permitem vislumbrar as paisagens paradoxais sobre as quais a imagem da mulher independente, dona de seu corpo e de seu destino, se cria. A bruxa, ou a feiticeira é aquela que se compõe junto a uma grande variedade de pré-conceitos pensados sobre o feminino, sobre o corpo, a natureza e os ciclos de nascimento, vida e morte. (ZORDAN, 2005). ”

semelhanças entre esses fogos foram encontradas mais diferenças, sentidos sempre abertos e suspensos.

biográficos

Os textos eram biográficos. Dessas biografias de mulheres não interessavam seus feitos, seus efeitos fantásticos. “Não encontro nisso a menor clareza real sobre o que lhe dá seu valor e o diferencia profundamente de qualquer outro e de mim.” (VALÉRY, 2012). Essas mulheres não consistiam em “autoras chapadas em documentos de identidade; heroínas das biografias; tampouco se tratam de biografias, que funcionam como autoajuda, modelos, ou janelas indiscretas para o voyeurismo.” (CORAZZA, 2010).

Também não eram textos da ordem do tempo, não eram da ordem do que se retinha do passado, eram das coisas que a cada vez que as tocávamos contrariavam as lembranças.

Pode-se partir de qualquer coisa, de uma caixa de fósforos, um golpe de vento no telhado, o estudo número 3 de Scriabin, um grito lá embaixo na rua, (...) o risco está nisso, em que se pode partir de qualquer coisa mas depois é preciso chegar, não se sabe bem a que mas chegar. (CORTÁZAR, 2010).

Tratava-se aqui do “que salta dos textos e entra na vida do leitor, não tem unidade, mas é plural de encantos, lugar de pormenores sutis, fonte de vivos clarões, canto descontínuo” (CORAZZA, 2010). Não se tratava de avareza do necessário, ou de compulsão pelo extraordinário, mas de algumas coisas que não suas descendências, ou seus feitos, seus cônjuges, ou amantes. Seria não apenas o que se passa na fibra muscular do tempo cronológico. Interessavam, aqui, como critério para a escolha, as coisas pequenas, minúsculas, os traços, o que sobra da biografia, “o que passa despercebido pelos biógrafos justamente porque é vazio de significação prévia” (FEIL, 2010, p. 30), e quase nada do que é observável pode servir. Cada traço, um detalhe; e cada detalhe, uma nova escritura, um excesso infinitesimal que permitia a sua disseminação. “Talvez fosse preciso refazer biografias enquanto escrituras de vida, não mais apoiados em referentes do tipo histórico ou real.” (BARTHES, 1995, p. 165). “Trata-se aqui da substância de uma-vida, e é constituída por espaços vazios, flutuantes,

lacunas, incidentes, punctuns; assim, uma-vida não é veraz, da mesma maneira que a biografemática não é imaginária: trata-se da biografemática veraz de uma vida imaginária” (CORAZZA, 2010).

Vidas escritas nas línguas em que se traduziram irredutíveis. Anaïs escreveu em seu diário por dezesseis anos em francês e a partir daí em inglês. No transitar destes textos autobiográficos em páginas de seus livros, passa a considerar-se uma traidora de ambos. Seus textos são inseparáveis, mas não consegue reconciliá-los. “Haveria a grosso modo, tarefas de desapropriação do texto. ” (BARTHES, 1995, p. 165). A escrita dos diários seria a Vida traduzida em livro? E, ainda assim, seria um livro com a tarefa impraticável de traduzir a Vida?

Para Valéry a quem, da vida de um homem, os acidentes, os nascimentos, os amores, quase nada do que fosse observável pudesse servir; e das sequências de acaso, e das respostas mais ou menos exatas (e é disso que a vida se trata), o que o interessava não era sempre, nem necessariamente, sobre o que ele se importava. E quais as coisas que importavam? Barthes (2003) faz de sua vida uma breve lista: os estudos, as doenças, as nomeações. E, ao finalizar, se pergunta – E o resto? Foi dos restos das biografias dessas mulheres, ali onde a vida é mais escassa, que essas oficinas se alimentaram.

acontecimento

A nenhum dos critérios anteriores foi dada a possibilidade de excluir outros textos, se, por vias outras, outros textos aparecessem não determinados pelos critérios anteriores, textos que fugissem dos lugares comuns e que disparassem experimentações e invenções, em que no inventário de seus traços outros textos pudessem ser traçados. Preferivelmente textos que os alunos de EJA trouxessem de suas escavações e que, afectados, tivessem vontade de ler para seus colegas, seus parceiros de aventuras, de caça às palavras. Preferivelmente, textos que e que foram produzidos por eles em tentativas, em proliferação dos movimentos iniciados em sala de aula, em multiplicação de devires, “segundo fórmulas irreconhecíveis, da mesma maneira que se disfarça

uma mercadoria roubada” (BARTHES, 2005, p. XIX). Escritas de experimentação de vida, de conexões desta vida nas fronteiras indiscerníveis com a literatura. Onde não se soubesse mais o que é imaginário ou o que é real, não que fossem confundidos, mas é que não era mais preciso saber. Textos dotados de um conjunto de funções, que foram disparadas na leitura, quando esta aconteceu.

Esse foi o critério do acontecimento, do acontecimento de uma biografia, na qual os traços são inventariados. A aposta foi neles, nos alunos e suas escavações, e no que veio daí em processo de escrita, em encantamento, em potência do imaginário, da história inventada. Dos acontecimentos das oficinas de escritura, dos cenários de autoria que foram criados juntos aos alunos de EJA do CAP, os textos que ultrapassaram os territórios definidos e sobrecodificados, e que recriaram, o tempo todo, “pontes metafóricas entre realidade e ficção”.

Textos que eram invenções, textos questionantes, respondentes, objetantes, provocantes, experimentantes, “sob uma forma desfiada, granulada, disseminada, aforística, descontínua, dogmática às vezes, indicativo ou virtual na maioria. Em suma, entradas e saídas econômicas, úteis” (CORAZZA, 2002, p. 15) e que evidenciavam as individualizações que na escrita ficcional misturaram as memórias reais e as inventadas, liberando forças e produzindo hiatos.

fragmentos e fragmentadores

Os critérios deveriam também ajudar a “forjar um instrumento analítico que se ocupe do jogo das estruturas e de sua inversão através de vias “ilógicas”. ” (BARTHES, 1995, p. 59).

Um instrumento analítico forjado em leitura minuciosa, mas devidamente distraída. Que fosse mais fraco e menos capaz de sobreviver às agruras da exposição infinita de suas possibilidades de combinações, apreciação e exame “e, por conseguinte, mais suscetível de se espantar com a vida. ” (BLANCHOT, 2011). Que quando colocasse as mãos no texto, na despreocupação de seus dons de análise, fosse amável e de bem com ele, e que somente ao texto, na exigência que estava no texto, devia se ater. Um instrumento analítico forjado por critérios cujas aplicabilidades efetuaram-se na

leitura dos textos que foram utilizados nas Oficinas Biografemáticas. A aposta foi em uma escrita feita em fragmentos, com pedaços de diários, com os textos de alunos, sem ranços ou apegos, escrita em composições desestruturadas. Os fragmentos como escrita de ruptura, “na qual o enigma da escrita se liberta da intimidade de seu segredo, para assim expor-se como próprio enigma que mantém a escrita” (BLANCHOT, 2007, p. 135). “O fragmento como um estraga-prazer” (BARTHES, 1995, p. 234), na medida em que disparava descontínuos pulverizados em frases e imagens, proliferando pensamentos sem viscosidade, “obtidos em um tempo, ou em um mundo, sob uma pressão, ou graças a uma temperatura da alma.” (VALÉRY, 2012, p. 81).

Chacoalham, em seus acasos, os mais raros. Na escrita que não se apegou à linha cronológica de seus fragmentos, abrindo com eles escavação para tempos outros, previu-se alguns riscos. Entre os tantos riscos que uma leitura oferece, a possibilidade dos fragmentos serem lidos como peças soltas, que não compõem uma totalidade enquanto escrita acadêmica. Não se procurou aqui a totalidade: a escrita reconheceu seus limites, sabia que alguns de seus fragmentos seriam as únicas versões de si mesmos. Procurou-se, entre os textos dos alunos e autoras, uma coexistência, alguns acasos felizes, mesmo que breves e fugazes, para que com eles, provisoriamente dominados, se pudesse terminar.

A arquitetura do texto chamou seus fragmentos, suas frações, sob a dispersão de seus elementos. Estes foram alinhados conforme seus espelhamentos, suas fisgadas. Entrecortou-se em experimentações fictícias. Foi, por certo, percurso de trôpegos, de mancos, de espaços em branco, “escreve-se apenas o que acabo de escrever; finalmente também não o escrevemos” (BLANCHOT, 2001, p. XII) em trabalho de erosão, uma arquitetura de silêncios. Silêncio necessário, silêncio frouxo, de rédeas soltas, silêncio domado, que se desvencilha ao perseguir o rumor de outros textos, uma escrita de rumores e silêncios, disponível a um instrumento analítico que subtraísse dos textos suas autoras e “oferecesse a eles outra chance de serem escritos”.

Foi, então, a leitura o instrumento analítico que fragmentou os textos lidos, escolheu-os, colocou-os na alça de mira, aliviou-os de todo e qualquer

autor, que colocou os textos “sob o olhar passivo, intermutável, insignificante dos leitores.”

“Foi ela que dissolveu o texto pela penetração do olhar que com ímpeto foi mais além”, “exigindo do leitor que ele entrasse em uma zona onde o chão lhe faltasse e o ar lhe escapasse, mesmo que fora dessas abordagens tempestuosas, a leitura pareça ter participação na violência aberta que é a obra, em si mesma ela é a presença tranquila e silenciosa, o meio pacificado da exorbitância, o Sim silencioso que está no meio de toda a tempestade. ” (BLANCHOT, 2011. p.210; p. 211; p.212; p.213).

pequeno exercício de fragmentação
no livro *fogo – de um diário amoroso – o diário completo de anais nin*
(1934 – 1937)

Escolhemos textos para a leitura dos alunos, em pequenos exercícios de fragmentação, para os quais necessariamente precisamos destacar um entre os demais, um entre outros tantos, tantos e outros textos, que muitas vezes os alunos nem suspeitam existir, mas que intuem que de onde tais textos vieram poderão vir outros. Para Cortázar (2010), um “livro nasce de estados ou situações, ou climas que favorecem ou são resultado de coisa assim, de ter desfolhado as páginas de algo que só se devia assumir ou consumir respeitosamente como um todo. ” Na impossibilidade de pegar o livro todo, pegamos dele algumas partes. Alguns fragmentos que pretensamente imaginamos que tirarão o aluno do prumo, que provocarão vontades de ler, de ir além do fragmento escolhido. Escolhemos. A escolha é forçosamente arbitrária, o instrumento analítico seria a lâmina metálica que, ainda incandescente, separa o fragmento escolhido do restante dos livros das autoras. Retirar fragmentos de um livro para a leitura dos alunos não deveria ser tarefa de isolar textos ou de procurar significados ou variações, mas de explorar certos limites, conviver com o perigo que estes oferecem.

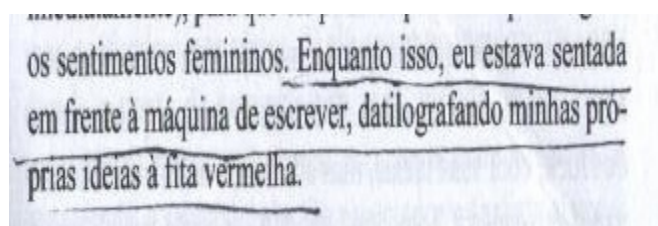
Na medida em que os textos das oficinas deixaram de ser digitados e passaram a ser digitalizados, começaram a aparecer para os alunos as notas da primeira leitura, os sublinhados, o lugar em que o corte aconteceu, qual a parte

que fora destacada, de qual página foi tirado tal fragmento. Para escolher entre os textos de Anaïs Nin, teve-se de ter um cuidado, uma atenção ao que ela escrevia sobre a sua vida e àquilo que disso poderia ser fragmentado, escolhido sem tropeçar no que para ela era o que importava:

Vivo em uma espécie de fornalha de afetos, amores desejos, invenções, criações e delírios. Sou incapaz de descrever minha vida por meio de fatos porque o êxtase não está nos fatos - no que aconteceu ou no que faço -, mas no sentimento que desperta em mim e no que se cria a partir de tudo isso... (NIN, 2011 p.8).

O diário como indicação dos níveis de febre e de seu desenvolvimento. (NIN, 2011 p.130).

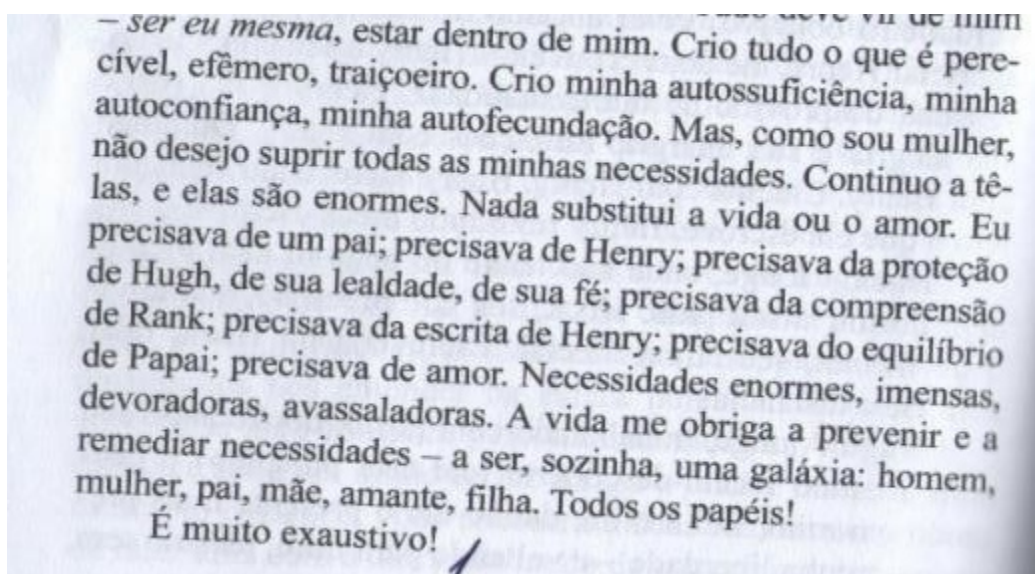
Os textos digitalizados de Anaïs evidenciaram um primeiro exercício de fragmentação, onde era possível a aplicabilidade dos critérios na criação de um instrumento analítico que permitisse uma escolha, arbitrária, sem dúvida, mas, ainda assim, espantada com a vida e a invenção. O instrumento analítico colocou o olho em questão, exigiu da visão periférica, enviesou o olhar, fez o olho se deslocar de uma extremidade a outra da folha. O instrumento analítico dobrou o corpo sobre o livro, fez o braço esticar para tatear a luz na cabeceira. Sutil e quase imperceptível, o fio afiado da lâmina de corte inseriu espaços entre os sentimentos dos dias do diário de Anaïs:



Os *sentimentos femininos* foram aquilo que sobrou, aquilo que não foi sublinhado no fragmento. Por uma incapacidade de recortar, eles ficaram ali, colados na frase seguinte e nas muitas outras que a sucederam. Por não ser possível, ou por sermos incapazes de recortar, ou pela dificuldade em extirpá-los do fragmento, os *sentimentos femininos* iniciaram a conversa.

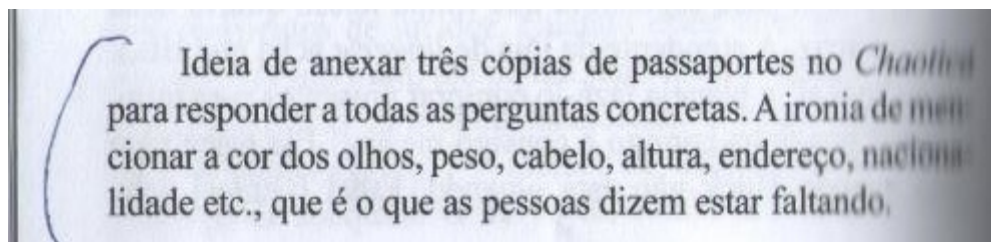
De alguns fragmentos não era possível retirar o que os precedia ou o que os continuava. Isso que sobrava do fragmento, que ficava nas bordas, que rondava o sublinhado, que ficava entre dois sinais feitos com a caneta nas linhas do texto para destacar o fragmento querido era - precisamente - o que fazia o

fragmento saltar aos nossos olhos. Tratava-se do que causava a ruptura, o rasgo, seria o que ficou conhecido nas oficinas como *fragmentador do texto*. Os fragmentadores de texto seriam os trechos que preparam os músculos que movem os olhos e o punho para o destaque, para aquilo do texto que tem a textura do inesperado, do acaso, uma cintilação prévia. São os percursos que nos levaram a um inexato lugar, a um movediço, que nos encaminharam para um desatino, que momentaneamente imaginamos ser o lugar a que o texto queria nos levar.



Os fragmentadores de texto poderiam ser diminutos, exagerados, geralmente passavam despercebidos. Os fragmentadores só existiam para nos levar lá. Eles nem sabiam porque ou onde nos levariam, pois não chegavam com a gente. Chegávamos sozinhos ao fragmento escolhido. Sem garantias de que o fragmento escolhido por nós seria escolhido novamente por outro leitor. O contágio não oferecia garantias, a saúde de um fragmento estava justamente aí. Algumas vezes, só o início ou o fim do fragmento era destacado no livro. Não sabíamos exatamente onde iniciava ou acabava. Todos os fragmentos eram também fragmentadores. Nem todos os fragmentadores eram fragmentos. Algumas vezes os fragmentadores não estavam no texto. Os fragmentadores moviam também os músculos dos dedos, impacientavam as palavras, descabiam as letras, e com eles escrevíamos. Alguns fragmentadores faziam fracassar, e esses eram os melhores, os que nos faziam tentar infrutiferamente; eram o desajuste do texto. Os fragmentadores ataçavam, beliscavam, coçavam,

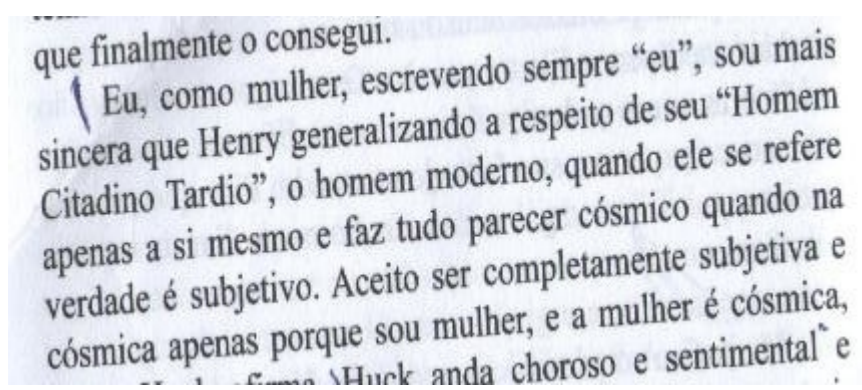
deturpavam, envolviam, ferroavam, grudavam, esgotavam. Alguns não nos deixavam passar.



Ideia de anexar três cópias de passaportes no *Chaotica* para responder a todas as perguntas concretas. A ironia de mencionar a cor dos olhos, peso, cabelo, altura, endereço, nacionalidade etc., que é o que as pessoas dizem estar faltando.

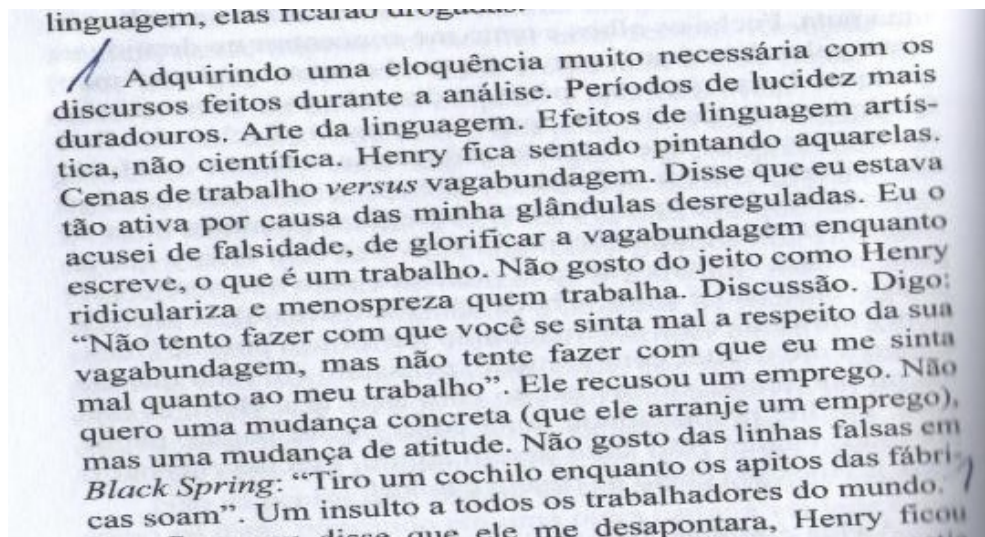
Fragmentos eram os dominados, sublinhados, retirados, copiados, alterados, retidos. Fragmentadores eram indomáveis, alheios, imóveis, deixavam a superfície preparada para o salto no texto.

Alguns fragmentadores antecediavam a primeira pessoa, no singular. Antecipavam a entrada do eu, dissolviam as frequências e as modulações. Anunciavam, desapareciam.



que finalmente o consegui.
Eu, como mulher, escrevendo sempre "eu", sou mais sincera que Henry generalizando a respeito de seu "Homem Citadino Tardio", o homem moderno, quando ele se refere apenas a si mesmo e faz tudo parecer cósmico quando na verdade é subjetivo. Aceito ser completamente subjetiva e cósmica apenas porque sou mulher, e a mulher é cósmica, Huck anda choroso e sentimental' e

Prescindia-se de fragmentadores nos deslocamentos bruscos, quando abríamos o livro e nos dávamos de olhos no fragmento, quando ficávamos nus, sem palavras. Os fragmentadores não eram as palavras, mas a engendração, a possibilidade de chegar à palavra.



O exagero, a fuga e a criação não se recortavam, não se separavam do fragmento, também não tornavam mais viável a fragmentação. Para chegar ao fragmento - esse lugar indeterminado entre escritos, entre olhos, o qual não sabíamos existir antes de iniciar a leitura, mas do qual intuímos uma existência, um contorno impreciso, um lugar que não atingíamos e que nos envolvia, o exagero, a fuga e a criação operavam escolhas entre outras cem possíveis.

evocados

Na produção de pensamentos na Educação, (aqui especificamente sobre o engendramento de textos e suas possibilidades em encontros com alunos da Educação na modalidade EJA) muitos foram os evocados que

Ao serem evocados, simplesmente fazem-se presentes, em agenciamentos de espanto, línguas de fogo, tumultos, salto, voos, travessias. E assim, ao promoverem devires-infernais, no pensamento educacional, interrogam a produção e a vida de cada um de nós. (CORAZZA, 2002, p. 13).

Os evocados estão aqui, entre as coisas todas que aqui estão - entre, e nos textos de muitos - entre os textos pelos quais foram evocados, entre os textos produzidos pela sua intercessão. Os evocados foram citados, seus nomes ao lado das palavras que escreveram estão ocupando o lugar, lembrando o momento em que foram sublinhadas nas folhas dos livros, como o badalo dos sinos que marcam as horas, rompendo o silêncio dos minutos que antecedem o salto calculado do ponteiro. Suas datas e páginas fragmentaram ainda mais os fragmentos nos quais estavam incisos. Outras vezes, coexistiram. Em alguns

momentos estavam no abismo das palavras dos que eram os mais próximos, dos que eram consanguíneos, dos que andavam no bando e onde não era mais possível situa-los. Os evocados dividiram, com um certo prazer, “a tarefa de apartar, dividir, separar, seduzir, atemorizar, abalar, rizomatizar, criar diferenças, multiplicar heterogeneidades no pensamento da Educação” (CORAZZA, 2002, p. 33).

textos fura-dedos

“De tudo escrito, amo apenas o que se escreve com o próprio sangue”

(Nietzsche, Assim falou Zaratustra, § Do ler e escrever)

Os textos dos alunos que participaram das oficinas foram trazidos nas folhas de seus cadernos. E, no momento de dar a ler tais textos por outros que não participaram das oficinas, edulcorar ou mascarar o conflito e a cintilação, tirando-os das folhas nas quais foram escritos, não parecia ser o mais indicado. Por serem textos fura-dedos, que fizeram um pacto de sangue-tinta com as linhas e as margens da folha de caderno, eles aqui estão na sobriedade das folhas em que foram escritos. Mas, ainda assim, por serem incabíveis nessas margens, por quererem dessas margens partirem, os textos superaram o pacto e seus cúmplices. Vieram os textos fura-dedos em folhas arrancadas, ou cortadas no capricho do manuseio da tesoura, ou destacadas do serrilhado do caderno.

Os textos vieram nas folhas de caderno não para atestar ou sustentar a própria existência, ou para dar provas de aquisição de escrita. Estão, neles, as forças empregadas pelo punho para deslizar a caneta, o desenho das letras, as formas escolhidas para ocupar o papel, a pontuação, os espaços que reservam silêncios e introduzem distâncias. As folhas, arrancadas da espiral, da capa dura do caderno, saídas da estrutura metálica que as mantinha lado a lado com os textos das disciplinas das aulas regulares, vieram como ato contínuo da leitura e da escrita. Ler, escrever, arrancar, entregar. Era assim que acontecia, as folhas eram escritas e arrancadas do caderno e entregues no final da oficina. Arrancar folhas era profusão, proliferação, emissão de novos sons. Nunca sabíamos onde isso ia nos levar, as folhas eram indiferentes às tentativas de

organizá-las, imunes aos acordos estratégicos de digitação, gramática e ortografia, que insistiam em trazer os textos fura-dedos fora delas.

Arrancar as folhas escritas dos cadernos não oferecia garantia alguma, acenava apenas com a possibilidade de que outras poderiam ser escritas, e não apenas nas oficinas. A folha arrancada era a entrega, a nudez oferecida. A evocação da própria ausência. Algumas vezes, os textos fura-dedos eram dissonantes, solitários, outras vezes desdobravam-se e misturavam-se, aderiam-se, aglutinavam-se. Operaram aqui sem mediação significativa ou interpretativa, experimentaram suas possibilidades, suas intensidades, suas relações com os outros textos.

As muitas folhas de cadernos que foram arrancadas durante as oficinas reservavam um fino espessamento das palavras, uma coagulação momentânea de formas, mas que ainda assim vacilavam facilmente se tentássemos agrupá-las, ordená-las, ou justificar a escolha de uma ou de outra. Os textos fragmentos dos alunos das oficinas, que aqui estão, não foram escolhidos: aqui estão os textos que colocaram “o focinho de um animal”, que se “embrecharam” (BARTHES, 2010. p. 78). Apartados e desapossados de seus autores, aqui estão os textos que se embrenharam, farejaram e escolheram eles mesmos os espaços que provisoriamente ocupam.

São textos estalos, rastilho, desprovidos de ambição de prescrições sobre as formas de escrever na EJA, são os textos fura-dedos que funcionavam na indeterminação, “na improvisação contínua, na permanente invenção” (ARRIGUCCI JÚNIOR, 2013. p. 9), na brevidade e na potência das conexões que estabeleceram com os outros textos e seus leitores.

como os textos produzem desejos para inventar critérios

As raízes precisam de tinta (urgentemente). Já faz alguns dias que os potes de cremes de prometida juventude, para as mãos e cotovelos, não respiram o ar do banheiro, e o banho se faz por hábito. A escovação dos cabelos e dos dentes é mecânica. Move-se a café e chocolate, levanta-se quando as juntas não suportam mais as costas arqueadas, a cabeça repousada entre as

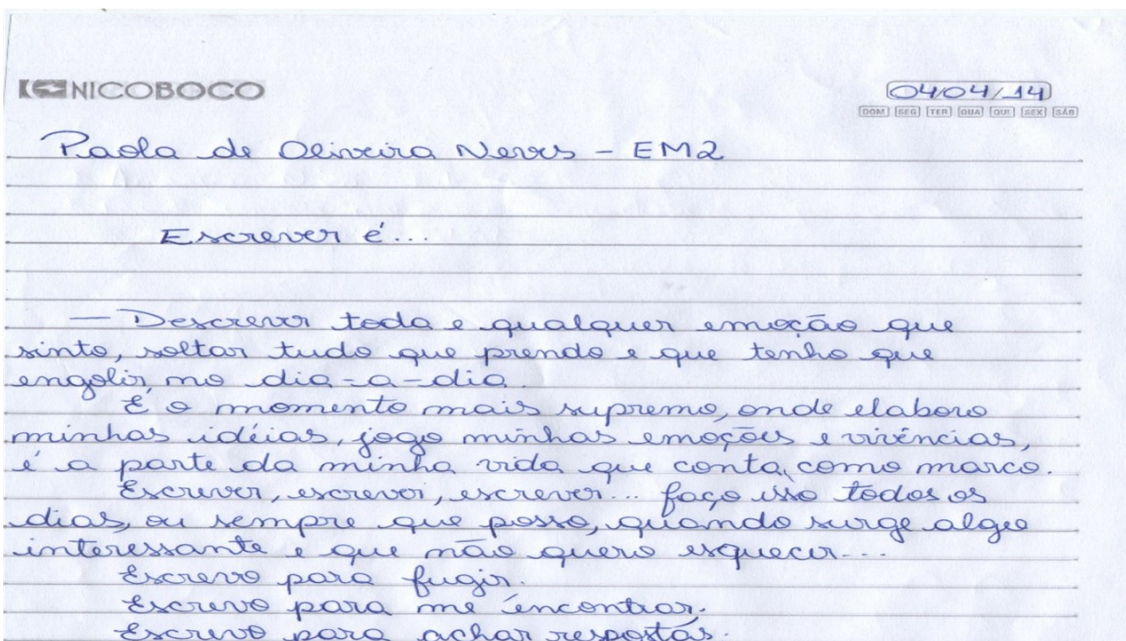
mãos. Não cochila mais no ônibus, e o trajeto até a escola poderia durar até as próximas páginas. O vinho é tomado em uma taça noturna que acompanha um sanduíche que nunca é terminado. O corpo está ocupado, possuído pelo livro. Todo o tempo se torna preciosidade: e não quer usá-lo com mais nada. Não se permite a repetição das distrações: beber um copo de água, verificar os e-mails que chegaram. É preciso ter tempo, muito tempo.

Estão suspensas as decisões sobre qualquer tarefa rotineira, sobre os preços nas prateleiras do mercado, sobre a escolha do peixe para o almoço – nada disso deve exigir sua atenção. Ao livro lança-se sem mapas ou bússolas. Escreve em suas margens, sublinha as suas palavras, se sujeita e corre todos os riscos, procura na estante os outros livros que a levaram até este. Sabe-se que essa paixão febril só é possível se forem muitos, mesmo tratando-se agora de uma única; sabe-se coletiva, mesmo que os que compartilham com ela estejam aqui, em tempos diferentes. Na caderneta, copia, faz anotações (*notula et nota*). Escreve nos rodapés de madeira clara da sala, com letras grandes e pincel atômico; no limite das páginas, com o lápis de ponta fina; nas calças jeans, com caneta para tecidos. O sol e a lâmpada servem para iluminar as palavras, mas mesmo quando as sombras e as trevas iniciam ainda consegue enxergar, os dedos sinalizam a linha que deve ser seguida.

O livro torna-se casa da alma andarilha, é por ela habitada e a ocupa, “transpassa-a em uma *virtual rajada de fogos*, uma prontidão, uma exaltação cintilante, reciprocidade por onde o que não é se elucida nessa passagem, reflete – se nessa pura agilidade de reflexos onde nada se reflete (BLANCHOT, 2011, p. 39). ” Sabem os dois da provisoriedade desse arranjo, sabem também que mais adiante o livro ocupará a cabeceira da cama, a parte da frente da estante, as citações nos textos que por aí virão. Mas, no momento, ela o veste: sai sem brincos, sem a chave da casa, sem o casaco, mas não sai sem ele, não ousa esquecê-lo, a nudez que a falta dele proporciona é insuportável.

Para curar-se dele ainda precisará contagiar os alunos, os amigos, os conhecidos e os que a encontram pela frente com o que foi inoculado em suas veias, precisará ampliar para dividir. Imagina, ficcionaliza, inventa, então, outros textos, outras escritas. “O pleno funcionamento do desejo é uma

verdadeira fabricação incansável de mundo”. (ROLNIK, 2006. p. 43). Essas paixões duram intensamente e produzem singularidades, “criam planos provisórios de consistência que lhe permite expandir e irrigar sua própria existência” (ROLNIK, 2006.p. 44) e “uma dificuldade de estar no mundo, em relação com o real” (BARTHES, 1995, p. 367). Na sabedoria das coisas, a tinta e os cremes esquecidos, sabem que serão todos usados em breve, e a rua a espera com paciência, ela voltará. Talvez outra. Essas paixões afetam-na de forma, por vezes, perversa. Ela sempre volta. Sempre outra.



Um modo de ler e escrever na EJA – IV. Escrever é Texto de Paola de Oliveira Neves. (Aluna da E.M 1. Oficina do dia 04/04/2014.)

Na oscilação permanente entre o que precisa engolir e o que prende, Paola escreve. Procura respostas, inventa vidas, joga na escrita as saídas, a fuga.

Na folha, Paola impossibilita sua prisão, lá ela é inapreensível, intragável, indigesta evita que a mesmice dos dias engula as suas palavras.

FAÍSCAS COMBATIVAS

Encontrados em textos que se ocupam com os resquícios das falhas e faltas da Educação Básica, que diagnosticam e (des) apontam caminhos, generalizados e reduzidos sob diversas pechas, os alunos de EJA são vistos invariavelmente como os que não tiveram acesso, os que não concluíram, aqueles para quem as contas não foram zeradas, e de quem as escritas não deram conta, os que não foram capturados pela escola na qual deverão continuar até que se esgotem os esforços que são dispensados aos que a obrigatoriedade não mais abriga. São contextualizados, historicizados, colados a siglas, a programas e ações educativas. Alguns chegaram na EJA direto da turma de Progressão. Chegaram ao Turno da noite direto do Turno da manhã. Alguns chegaram na escola muitos anos depois.

Presentes nas listas de chamadas, repetidas vezes, mesmo que por curtos períodos, relutam, perdem, teimam, persistem, sobrevivem à escola, voltando a ela para testar as possibilidades de fuga. Voltaram aqui irredutíveis aos programas, aos enquadramentos, seduzidos pelos territórios escolares e seus encantos e promessas que quase nunca se cumprem. Encontram-se nas salas do colégio, em seus corredores, na biblioteca. Encontram-se com os textos nas sextas feiras, no último período da semana. Nos últimos minutos da prorrogação de um jogo que acaba sempre antes da hora.

Se, por um lado, ser um aluno da Educação de Jovens e Adultos sinaliza a exceção, a falha, a quantificação estatística que assusta, por outros tantos, ser um aluno da Educação de Jovens e Adultos atesta que a escola não suprime, não apaga, não deleta tais alunos. A escola ocupa-se deles, e eles também querem ocupar a escola. Um conjunto de saberes pedagógicos e didáticos sobre esses alunos é constituído ano após ano, provas nacionais em larga escala verificam e confrontam suas aquisições com os objetivos iniciais da EJA, prioridades e intervenções são produzidas a fim de mensurar e comparar as práticas de efetivo sucesso para que sejam replicadas em outras escolas. A modalidade EJA coloca de volta no jogo da Educação o aluno que, pelas regras da progressão, pela indiferença de Cronos, e por tantas outras causas, foi deixado na reserva numérica necessária para a manutenção de estratégias de

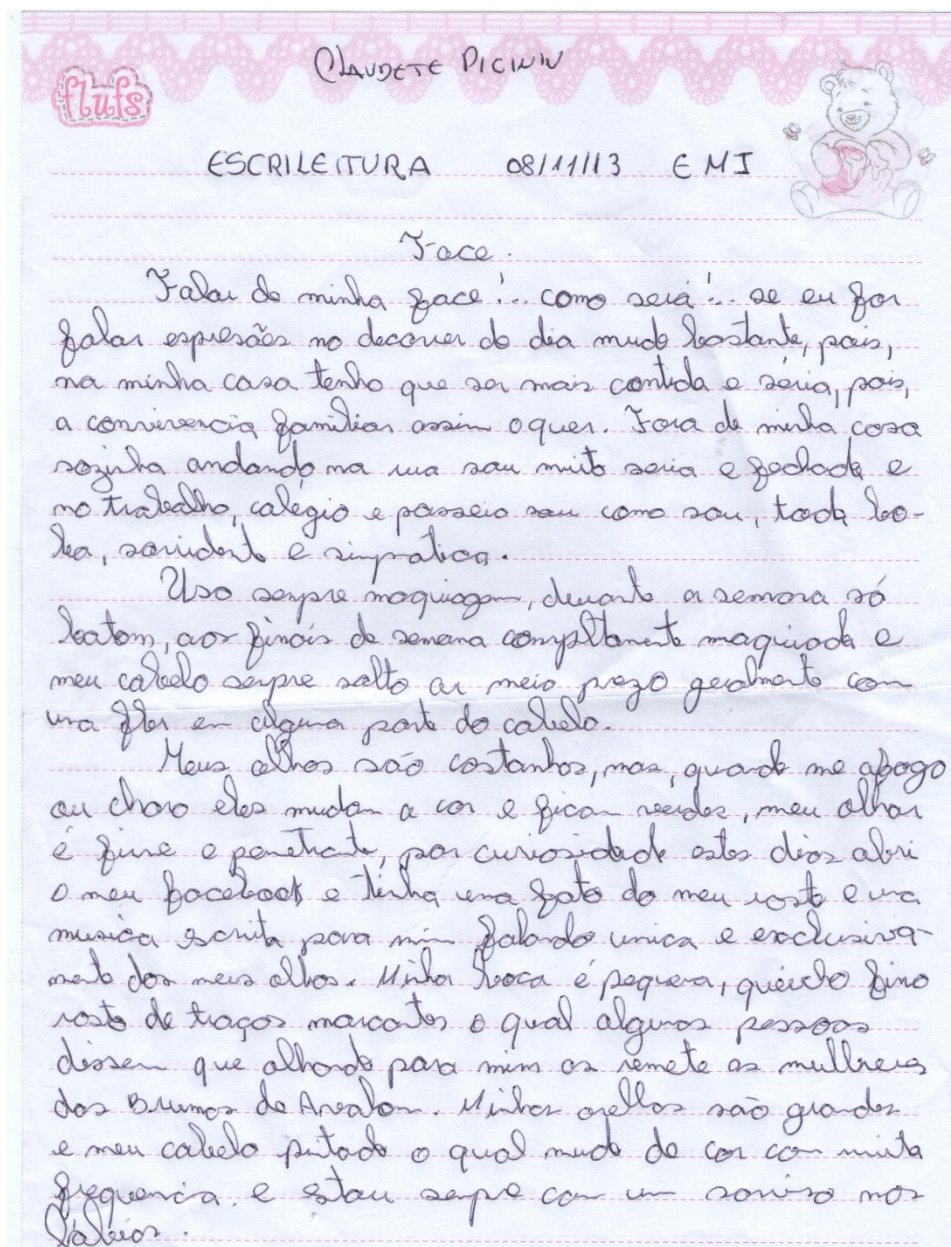
exclusão curriculares, e de práticas didáticas de esquecimento. A Escola para todos é feita também por nem todos, por quase todos. Os efeitos da escola dão a ver os problemas que as próprias soluções concebem, mas ela também é feita de ousadia, “ da alegria afirmativa de educar, via procedimentos inatuais, extemporâneos, intempestivos” e dá a ver que não existem “resultados melhores ou piores de um currículo, em relação a outro, apenas os mais apropriados as verdades formuladas por cada um ” (CORAZZA, 2013).

Educação, jovens e adultos são conceitos que anunciam possibilidades, mas que podem morrer na inanição de suas próprias possibilidades, se conformados com a tranquilidade que a modalidade EJA propõe. Ali nomeados, catalogados, parte da maquinaria da Educação, os alunos de EJA podem finalizar seus estudos nos níveis da Educação Básica, tal qual os alunos que concluíram a escola “regular” nos tempos “certos”. A eles é oferecida essa oportunidade, sem dúvida, mas é com as incertezas e as dúvidas do retorno à escola, com o que isso suscita e ferve, com o que isso força e violenta nesse outro encontro entre escola e alunos, no que não se detém nas evasões e reprovações, no que existe (ainda que sua existência seja afirmada somente pelo que nega), no que acena além de possibilidade e se efetiva e se atualiza a cada período de aula sem descanso ou conformismo. Com o que quer viver, com o que arrebatava os alunos jovens e adultos, com o que faz com que voltem para a escola mais uma vez, para além de um certificado de conclusão de ensino médio, e não apenas por conta de atestarem nossa incapacidade de capturá-los, mas por ainda assim, estarem lá e quererem tentar.

No que faz renovar o batom depois de dois turnos de pé no balcão da loja, contar se as passagens que são para ir ao trabalho serão suficientes para ir à escola até o final do mês, abrir mão da noitada por uma festa de saberes com os colegas de aula, ouvir alguém muito mais velho por mais tempo do que a paciência está acostumada, tomar um livro na mesma página por mais de uma vez, apertar com força a mochila pesada na parada de ônibus em noite de chuva, segurar o sono no segundo período da noite, perguntar novamente sobre a dúvida anterior, beijar na boca, bocejar, sentar em uma classe das séries iniciais porque na escola não existe uma sala para alunos jovens e adultos, ler

livros “infanto-juvenis” porque a escola não tem livros de “literatura adulta” na biblioteca, ler seu próprio texto, dar a “cara a tapa” se abrir a boca para falar bobagem, ver as “coisas que até deus duvida quando inventamos essa coisa de estudar depois de velhos”(Altair, 2013), “amolecer o cérebro que endureceu e ficou cinza depois de tanto tempo sem ir no colégio”(Casquinha, 2014): é disso, de bocas pintadas, beijos, passagens, livros, sono, “caras a tapas”, “dúvidas divinas” e “cérebros amolecidos e cinzas” na brevidade e multiplicidade do encontro de seus alunos, e com a que isso força e é força que a EJA se faz.

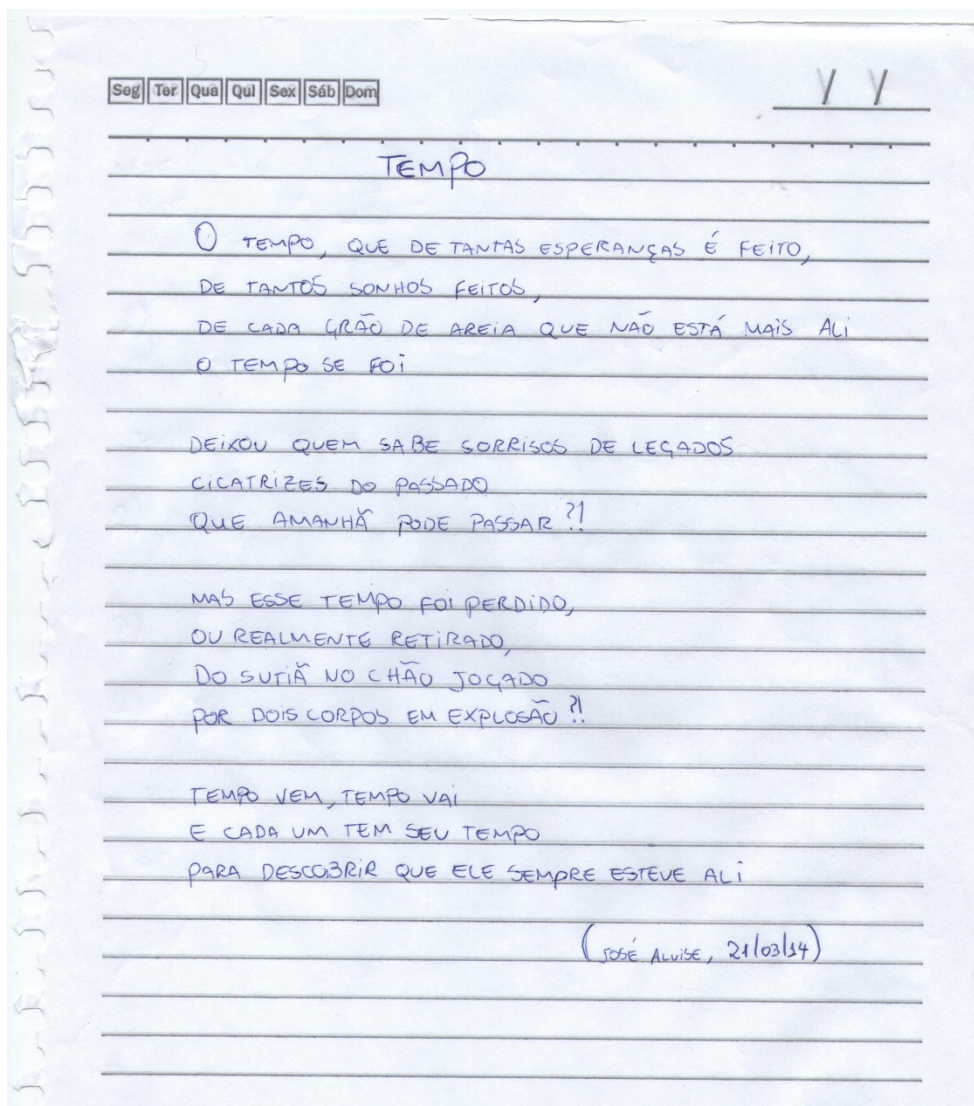
Os alunos de EJA e seus modos de ler e escrever foram a “força efetiva” a faíscas combativa das oficinas e da pesquisa, “alimentaram o plano informal da vida curricular, ergueram uma reserva imprevisível e um viveiro inatribuível de sentidos e valores”, por procederem a trabalhos de ficção que não consideraram “qualquer diagnóstico de deficiência a ser reparada, alienação política, inautenticidade autoral ou depreciação moral de outros currículos. ” (CORAZZA, 2013).



Um modo de ler e escrever na EJA V - Texto de Claudete Picinin (Aluna da Turma E.M2 - Oficina do dia 08/11/2013)

De muitas faces da aluna da EJA, traços marcantes que se dissolvem em outras tantas faces, com cabelos que mudam de cor com muita frequência, sempre soltos ou meio presos, com olhos castanhos que ficam verdes quando se afogam. Que são sérias, fechadas, todas bobas sorridentes. “Não são mulheres, mas seres de substância incomparável, translúcida e sensível, carnes de vidro alucinadamente irritáveis, cúpulas de seda flutuante, longas correias vivas percorridas por ondas rápidas...”

(VALÉRY, 2012. p.33)



Um modo de ler e escrever na EJA VI - Texto de José Alvise Trindade (Aluno da E.M 3 – oficina do dia 21/03/2014)

José é guarda noturno, vigia a rua dos perigos que inventaram para a noite, na mão um apito que avisa aos moradores a sua presença, no bolso uma caderneta, um toco de lápis e um livro do Lemisnki, o Ex- estranho.

José guarda um segredo, ninguém na rua desconfia. Quando todas as portas fecham, ele e a lua sabem: José é poeta noturno, vigia as palavras para que elas tenham os melhores encontros.



O Tempo ~~corre~~ corre o tempo todo, independente ~~de~~
~~de~~ tudo que corre em sua volta.

~~Os~~ Corremos em volta do tempo, tentando alcançá-lo,
tentando fazer dar tempo. É um ciclo sem fim, um vício. Temos
tempo marcado para tudo e ainda falta tempo pra muito.
Que tempo é esse, afinal, que nos torna dependentes, ~~consome~~
nos cansa e nos consome? E quem vão esses que estão fora
do tempo? Falta tempo pra poder esquecer do tempo e viver.
Enfim ...

Paula Valim de Lima

Um modo de ler e escrever na EJA VII - Texto de Paula Valim de Lima (Aluna da E.M 2 – oficina do dia 21/03/2014)

Tempo vício, que causa dependência, ciclo que cansa e nos
consome, e quem são esses que estão fora do tempo?

E o que é isso que precisou ficar fora do texto?

Debaixo dos riscos da caneta, as palavras que não deram certo, as
que foram arriscadas em vão, as que não funcionaram.

Aquelas que se houvesse mais tempo, seriam “passadas a limpo”,
ou, deixariam de existir.

Na folha onde o tempo só dá tempo de rascunhar, o que não cabe,
não pode ser omitido, deve ainda permanecer escondido sob o
emaranhado da caneta.

para oficinas na eja

Os desafios da leitura e escrita, como condições para a participação nas oficinas, foram tomados por eles como uma regra clara, mas nem sempre de fácil aceitação. Os alunos que participaram das *Oficinas Biografemáticas* aqui referidas eram alunos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Os alunos que cursavam o programa equivalente ao Ensino Médio (Turmas E.M 1,2,3) estudavam no turno da noite, e escolhiam, no currículo oferecido pela escola, entre as três oficinas que eram disponibilizadas todas as sextas-feiras, as Oficinas Biografemáticas para participar. Para alguns a Oficina Biografemática era sempre a escolha, faziam-se presentes sistematicamente; para outros, era a opção eventual, uma esporádica falta de opção.

A presença era obrigatória nas oficinas, mas a escolha de qual oficina participar era dos alunos. Nas oficinas oferecidas nas sextas-feiras à noite as turmas misturavam-se: E.M1, E.M2 e E.M3 compartilhavam os tempos e os textos, sem limitar-se ao que era esperado para cada uma das turmas. A partir de um ajuste nos relógios e calendários para um encontro semanal escolhido, escolha feita, não sem conflitos ou dúvidas. As idades dos alunos variavam entre dezessete e setenta e seis anos. As oficinas aconteceram em quarenta e oito encontros, distribuídos nos dois semestres de 2013, e doze encontros, no primeiro semestre de 2014. No primeiro semestre de 2013, o número de participantes iniciou com seis alunos, nos primeiros encontros, e vinte e cinco, nos últimos. Quatorze alunos eram frequentes, os demais vinham conhecer e retornavam algumas vezes. Como as oficinas aconteciam no último período das sextas-feiras, após o intervalo e lanche, era sempre grande a expectativa quanto ao número de participantes a cada encontro, pois as inscrições se davam alguns minutos antes de seu efetivo início. Desde sua preparação as oficinas foram uma aposta nas escritas dos alunos de EJA. Osicineiros eram tomados por uma certa teimosia, uma insistência em “manter ao revés e contra tudo a força de uma deriva e de uma espera” (BARTHES, 2007). A surpresa ficou por conta de que, à medida que o primeiro semestre se aproximou do fim, o número de participantes aumentou. Existia uma expressão que eles usavam para explicar

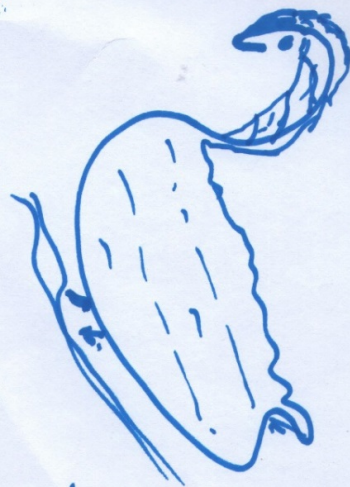
isso: “É que hoje eu trouxe um amigo para conhecer”. A amizade e a camaradagem – em um encontro pontuado pela leitura em voz alta, em coro, individual, pelo tropeço nas palavras de textos antes nunca lidos, pelo fôlego compartilhado dos próprios textos escritos na hora – foram aspectos importantes e determinantes para o trabalho imprevisível e arriscado a que esses corpos se dedicavam na hora e meia de oficina semanal nas tentativas improváveis de produção de biografemas.

A partir do segundo semestre as oficinas das sextas-feiras à noite contaram com trinta participantes. No turno da tarde iniciou um outro grupo, formado apenas por homens, que eram colegas de trabalho¹⁰ e que se conheciam há muitos anos. Com essa turma as aproximações com os textos não aconteceram como a modalidade de oficinas, e sim como um componente curricular de presença obrigatória. A equipe diretiva do curso considerou que seria um modo de leitura e escrita que “possibilitaria viver os textos de outras formas”. Esse grupo, com suas especificidades, encontrou-se com os textos das três mulheres – Anaís Nin, Marina Tsvetáieva e Lou Andrea-Salomé – com uma camaradagem já garantida por suas relações de trabalho de muitos anos na universidade. Na esteira dessas relações, as três autoras se instalaram e foi por onde se iniciaram os vaivéns da escrita do grupo. Nas oficinas biografemáticas explorou-se com eles, transdisciplinarmente, na experimentação com os textos em suas brechas e vazios nas leituras compartilhadas, as irregularidades, as variações, problematizando sobre o cotidiano, os lugares e os temas que se apresentavam de forma hegemônica.

¹⁰ Vinte e seis servidores técnico-administrativos da Universidade que retomam os estudos, na oportunidade oferecida pela Escola de Desenvolvimento de Servidores da UFRGS. O grupo, que conta também com um aluno da comunidade, compõe o curso EF 3-EJA, equivalente a 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A turma é a primeira no âmbito da Escola de Desenvolvimento que, a partir de levantamento realizado em 2012, identificou as possibilidades de promover a qualificação dos técnico-administrativos. O curso diferencia-se dos demais EJA de Ensino Fundamental que já são realizados pelo Colégio de Aplicação por contemplar atividades complementares próprias do ambiente de trabalho dos servidores. Os alunos recebem também auxílio financeiro e têm flexibilidade de horário para assistir às aulas, que ocorrem diariamente entre as 16 horas e 19 horas. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/lancada-primeira-turma-de-ensino-fundamental-da-escola-de-desenvolvimento-de-servidores>. Visualizado em 30/08/2013.

Ao longo de Toda a Vida, o
descrente Marina nunca parou
de se confundir; ELA O FAZ
A TRAVÉS das cartas que
ESCREVE,

Antes de submete-la à guerra
civil e ao TERROR. Uma das Filhas de
Tsvetaieva MORRE de Fome e
inanição.

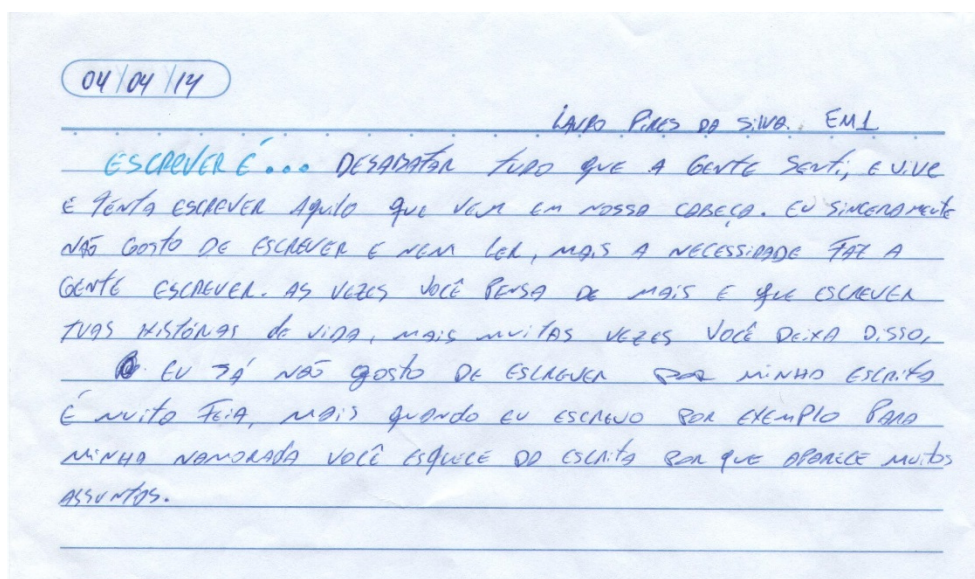


Sie Tivansi um
passaro - o outro
a ve. pro si Alimenta
no timo morrendo
de Fome!

Ismael

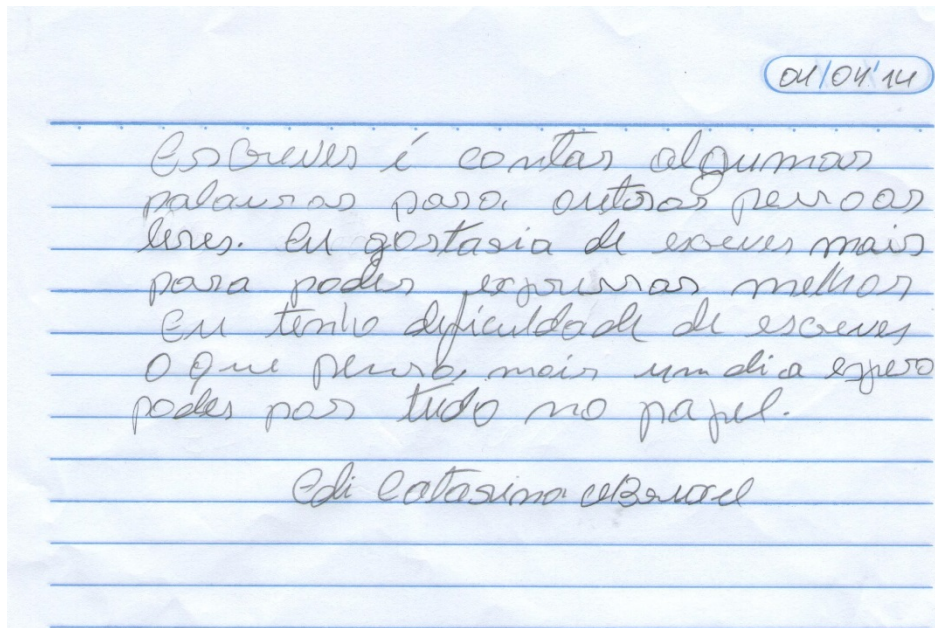
Um modo de ler e escrever na EJA VIII - Texto de Ismael (aluno da turma E.F 3 - oficina do dia 08/11/2013)

Ismael e Marina, na tarefa de alimentar infâncias, Ismael mata a fome de Marina e de suas filhas com uma ave que atravessa a folha.



Um modo de ler e escrever na EJA IX - Texto de Lauro Pires da Silva (aluno da E.M1 – oficina do dia 04/04/2014)

“Escrever é desabafar tudo que a gente sente, e vive... a necessidade faz a gente escrever. Eu já não gosto de escrever” (Silva, 2014). “E eu não posso escrever, não tenho o direito de escrever, pois isso é um gozo e um luxo. Disso deduzo que, para mim, o luxo é o ofício para o qual eu nasci.” (TSVETÁIEVA, 2008. p. 174)



Um modo de ler e escrever na EJA X - Texto de Edi Catarina Obravel (aluna da E.M1 – oficina do dia 04/04/2014)

“Espero poder por tudo no papel.” (OBRAVEL, 2014)

“Fragmentos de uma vida sem mim – não tenho tempo de ouvi-lo: carregada de coisas para fazer, escuto, peça de uma engrenagem. Porão: cem vezes por dia. Escrever – quando?” (TSVETÁIEVA, 2008. p. 688).

OFICINAR¹¹

Como prática inventada, como uma metodologia produtora de sentidos, as oficinas constituem um campo artistor de variações múltiplas (CORAZZA, 2011). Aqui se tratou de *oficinar*, intervir investigativamente, encenar em cenários de escrita 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 constantes registro e análise de suas relações de aprendizagem e de suas dinâmicas. Os fluxos e movimentos das oficinas eram instantâneos, efêmeros, solúveis em tudo que havia.

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 a respeito dos ecos das oficinas no desempenho discente. Nem sempre as oficinas se misturaram nas práticas da escola, algumas vezes ficaram confinadas aos tempos e salas nos 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 queriam ecoar nos corredores, juntar-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).

Asicineiras eram professoras, alunas de graduação e pós-graduação que em suas horas outras, em outras salas que não são as suas, e que em suas práticas de *oficinar* (CORAZZA, 2013), inventavam modalidades de didática, inventavam formulações didáticas, desenvolviam didáticas a partir de um

¹¹ Título de seção do texto *Notas para pensar a Oficinas de Transcrição (OsT)*, no *Caderno de Notas 1 – projetos, notas & ressonâncias*, 2011.

objeto, de um vídeo, de um ensaio, de um romance. Em atos de criação pedagógica, que nascem e vivem em diversas obras de diferentes línguas (BARTHES, 2006), 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).

É necessário dizer que, apesar de se ter premeditado alguns passos na invenção de uma metodologia para o primeiro encontro das oficinas e para todos os que vieram depois, o rumo que as coisas tomaram variou em intensidade, nas medidas, nas frequências e nas ressonâncias. O método, mesmo que ficcionado, deveria ser também desapegado do desejo de controlar o rumo que as coisas poderiam tomar em sua aplicação. Ainda assim, deveria também haver um certo tipo de teimosia em fazer combinações, ligações e exigências com os que por ele estavam reunidos. Contou-se com um tanto de previsibilidade, mas não o suficiente para impedir o imprevisível. O *oficineiro*¹², se tivesse um lugar na oficina, seria situado no “fora da maestria”¹³, já que “não ensina o todo”, no qual acabaria sendo mais banal que seus alunos. Para que esse “fora de maestria” fosse garantido contou-se, mesmo que minimamente, com uma pequena organização, que a todos os momentos era transversalizada e entregue em sua criação ao acaso e à liberação das forças vitais de seus participantes (CORAZZA, 2011). Algumas linhas gerais, que afirmavam a necessidade de criação e de produção nas oficinas, iniciaram no primeiro encontro e foram repetidas nos encontros posteriores, com variações.

contrato de escrita

O “Contrato de Escrita” era o que iniciava o encontro, sempre lembrando que saber do que se tratava o contrato era condição para a presença

¹² As oficinas foram organizadas e realizadas com a colaboração imprescindível das bolsistas (2013/1) de Iniciação Científica do Projeto Escrituras, Núcleo UFRGS, Josiane de Assis Bueno, Denise Maria dos Santos, Thaís Fernanda Vasconcelos.

¹³ Reflexão de Barthes sobre a “relação de ensino” e a modificação da função do professor, que para ele é um “artista” no sentido nietzschiano do termo. Desde os seminários da École, ele desenvolvia considerações sobre a maneira de “desmontar a maestria”, de criar com os alunos uma relação mais baseada nos desejos do que nos saberes, na produção do que na reprodução (PERRONE-MOISÉS, 2012, p. 167).

na oficina. Para Barthes (2003), o contrato regulamenta a vida coletiva, e é constantemente desejado como justiça em um mundo “regular”. Para ele, o modelo do bom contrato seria o Contrato de Prostituição, cuja regulamentação libera os que o celebram dos “embaraços imaginários da troca”, do dar e receber. O contrato seria o supressor da vertigem, a “única posição que o sujeito pode manter sem cair nas duas imagens inversas mas igualmente abominadas: a do egoísta e a do santo.” (BARTHES, 2003. p. 73). O contrato concebido como parte de uma relação empática entre oficinairos e alunos e entre eles próprios, que requeria para o seu uso uma “proximidade e uma considerável disponibilidade de tempo e de ânimo de ambas as partes no processo pedagógico.” (CORREIA DE MELO SOBRINHO, 2011. P. 17). O contrato como aposta metódica e forma discursiva deveria abrir possibilidades para a esquiva, o logro na tática do jogo que se encenava nas oficinas, onde alunos-escritores experimentavam-se como autores.

As oficinas aconteciam nas salas de aulas e, portanto, neste céu que nos abriga, mas que não nos protege, arrebentação, campo minado, miríade de quinquilharias, enghocas e gestos infinitesimais, inúteis (AQUINO, 2009). O Contrato consistia em um acordo oral firmado e estabelecido entre todos os que ali estavam, acrescido de alguns elementos a cada encontro e que encontrou sua forma na provisoriedade dos arranjos feitos a cada sexta-feira. Portanto, tratava-se de um contrato sempre preliminar, sem nunca chegar a um termo definitivo. Deveria levar em conta que os arranjos eram feitos também de “explosões, vibrações, maquinarias e sabores advindas da escritura que faz do saber uma festa.” (BARTHES, 2007). Os tópicos iniciais do contrato consistiam em demarcar uma certa hospitalidade, um convite para um espaço de leitura e escritura, e eram inventados a cada tensão que os textos impunham ao grupo, em diferentes graus de dificuldade.

Variando, experimentando-se também como um texto de oficina, o Contrato de Escrita expunha as práticas de leitura e escrita, seus afrontamentos, suas articulações e sua pulverização, o temor de que esses encontros reforçassem a cópia e não a produção. Inicialmente, era uma junção de alertas aos que se juntavam ao grupo, para evitar que os que não eram

participantes habituais violassem os acordos de funcionamento tático das oficinas. Não sem uma dose de violência, o Contrato era aludido sempre que alguém do grupo sentisse necessidade de avisar aos que chegavam do que se tratava estar ali. Ao Contrato de Escrita e suas variações, foram enxertadas outras possibilidades, engendradas outras formas necessárias para afirmar a criação. Para isso, tópicos foram inventados logo nos primeiros encontros.

À medida que os encontros aconteciam, o Contrato de Escrita ganhava uma textura de orifícios, fendas, estreitas passagens para sopros de leveza. Com o movimento criado pela proximidade com as autoras, o temor das palavras escritas, algumas impronunciáveis, cujo peso escoava em uma leitura que ganhava fluência à medida em que as oficinas aconteciam, já não mais cabiam avisos para evitar os perigos da aproximação, e sim convites para um novo e hospitaleiro lugar que o texto produzia.

Em uma de suas últimas versões escritas, o Contrato era o desprendimento das balizas que foram lançadas para iniciar as Oficinas.

Contrato de Escrita

- 1 - Fica firmado aqui que essa terra não é firme, (nunca!), escorregadia sempre, movediça algumas vezes, arriscada na maioria das vezes.
- 2 - Você está convidado, a participação é livre, o tombo também.
- 3 - Não é aconselhável rir de seu colega quando ele estiver lendo. Você também vai ler.
- 4 - Escrever faz parte. Tente fazer isso com arte. Para fazer com arte é preciso ler. Ler em toda parte.
- 5 - E ainda assim não é simples, mas não esqueça: " Só não copiar, só não repetir, só não definir, só não dicionarizar, só não reproduzir igualzinho. " (CORAZZA, 2008, p. 27)
- 6 - Estamos vivos, as autoras vivificadas.
- 7 - Tudo que aqui fazemos, aqui perdemos.
- 8 - " Deleta a memória e fim da história." (TSVETÁIEVA, 2005.p.57)

Porto Alegre 06 Dezembro 2013

Aula de Escrita

Eu gosto de escrever.

Eu gosto de escrever porque me traz inspiração.

Gosto de escrever poesia, quanto mais eu escrevo mais me esprio.

Quando eu comecei a estudar eu não sabia iniciar um texto e agora já aprendi.

Quanto mais eu escrevo mais eu tenho vontade, as palavras vão saindo ao Natural e vai formando uma poesia ou um texto, uma frase.

Eu quero continuar me esparrando, porque estou fazendo o que sempre tive vontade de fazer e não tive oportunidade.

Escrever me faz viver e me sinto muito feliz quando estou escrevendo

Denis Jesus Nunes Ferreira

Um Modo de Ler e Escrever na EJA XI - Texto de Denis Jesus Nunes Ferreira
(aluno da E.F 4 - oficina do dia 04/04/2014)

“ Viver importa mais do que o escrever, a não ser que escrever, seja –
como tão poucas vezes – um viver. ” (Cortázar, 2013. p. 58).

“Escrever me faz viver” (Ferreira, 2014).

oficina 1 por oficina 1

Após firmar o Contrato de Escrita, um fragmento para a leitura era disponibilizado para a turma. Era importante atentar no sentido de que os fragmentos¹⁴ fossem em número suficiente para cada um dos participantes. Visto que se tratava de um grupo formado apenas alguns minutos antes da oficina, em alguns momentos era necessário “profetizar”, nunca sabíamos de antemão quantos seríamos. A apresentação de alguns detalhes biográficos da autora, uma pequena cota do extenso material, o suficiente para que dessa vida quisessem achar as minúcias, o imperceptível, o suficiente (e quanto seria esse suficiente?), para que inventassem com eles outras possibilidades. No caso específico de Anaïs, o exemplar utilizado de *Fogo - de Um diário Amoroso - o Diário completo de Anaïs Nin (1934 - 1937)* trouxe uma pequena biografia na primeira página. Houve também a capa do livro, que se tornou mais interessante do que os dados que foram apresentados. Ao saberem que se tratava de um diário íntimo, o desejo de folhear e procurar os traços que queriam da autora foi maior que a vontade de escutar o que dela se falava: “Ela teve muitos amantes, isso parece melhor que os 50 tons de cinza (Liliana Viana).”

Depois foi distribuído entre eles o fragmento escolhido:

17 de abril de 1935 -

Minha fé às vezes oscila e hesita, e então preciso de realidade e realismo. Refeitório. A preferência pelo meu quarto - não por indiferença ao mundo, mas por uma hipersensibilidade a ele. Cansada de sentir pena do porteiro que fica sentado, pensativo, inclinado sobre seu almoço no refeitório onde eu como. Saio de lá porque o belo italiano me dá uma dose extra de molho e se preocupa com meus hábitos alimentares, de forma que tenho que me sentir agradecida, mas estou cansada de sentir. Melhor ir onde ninguém me conheça, aonde eu possa descansar do esforço exigido por todas as ações humanas. A admiração da moça no caixa. Ela acha que sou dançarina ou atriz. Conversamos sobre esmaltes. No intervalo entre pacientes tenho de trocar as fotografias a minha frente. Tenho que colocar a foto de Hugh em cima da de Henry, Huck e Eduardo. Posso

¹⁴ Os fragmentos foram impressos em fonte Times New Roman, tamanho 16, distribuídos em número suficiente entre os alunos nos encontros para que cada um tivesse o seu. Foram também distribuídas canetas marcadoras de texto. Os livros de onde os fragmentos foram retirados eram disponibilizados durante a oficina para o manuseio e leitura dos alunos.

escrever com sinceridade, dependendo da hora: “Estou sentada diante de sua fotografia.” (NIN, 2011, p. 87).

Após a leitura e discussão do texto (O que é discutível no texto? O que pode ser nele interrogado?), era o momento da proposta escrita. Das questões levantadas pelo texto, algumas especialmente suscitaram discussão, instigando e disparando outros textos, entre as quais, destacaram-se três que, por suas minúsculas semelhanças com as vidas de seus leitores, aguçaram o desejo de sobre elas inventarem outras possibilidades: 1) ao porteiro, a “pena”, o “castigo” de sempre saber quem entra e quem sai. O porteiro, o mais informado do prédio, mas a quem ninguém “dá bola”, 2) como se esquivar das delicadezas das quais precisamos nos sentir para sempre agradecidas? 3) É a vantagem de não ser conhecido por ninguém. “O bom de estar onde ninguém nos conhece, é que lá é que podemos ser coisas que não somos.” (Maria Herondina). O fragmento do diário de Anais provocou também a busca de outras obras da autora na biblioteca da escola. A leitura em voz alta, individual e coletiva, trouxe uma primeira crítica à forma como transcorreu esse primeiro momento: “A leitura coletiva atrapalhou a concentração, preciso ler mais para não me perder.” (Jefferson William).

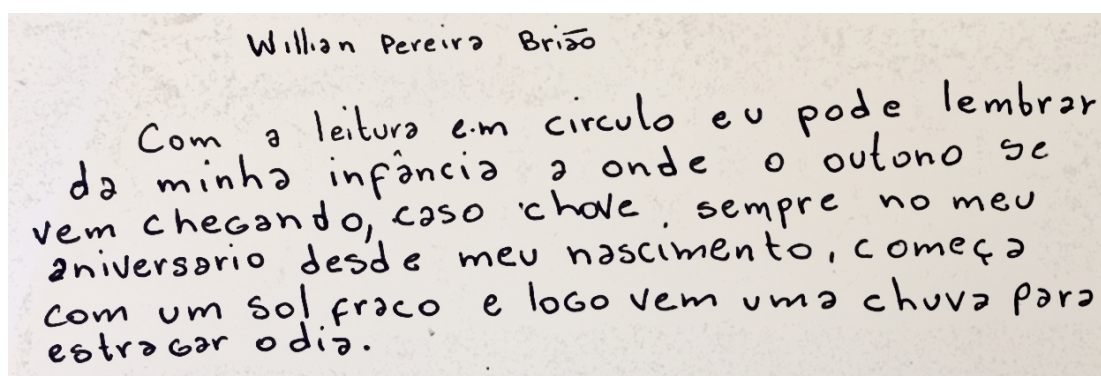
A escrita de diários e as formas como agora essas escritas ocupam outros lugares, tais como as redes sociais, em que as pessoas compartilham coisas das suas vidas, também instigaram a discussão sobre os modos de contarmos aos outros sobre as coisas que nos afetam. Um dos combinados iniciais do “Contrato de Escrita” era de que tudo que fosse produzido nas oficinas seria entregue àsicineiras no final de cada encontro, mas para essa entrega o primeiro encontro não foi suficiente. Essa entrega exigia mais que um Contrato, exigia um contato, uma afeição, que efetivamente não se constituiu nesse primeiro momento.

Ler, inventar, escrever, entregar o escrito, isso aconteceu sempre nos outros encontros, cada vez de formas diferentes. Mas a ida sistemática à escola, a opção repetida (era a única oficina que acontecia sempre, todas as sextas-feiras), contribuiu para que essa entrega fosse possível.

(nem) todos querem ser Paul Rée

Dalarosa (2011) sugere que as *Oficinas Biografêmicas* são implicadas por movimentos disparadores do pensamento, inventando conectores entre ficção e realidade, convocando seus integrantes à postura de produção. Nessa reinvenção do eu que escreve, esse eu ocupava diferentes lugares durante a leitura do fragmento escolhido. A leitura repetia-se várias vezes a cada encontro, algumas vezes individualmente, em grupo, outras vezes silenciosa, em voz alta, em grupos alternados, algumas vezes com auxílio dos colegas e das bolsistas. E nessa repetição de leitura do texto já era possível um outro texto, que era dado por uma entonação diferente, um ritmo que variava a condução a cada vez que era repetido.

A chuva tem o tamanho da folha, suficiente para estragar o dia.



Tal possibilidade foi logo percebida pelo grupo, que muitas vezes se manifestava sobre o entendimento de algumas expressões após a repetição das mesmas pelas vozes de outros colegas. As vozes dos outros carregavam o texto de outros sentidos antes não apreendidos, diferentes daqueles que antes eram os que supunham como únicos para tal palavra ou expressão. Para essas leituras, no “Contrato de Escrita” havia um item inegociável e lembrado sempre quando alguém novo participava do encontro: era terminantemente proibido debochar da leitura do colega, fazer comentários sobre as dificuldades a fim de constranger ou impedir a participação dos que se interessavam pelas oficinas mas tinham dificuldades de leitura. Havia também os que se inventavam como leitores nas leituras em voz alta, testando vozes, imitações, prolongando a pausa dos pontos e vírgulas, e que deixavam os textos suspensos

por uma leitura antes ensaiada. Com singularidades e leveza em diversas experimentações, as leituras eram as primeiras invenções de um outro texto.

Para os alunos homens, o fato de os textos serem escritas de mulheres não era uma questão sob a qual as suas escritas ficassem atreladas, era possível criar outros rumos para as questões levantadas pelos fragmentos trabalhados, independentemente de serem questões femininas ou feministas. Nem tudo precisava ganhar, no novo texto, um rumo: “poder deixar algo em suspenso, ao invés de desperdiçar reflexões diante do inacessível, não é apenas direito, [...], é a vitória sobre a intrometida necessidade secundária de colocar tudo debaixo de um chapéu de forma preestabelecida.” (ANDREAS-SALOMÉ, 1985, p. 113). Em um dos encontros foi levada a cópia das páginas 64 e 65 do capítulo *Experiência de Amizade*, do livro *Minha Vida*, de Lou Andreas-Salomé. Para H.F. Peters, biógrafo de Salomé, esse livro é de leitura difícil, e que intriga mais pelo que deixa de dizer do que propriamente pelo que diz, e que deve ser lido nas entrelinhas. Nenhum trecho específico do texto foi destacado ou comentado antes da leitura. As duas páginas contam brevemente o que impeliu Salomé e Paul Rée no encontro de suas vidas, da separação dos dois e da morte de Rée. Era uma leitura mais extensa do que as propostas nos encontros anteriores, em fonte de tamanho menor, e com uma série de nomes cujas pronúncias eram desconhecidas pelo grupo, além de palavras escritas na antiga ortografia, com acentos que não são mais usados.

Após a leitura, um dos trechos foi destacado por muitos como o que seria o mote para as discussões:

A noite em que ele me deixou inscreveu-se com letras de fogo em minha memória. Ele partiu bem tarde, voltando minutos depois, porque chovia torrencialmente. Ao cabo de um certo tempo, partiu novamente, mas logo retornou para apanhar um livro. Depois que ele se foi, amanheceu. Olhei para fora e fiquei surpresa: sobre as ruas secas, pálidas estrelas cintilavam num céu sem nuvens. Afastando-me da janela, vi, sob a luz da lâmpada, uma pequena fotografia de minha infância que pertencia à Rée. Estava sobre um pedaço de papel dobrado, onde li: “Tenha piedade, não procure” (ANDREAS-SALOMÉ, 1985, p. 55).

Algumas coisas suscitadas a partir desse trecho, tais como: “o que é gravado a fogo em nossa memória e, a cada vez que lembramos, sentimos como

se estivessem queimando”. Essa sensação foi imediatamente conectada às lembranças amorosas, eróticas e afetivas pelo grupo, as quais seriam, para eles, as lembranças que ardem. Outra questão levantada foi a de devolver as fotografias ao final de um relacionamento, ou de rasgá-las ou mesmo queimá-las, como se as fotografias fossem a presença efetiva da pessoa amada, evitando-se talvez, assim, a lembrança gravada a fogo. Foi proposta então, a partir dessas inquietações, a escrita desse fim de relacionamento com os dados que Lou nos deixara, mas que, porém, seria contado como se fosse escrito por Paul Rée.

Tratava-se de uma proposta inventada na hora, que não fora planejada com antecedência e que se utilizou do que foi instigado ali. Diferentemente das outras vezes, a escrita perdera sua suposta liberdade de criação, pois dessa vez, havia uma direção determinada, uma definição de rumo, centrada em uma pessoa e em uma circunstância, o que inicialmente mais dificultou do que ajudou na produção. A dúvida maior pesava no fato de que se supunha que seria uma reescrita de algo, a partir de um modo consagrado como já havia sido contado. Esse modo já escrito transformou-se num bloco sólido, inatingível: não eram mais para eles os traços que as autoras haviam deixado. Também não se tratava mais de produzir com elas, mas tratava-se de um texto inteiro, do qual era necessário partir sem perdê-lo de vista. Dois alunos chamaram para conversar em particular. O incômodo, para eles, ficou por conta de escrever sobre o fim de um relacionamento, ambos sendo casados há mais de trinta anos com seus cônjuges, sofrendo só de pensar na possibilidade de uma separação. Consideraram que escrever sobre isso seria como uma violência para com os princípios e valores que tinham. Após a escrita demonstraram o quanto foi para eles sofrido colocar em palavras o que era o impensável, mas perceberam a distância entre a palavra escrita e as coisas que temiam.

Ser Paul Rée não foi uma opção e, se fosse, não seria uma opção tranquila, segura ou fácil, apesar de ser a única proposta com os limites bem definidos à qual foram apresentados durante os encontros. Ser Paul Rée ao deixar Lou, tornou ainda mais desafiador tal empreendimento. Mas a experimentação trouxe para a cena de Leitura e Escrita algo que não estava no

“Contrato de Escrita”, e que passou a ocupar as invenções de alguns alunos: a reescrita dos próprios textos. Quais outros efeitos eram possíveis na reescrita? Ao reler e reescrever, o que era produzido nas tentativas de ousar na multiplicidade de um único texto? Naquela noite, com Paul Rée (que fora um jogador compulsivo, e que muitas vezes sucumbia e retornava às cartas e aos dados), voltamos aos textos muitas vezes, compulsivos, tentando esgotar nos retornos o jogo com as palavras. Ou em vãs tentativas de que, em algum desses retornos, obteríamos um último alento, finalizaríamos provisoriamente ou ganharíamos o jogo.

“no estrangeiro – a “russa”, na Rússia – “a estrangeira”

Lou Andreas-Salomé nasceu na Rússia e lá passou sua infância. Marina Tsvetáieva nasceu e morreu na Rússia. Fora dali, Paris e Praga foram, entre outras, algumas das cidades nas quais tentou se manter viva. Anaïs nasceu na França e viveu entre os Estados Unidos e a Europa durante muito tempo.

As três foram traduzidas em muitas línguas, mas durante suas vidas, muitas de suas obras não foram publicadas em seus países de origem. As três, em suas andanças, mais do que estrangeiras em outros países, e muitas vezes entre seus conterrâneos, eram consideradas estranhas, extravagantes, esdrúxulas, avessas, temidas e repudiadas. Seus nomes inicialmente estavam mais associados aos homens com os quais compartilharam suas vidas do que ao reconhecimento de suas obras.

Na procura de uma ligação entre as três, ou de alguma evidência de suas muitas línguas, da tradução de suas escritas, recorreu-se, para utilizar nas oficinas, a diversos materiais visuais disponíveis. De Anaïs Nin, vídeos disponíveis na internet, entrevistas e leituras que ela fez de trechos de textos originais. Recorreu-se, também, à biografia de Lou Andréa-Salomé escrita por H.F. Peters (que escreveu também o prefácio do livro). De Lou e Marina, apenas algumas fotografias. Para os participantes das oficinas, assistirem a Anaïs falando da escrita de seus diários e de sua relação com seu pai, em sua língua natal, foi uma outra forma de *ler* um texto. O vídeo em preto e branco, as legendas em português, o terno utilizado pelo entrevistador e o vestido, a

elegância e os gestos, a pronúncia da língua francesa—pelos lábios de Anaïs provocaram reações diversas. Solicitaram que o vídeo fosse repetido, algumas vezes, tal qual a leitura dos textos era repetida nos encontros. A repetição daquelas imagens permitiu a captura de outros detalhes, outros traços, e o interesse de homens e mulheres pelas minúcias de Anaïs se atualizava a cada repetição do vídeo.

Na capa da biografia de Lou, prefaciada por Anaïs, há uma fotografia que foi tirada na cidade de Lucerna, na Suíça, no dia 13 de maio de 1882, onde encontram-se, pela última vez, Lou Andreas-Salomé, Paul Rée e Friederich Nietzsche. Na ocasião, os três posam para a fotografia que ficou conhecida como a “Santa Trindade”, onde Lou aparece com um chicote na mão direita. Aos participantes das oficinas, a fotografia suscitou curiosidades a respeito das vidas desses homens: quem eram eles, além de serem os amores de Lou?

Em maio de 1926, em Saint-Gilles-Croix-de-Vie, na costa Atlântica da Vendéia, Marina Tsvetaïéva lança-se em uma trindade epistolar, uma correspondência a três com Boris Pasternak e Rainer Maria Rilke, e a intensidade da escrita encontra logo seu ápice quando, no começo de junho, Rilke escreve *Elegia para Marina*. Sem nunca terem se conhecido pessoalmente, Marina passa a insistir em um encontro com Rilke, que deixava a ideia para um futuro distante. Rilke estava já bastante debilitado pela doença e apegava-se, *apesar de tudo*, a Lou Andreas-Salomé, *como alguém que se afoga*.

Nos ciúmes que isso causa a Marina, Rilke é a ligação entre as duas mulheres. Nas sobras das biografias, os trios volatilizam-se, dispersam-se, formam outras provisórias trindades. Marina tinha uma incapacidade de habitar a terra, em qualquer lugar que estivesse. Como ela mesma, repetidas vezes, admitia, “ao pôr o pé na terra, eu era inevitavelmente preterida. Sim nesta mesma terra em que eu piso. Mas, a terra me é indispensável, como a Anteu: para me afastar dela. É por isso – que eles estão certos.” (TSVETÁIEVA, 2008, p. 318-319). Seus escritos tinham pouca adesão entre os seus conterrâneos. Maiakovski a considerava demasiado feminina e para Górkki os escritos dela beiravam a histeria e a pornografia (TODOROV, 2008). O primeiro fragmento dela trabalhado nas oficinas foi:

Papai no caixão tinha um rosto luminoso, magnífico. Alguns dias antes da doença dele quebraram-se: 1) a porta de vidro de uma cômoda; 2) uma lanterna pendurada - havia trinta anos! - em seu escritório; 3) duas lâmpadas; 4) um copo. Foi uma espécie de ruído ininterrupto de vidro quebrado. Eu me tranquilizava e, ao mesmo tempo sem acreditar, dizia para mim mesma: "Isso dá sorte". Isso antes da doença dele. (TSVETÁIEVA, 2008, p. 121).

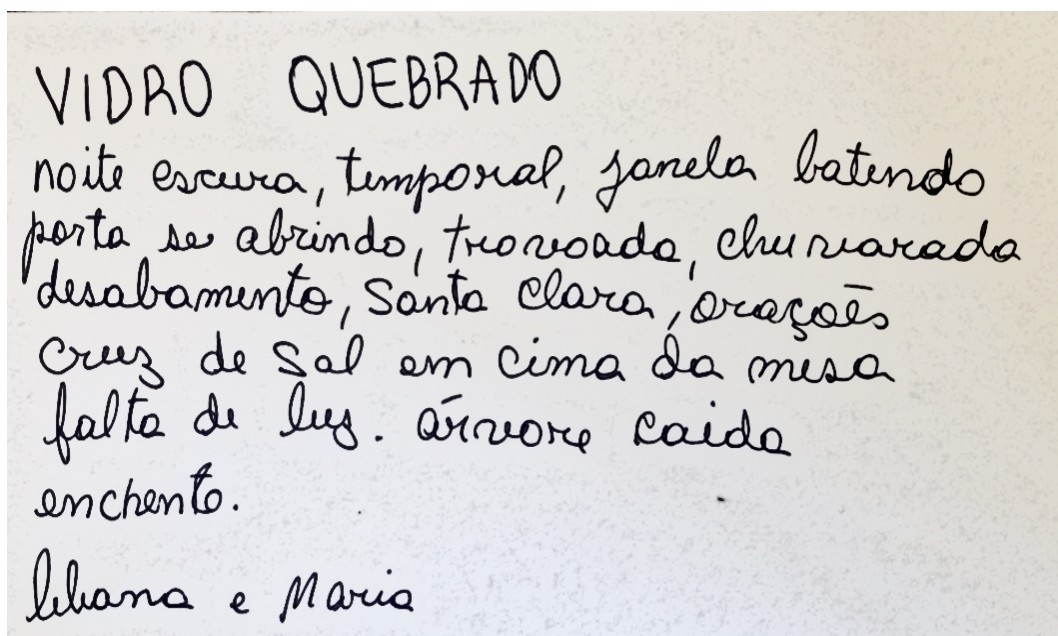
Os travessões - sinal de pontuação favorito de Tsvetáieva, aparecem em seus diários e em suas poesias - breves e densas - por volta de 1920, aparição que Todorov atribui aos conflitos da revolução bolchevique e aos efeitos devastadores desses na vida de Marina. Os travessões marcam também uma transformação de estilo, onde a fluidez desaparece e evolui para um "modelo de laconismo" (TODOROV, 2008, p. 23). Os travessões por certo distinguiram a escrita de Marina, bem como o uso dos parênteses e do que listava no meio das frases, "o ritmo sincopado, num tom acima da média (GUERRA, GUERRA, 2001) ", o que fazia da leitura de seus textos, nas oficinas, uma aventura no desconhecido e singular território de escrita que ela criava, onde usava a pontuação e as expressões de forma única. Nesse primeiro fragmento, as discussões ficaram por conta do trabalho de escrita, de como ela arquitetava um texto "que parece uma poesia", "mesmo que as palavras não rimem". Outro ponto foi a forma como o texto remeteu todos às superstições e crendices e aos medos de cada um, que eram disparados, às vezes, por coisas minúsculas e aparentemente inofensivas.

Para a proposta de escrita foram distribuídas, aos participantes, folhas com uma única palavra ou expressão do texto, as quais eles poderiam escolher para iniciar a escrita, que poderia ser individual ou em dupla. Uma única palavra como um fio que ligava autora e leitores, uma palavra que isolada do texto, a ele era remetida, mas ainda assim, ao que parecia, por si só, era uma pequena centelha, capaz de inventar-se em outro texto. A palavra, em sua relação com o texto, numa contingência única, a ele voltaria para se tentar em outros lugares.

A cada oficina realizada, a metodologia inventava-se em múltiplas variações, difusa, circulante, móvel, em uma torção no que havia sido proposto para as noites de sexta-feira. Leitor, autoras, oficinairas deslocavam-se,

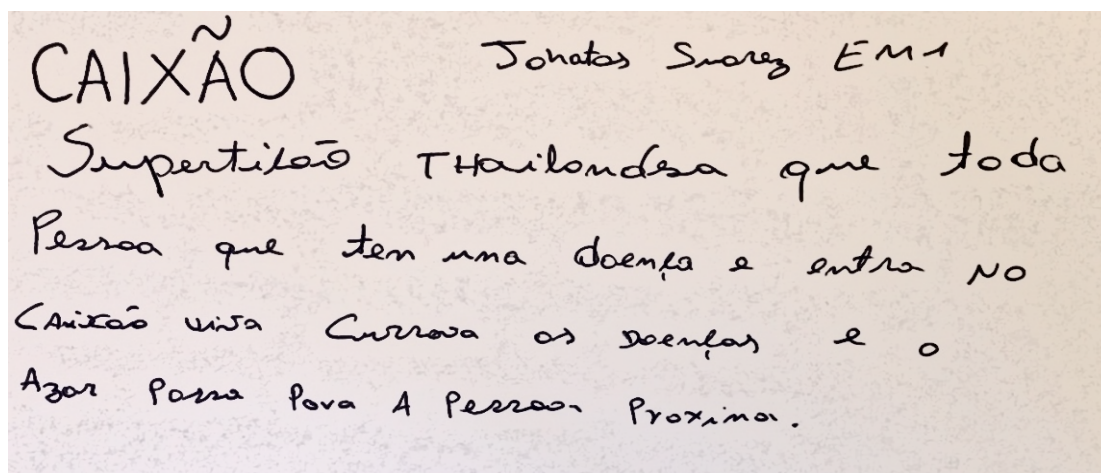
deslizavam, escapavam, cintilavam nas dispersões, nas sutilezas irrefreáveis de cada texto.

Isso também se escuta.



VIDRO QUEBRADO
noite escura, temporal, janela batendo
porta se abrindo, trovoadas, chuvia
desabamento, Santa Clara, orações
Cruz de Sal em cima da mesa
falta de luz. árvore caída
enchento.
Liliana e Maria

A superstição é ainda uma forma de ter medo.



CAIXÃO Jonatas Soares EM 1
Superstição THailandesa que toda
Pessoa que tem uma doença e entra no
CAIXÃO viva curava as doenças e o
Azar Passa Para A Pessoa Proxima.

Os textos da “estrangeira” Marina Tsvetáieva não se restringiram aos que haviam sido selecionados para os encontros. O livro *Depois da Rússia*¹⁵, traduzido por Nina e Felipe Guerra e que traz os poemas traduzidos em

¹⁵ Recolha de 186 poemas, escritos entre 1922 e 1925, na emigração: Berlim e Praga, principalmente. Trata-se de uma poesia do <depois>, logo, de ruptura e de perda, de desencontro e de busca. Publicado em Lisboa, pela Editora Relógio D’Água em 2001.

português e, na página ao lado, o original em russo cirílico, foi indicado para as oficinas. Na nota de tradução, os leitores são avisados do 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.” (GUERRA; GUERRA, 2001, p. 12). Foi produzido um material que continha uma cópia da capa do livro, uma cópia da poesia: *Mensageiros? – Fugitivos?* – escrita no dia 3 de outubro de 1922, e que nas páginas 94 e 95 é apresentada em português e russo, e a cópia de um alfabeto cirílico, entregue a cada um dos participantes em um dos encontros do mês de junho de 2013. A leitura da poesia, por si só, já seria suficiente para as discussões inflamadas e inflamáveis (como a própria Marina) daquela noite, quando os movimentos que aconteciam nas ruas do Brasil atravessavam as salas de aula em ondas violentas de medo e indignação.

Os cruzamentos entre a poesia, as notícias de jornais (que também eram uma das possíveis formas de contar algo) e o que de fato era visto pelos alunos nas ruas, as diferenças dos períodos históricos e a distância entre a escrita e a sua leitura, eram de espelhamento, produziam espanto com as coisas que aconteciam agora e com a forma como Marina era afetada pelas coisas que aconteceram em 1922 na Europa. Outros textos de Marina foram acessados pelos rebatimentos de sua escrita com o que parecia ser tão atual:

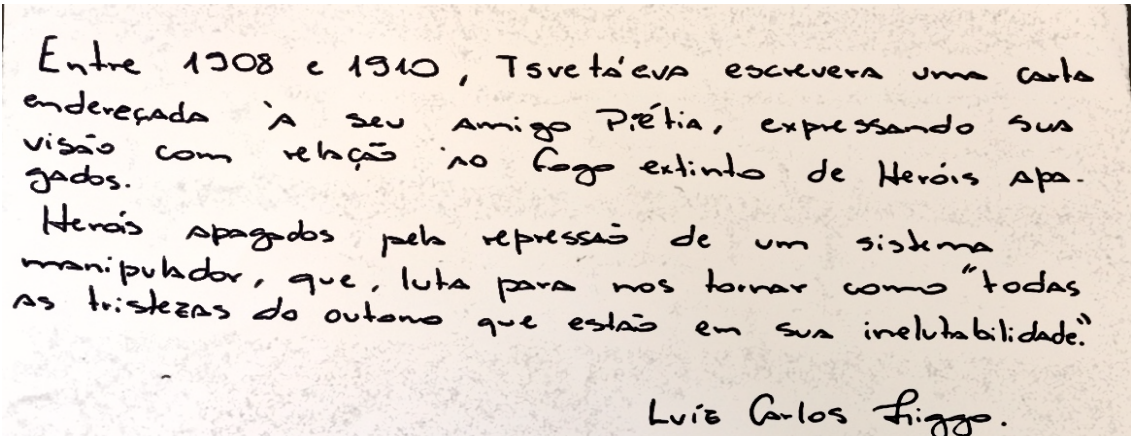
Ser herói de um livro, galopar durante a noite, cruzar precipícios, enfrentar inimigos. Experimentar, ao menos uma vez, o sentimento da criação solitária, lá no alto, esquecer Moscou, ignorar as reuniões, os KD, SD¹⁶, o cólera, os cinemas. Você compreende? Chuva, chuva, chuva. Telhados molhados, folhas amarelas, um realejo que se esfalfa no pátio ao lado... (TSVETÁIEVA, 2008, p. 91).

Apontava-se, neles, as divergências entre os porquês de tais lutas, entre o que movimentava e impelia uns e outros, mas era o tom gritante e insubmisso da escrita de Marina que produzia a coexistência dos dois movimentos: o antigo e o atual conviviam e proliferavam nas escritas.

¹⁶Partidos políticos russos: o constitucional – democrático (KD) e o social -democrático (SD).

O biografólogo, como sugere Feil (2010), sem se limitar à história referenciada, não narra de maneira linear, coerente, a vida dos outros ou a sua própria vida, mas toma esses dados biográficos como um dos materiais com os quais vai se ocupar. Então, ocupados com poesia e gás de pimenta, travessões e cassetetes, ritmos de leituras e marchas nas ruas, tradutores e mascarados, foi possível, no caos gritante e marcado, nos traços de muitas Marinhas, a invenção de outros textos e a ficção do mês de junho.

Ficcionalizar o mês de junho no novembro de Marina, ficcionalizar em dois outonos.

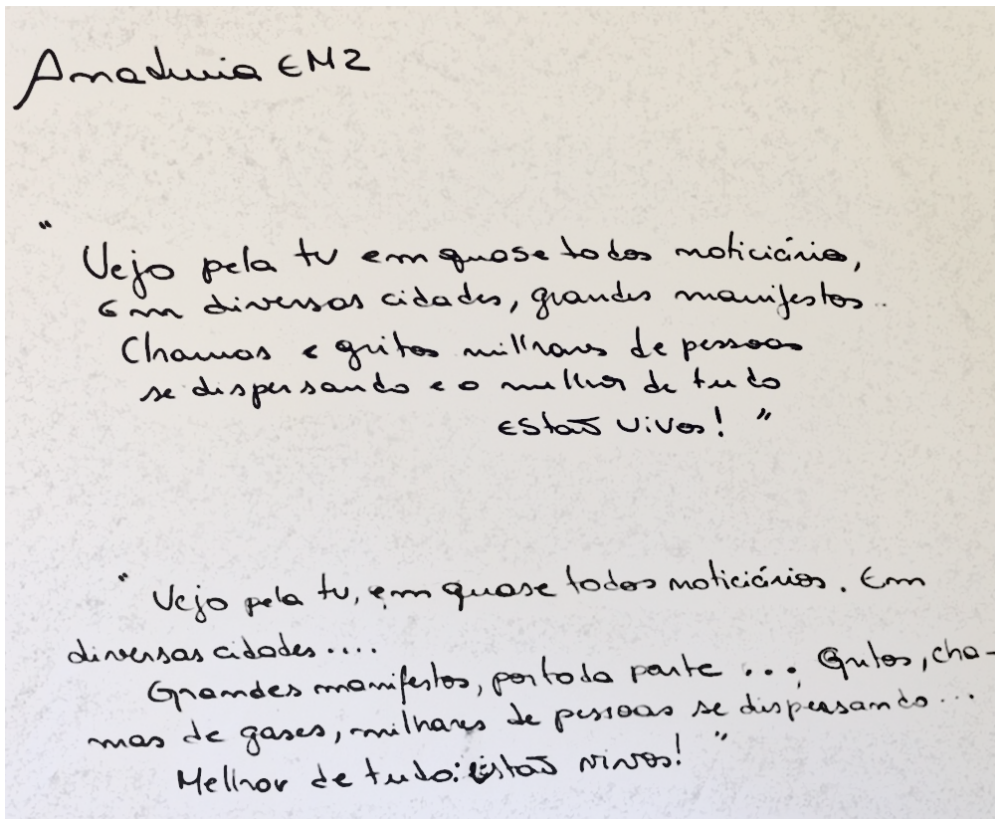


Entre 1908 e 1910, Tsveta'eva escreveu uma carta endereçada à seu amigo Prétia, expressando sua visão com relação ao fogo extinto de Heróis apagados.

Heróis apagados pela repressão de um sistema manipulador, que, luta para nos tornar como "todas as tristezas do outono que estão em sua inelutabilidade."

Luís Carlos Figueira.

Reescrever, testar outras pontuações, inserir, entre as palavras, os silêncios.



“dois p.s. a um poema¹⁷”

Ao constatar que o alfabeto cirílico, que receberam com o texto, não traduziria o original em russo para o português, mas que seria uma tentativa entre as muitas possibilidades de leitura de um texto, na qual a expectativa era a de se aproximar dos sons de uma língua sem saber ao certo se esse era o som exato, os participantes da oficina experimentaram a criação de um novo texto com sons aos quais eles não estavam familiarizados, e os quais não seria necessário traduzir em sua totalidade. Tentou-se, também, identificar a palavra em português, de um lado da folha, e sua possível tradução para o russo, na página ao lado.

¹⁷ Título de poema de João Cabral de Melo Neto no livro: *A Educação pela Pedra e outros poemas*. 2008.

Deu-se um exercício de deslocamento de olhos e ouvidos, acostumados com os sons e grafias que lhes eram familiares, para os sons “gritados” e “esquisitos”, e as letras cujas grafias eram “tatuagens desenhadas”. O número de letras que compunham uma palavra era contabilizado na tentativa de encontrá-la do outro lado da folha. Os sinais de pontuação e a localização da palavra no arranjo da estrofe não foram suficientes para a identificação de muitas das palavras nas duas línguas. Logo foi constatado que o tamanho da palavra variava de uma língua para outra, bem como sua localização dentro de uma frase.

A escrita de um poema após a leitura também não foi tarefa fácil. Alguns, apegados à noção da rima como necessidade básica para a existência do poema, preocupavam-se com as suas fórmulas conhecidas de escrita. Outros seguiam as pistas que Marina deixara e o que o exercício de deslocamento na tradução propiciou, inventaram-se em escritas poéticas, apostando no que os tradutores de Marina chamaram de “outra poesia, pouco fiel”, e nessa pouca fidelidade traíam também o que prenunciavam os mesmos tradutores. Os poemas escritos nas oficinas não eram “piores”, eram como prática de escrita, desdobramentos do poema de Marina que, em sua tradução para o português, já era outro.

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. 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 e copiamos, tentamos traduzir e, com o que sobrou 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 poder captar, na massa do texto, aquilo de que necessito para conhecer (BARTHES, 2003).

TRADUZIR

A Tradução como desdobramento das Oficinas Biografemáticas trata-se de um dispositivo que aciona e requer diálogos, aproximações, e modificação dos textos em processo singular. A tradução auxilia na tarefa e na aposta que as oficinas fizeram em uma educação do acontecimento, na didática oficineira, na tradução da vida em textos.

Para Campos (1967, 2006), é necessário estar atento e em constante influência vitalizadora com a tradição (sem esquecer do caráter de ruptura da tradição), com aquelas obras que respondam em movimento, em conexão, como num ideograma, ou constelação. A transcrição da poesia foi o dispositivo transculturador preferencial dos irmãos Campos, uma 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).

Um traçado para a localização temporal da reflexão teórica sobre a tradução da obra de arte verbal, *Dichtung*¹⁸, 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 Escriteiras*, e nesse trabalho de pesquisa.

Três momentos são definidores e fundantes da prática radical da tradução poética levada a efeito pelos irmãos Campos e Décio Pignatari. Em 1962, em um primeiro ensaio, Haroldo coloca em relevo alguns princípios norteadores da *práxis tradutória*, considerando que 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* (CAMPOS, 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

¹⁸ Expressão alemã para poesia ou prosa de igual complexidade no plano de expressão.

Transculturação, visto que, além do texto, toda a série cultural que subjaz a este se transtextualiza no “imbricar-se subitâneo de tempos e espaços literários diversos” (CAMPOS, 2013, p. 209).

a escolha dos textos – possibilidades metodológicas

A escolha do texto que será traduzido 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 coloquem 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 insere se modifica no processo de *plagiotropia*. (TÁPIA, 2013).

A construção desses conceitos no pensamento de Haroldo, aqui brevemente exposto, 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 e a similaridade são substituídas pela provisoriedade, pela vivissecção 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 se 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 serviram como iguaria às experimentações das oficinas, impôs-se também a necessidade de tentar traduzir e operacionalizar o próprio conceito de *Traduzir*.

marinar o texto

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 com os Irmãos Campos instala-se na repetição da *leitura transtemporal* dos textos nas oficinas, em uma relação musical, a que se refere Campos (1967, 2006), com seus versos e prosa, traduzindo o passado de cultura no presente da criação.

do fôlego da leitura

A repetida leitura no início e no final das oficinas enfatizava a sonoridade das palavras do texto, a cadência das velocidades, estabelecendo, na entonação da voz, um jogo de recortes que criava as rupturas, encaixes, 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 validava a “dinâmica do fôlego da leitura” e a dimensão sonora dos versos. Para Tragtenberg 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 (1968) explicam o porquê das duas versões do poema *À Vida*, de Marina Tsvetáeva, constarem na Antologia: trata-se de duas traduções que funcionam complementarmente com respeito à transmissão da informação estética do texto original. As duas versões são os resultados diversos de processos criadores distintos, obtidos a partir de uma mesma teoria do traduzir:

À Vida

*Não roubaras minha cor
Vermelho, de rio que estua.
Sou recusa: és caçador.
Persegues: eu sou a fuga.*

*Não dou minha alma cativa!
Colhido em pleno disparo,
Curva o pescoço o cavalo
Árabe –
E abre a veia da vida.
1924*

(Tradução de Haroldo de Campos)

À Vida

*Não colherás no meu rosto sem ruga
A cor, violenta correnteza.
És caçadora, eu sou presa.
És a perseguição – eu sou a fuga.*

*Não colherás viva minha alma!
Acossado, em pleno trolpel
Arqueia o pescoço e rasga
A veia com os dentes – o corcel
Árabe
1924*

(Tradução de Augusto de Campos)

A poesia de Marina oferece-se, presta-se para as experimentações, em sobriedade rara e concisão áspera, o 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).”

tradução criativa

Nas batalhas que se travaram com a leitura dos textos densos de Marina nas oficinas, em um processo colaborativo e criativo, o grupo de alunos de EJA, se aproximou do projeto didático que Campos (2006, 2013) chamou de *Laboratório de Textos*, onde se põe em prática, e se testam as fórmulas e os conceitos. E onde, através da tradução, forma privilegiada de leitura crítica, seriam conduzidos outros poetas, amadores e estudantes aos mecanismos e engrenagens dos textos artísticos.

À Vida

*Vida, levou toda a minha infância
Poucas horas fui criança.
Já na minha adolescência me transtornou
Basta!
Chega!
Agora é hora de eu escolher
O tipo de vida que eu quero ter.
Vou continuar estudando
Prá melhor te entender.*

*Experimentação poética de Milton Silva
das Neves.
(Aluno da turma EF3-2013)*

À Vida

*Tu és uma fêmea
Contigo vou me casar
Tu és maravilhosa
Linda como uma flor
Talvez tenha muitos espinhos
Uma união vamos selar
Espero que dure muitos anos
Mas, sei que um dia, vais me deixar
Quando esse dia chegar
Vamos sair
Para um passeio do qual
Não vamos mais voltar.*

*Experimentação poética de Darlei.
(Aluno da turma EF3-2013)*

Haroldo de Campos (2006) considera que o problema da tradução criativa só se resolve em casos ideais, em um trabalho de equipe, forma como 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.

À Vida

*Tenho sonhos, medo, fraquezas
Mas há perseverança
Sou corrente de elos fortes
Talvez, com sorte,
assim*

Te enfrentar diante da morte

MORTE

*Palavra obscura que dá medo?
Não! Não há medos, não há escuridão,
Não há tristezas, nem incertezas*

Diante de ti

Maravilhoso sopro

Que és

Ó VIDA!

*Experimentação poética de Paulo Renato
Rocha. (Aluno da turma EF3-2013)*

Vida

*És maravilhosa
Às vezes alegre
Por vezes dura
E triste
Às vezes boa*

*Experimentação poética de Antônio.
(Aluno da turma EF3-2013)*

Enfrentar os textos da oficina era um trabalho de equipe, de colaboração necessária para se poder dispor de seu esquema sonoro, da arquitetura de uma estrutura de leitura própria da prosa e poesia de Marina, da qual não era possível desviar, desmontar e remontar se não nos embrenhássemos no emaranhado de sua estranha língua, nas traduções¹⁹ 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 voltavam-se sobre si mesmos, em seu aspecto sensível, na configuração que estes disponibilizavam para novas relações e conexões.

Contrariando as expectativas da própria Marina – 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 de 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 encontravam e desafiavam leitores e outras visões, servindo a nada além da

¹⁹ As traduções de que dispúnhamos para as oficinas dos textos de Tsvetáieva eram Aurora Feroni Bernardini (2008), Nina Guerra e Felipe Guerra (2010), Manuel Dias (1995).

própria poesia, ao que Todoróv anunciava na escuta que ela fez de seu mundo, no qual descobriu as frases que permitiram aos outros, aos seus leitores do dia e de sempre, nomear suas próprias experiências.

A ampliação de repertório 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 sincrônica²⁰, nos veios de criação discerníveis, na exuberância dos textos de Marina a partir do acervo disponível. 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 inventaram-se em *Laboratórios de Textos*.

notas biografemáticas de tradução

Algumas notas biografemáticas, do inventário dos traços do conceito de tradução utilizado durante as oficinas, foram sistematizadas a fim de auxiliar outras tentativas, tratativas tradutórias que tenham como ponto de partida, de passagem, a leitura: a) as notas biografemáticas de tradução para os textos utilizados nas oficinas pressupõem que as notas de tradução dos tradutores, desses que têm como ofício o traduzir, são também notas traduzíveis; b) a extração de preceitos tradutórios pode ser feita em diversas fontes. Dê preferência aos preceitos poéticos, aos preceitos dos poetas, estes oferecem os melhores pretextos para a tradução; c) ao traduzir, não esqueça de distanciar-se do ataúde, como avisa Váleriy, evite pôr um poema em prosa, “sob o risco de reduzi-lo a um deplorável estado cadaveroso, ao gosto de mortuárias práticas pedagógicas.” (CAMPOS, 2013, p. 72); d) quando procuramos o parentesco sanguíneo dos textos, a genealogia é grosseira e sólida, quando escolhemos o parentesco por afinidades e aproximações, a genealogia é fina, e onde é fina rompe-se (TSVETÁIEVA, 2008). São os rompimentos, as extraterritorializações, que fazem os textos desinvestirem-se de suas familiaridades enfadonhas; e)

²⁰ Refere-se Haroldo (1977), em manipulação livre da dicotomia *saussuriana*, à função da poética sincrônica, que 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).

convicção benjaminiana: N e B, nos mesmos lugares, não dizem as mesmas coisas. *A(B)bildung* – imitação superficial, moldagem, *A(N)bildung* – afinidade eletiva, convergência na divergência, transformação, mais que conformação; f) Convicção valeryana: os leitores, nos mesmos textos, não leem as mesmas coisas. Há uma poética da leitura, dosada no imensurável da paixão, e essa, especialmente, interessa aqui, essa que transforma, converte o leitor apaixonado em “autor instantâneo”; g) convicção haroldiana (provisória): o tradutor é um perseguidor, transgressor, desocultador, transfigurador, devorador, os textos nunca são os mesmos textos, dependentes da pressão de leitura a que são colocados pelos seus tantos leitores; h) convicção tsavetaievana (trágica e final): “Mas se viestes ao mundo para dar respostas não te paralises numa inexistência enfadonha: não é assim que criaram, nem é assim que quiseram criar Goethe, Leonardo, Dante. Pode-se estar abatido, sim, mas, é necessário saber levantar-se: depois de ter adorado – afastar-se, depois de ter desaparecido – ressuscitar. Ajoelha e segue o teu caminho: para um mundo ainda não nascido, não criado e sedento” (TSVETAIÉVA, 1995, p. 45); i) convicção poundiana: make it new!; j) convicção corazziana (estrategista vigorosa e combativa): para a renovação do sistema artístico-cultural-educacional, deixar-se guiar pelo valor da incorporação do alheio, do estranho: face à tarefa impossível de traduzir, jamais desistir, nem cair na armadilha do fácil, trivial, ou inessencial, k) Convicção fomboniana: corrupção, ou embalsamamento, na qual a descoberta de um erro aumenta “a fé na importância do seu trabalho, na cultura, no destino da humanidade.” (MONTERROSO, por GARRIGA in CORTÁZAR, 2010, no prólogo de *Papéis inesperados*), l) convicção barthesiana (obstinada e infiel): a leitura não deve ser repetição, mas prolongamento inventivo, a obra pode ser lida em vários planos, e nenhum é definitivo, o sentido está sempre suspenso; m) Convicção anaisniana (sujeita a tempestades lunares): Abandonar o que não se consegue romper, traduzir tudo, sem cortes, não esquecer de nomear os mortos, que podem, agora, viver; n) convicção salomeniana (homônima, de raiz hebraica): cadeia forjada que reúne em união indissolúvel o triângulo, o qual nem obra, nem autor, nem leitor, podem romper; o) convicção nietzschiana (abissal, perturbadora): mais corajosos do que seria prudente, enfrentamos a

obra como terra ainda desconhecida à nossa frente, cujos limites são indivisíveis, estranhos, questionáveis, terríveis, divinos, tanto que nossa curiosidade e nossa sede de posse caem fora de si; p) Convicção cortazariana: o texto é sujeito à sua dispersão geográfica e linguística, exceto os que ficam guardados no fundo de uma gaveta, de cuja existência ninguém sabe; q) Convicção de Aurora, testamenteira e herdeira universal de Cortazar: “Mas este texto se conservou?... “E não é só isso”; r) Convicção borgeana: “edição definitiva” é um conceito que só corresponde à teologia ou ao cansaço; s) Convicção Bernardiana (tradutora de Marina): expressões *sui generis* são apreciáveis só no original; t) Convicção Leyliana P.M, “ traduzir é entrar na dança. Para o tradutor, o texto é uma coreografia; a notação das figuras e dos passos que deve reexecutar. E o novo corpo que vai entrar na dança (com os meneios próprios de outra língua) deve encontrar o melhor jeito de acertar o passo” (PERRONE-MOISÉS, 2007. p. 66); u) é possível ler um texto persuadido por quaisquer que sejam as convicções de tradução, tantas são as convicções quantos são os tradutores, e quantos são os leitores; v) todos os textos trabalhados nas oficinas eram traduções do russo, francês, inglês para o português de Portugal, ou do Brasil, e, ainda assim, abertos a outras traduções para o português, funcionavam como disparadores, como maneira de introduzir novos gostos, outras visadas, garantindo, em sua novidade, sobrevida aos originais; w) Por se tratar de textos “inçados de dificuldades” em si mesmos, não davam ouvidos às dificuldades que se alojavam no currículo; x) Dificuldades consideradas esperadas, como a relação: série x faixa etária, conteúdo x série, não eram consideradas; y) Os mesmos textos eram trabalhados nos dois diferentes níveis de ensino (médio e fundamental) nos quais aconteciam as oficinas, havendo a mesma possibilidade de prazer e fruição (BARTHES, 2010) em ambos, assim como a resistência, o desconforto, o vacilo e a deriva; z) Nenhuma convicção de tradução resulta em conclusão sobre o texto ou sobre um método verificável a ser aplicado em diferentes textos. Sugere-se aqui um deslocamento minucioso, trata-se de manter o desejo de partida, de retirada de cada texto do qual nos aproximamos, “fazer justiça à

obra, eis o problema. Alguns pequenos estudos são por vezes resultado do fracasso da tentativa de tradução da forma pretendida.²¹ (MILLER, 2003. p. 6)

tradução, via de aproximação

Ao propor aproximações aos textos das três autoras—em oficinas biografêmicas, suspendendo o conceito de biografema nos cruzamentos de textos femininos, biográficos, dramáticos, tais textos sujeitaram-se às diversas leituras, às diversas traduções, tantas quantos eram os alunos que delas participavam. Nas oficinas eram produzidos texto 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 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). Para Campos, a condição de “traduzibilidade”, na teoria benjaminiana, trata de uma “traduzibilidade” a ser mensurada segundo o “modo de formar” do original, segundo a densidade deste, e não de 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 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 fizessem jus a uma pedagogia não obsoleta, mas viva e vivificadora. Nas Oficinas a tradução afirma-se como um ato político (CORAZZA, 2013) “que desfuncionaliza línguas

²¹ Henry Miller referia-se ao livro *a Hora dos Assassinos*, escrito em 1945, resultado da tentativa de traduzir *Une Saison em Enfer*, de Rimbaud.

instrumentais e aproxima distâncias”, que, no ato de traduzir, opera como meio que desestabiliza a linguagem educacional.

Guardando os elementos de partida, a tradução obtém êxito como prática de desdobramento das oficinas, onde 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 os participantes 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 distinguem-se na densidade de seus currículos. Possibilita, enquanto estratégia (CORAZZA, 2013), atos de criação pedagógica que resultam em uma Didática e, ao mesmo tempo, operam 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 traduzir.

BIOGRAFEMATIZAR COM BARTHES, CORAZZA E CORTÁZAR²²

As mulheres agora já não são mais três, são quatro ou cinco, e com certeza já se sentem nas oficinas como se estas fossem casas, das quais pela escrita *tomam conta*. Esse *tomar conta* não se trata de ocupar a casa, ou de consertar ou combater a desordem, mas de encadear artifícios, combater a reconstituição de famílias, que, ainda e sempre, tentam se misturar e impor um jogo normativo às coisas da casa. São como hóspedes temporárias em casa alheia, ou diaristas, que tomam conta da casa enquanto o sol está a pino e cujos traços tênues e curtos de existência, na noite, quando estão longe, são ainda perceptíveis, da forma mais flagrante e ofensiva. Elas não agrupam as coisas da casa por temas, por cores ou por utilidade, mas combatem a familiaridade das coisas da casa agrupando-as da forma como estas chegaram ou ali foram feitas. Sabem que uma casa guarda lembranças, calendários, álbuns, documentos, e que deles devem lançar mão, mas que também estas mesmas lembranças fazem os corpos acostumarem-se em seu conforto, e persistirem em espaços onde muitos outros podem morar sem se estorvar. Sabem que nascer e morrer são circunstâncias que servem para muitos, e que saberem as datas, e o que preencheu o tempo entre uma e outra, é importante. Assim, fazem as coisas necessárias. Ao refazerem o já feito, sabem as mulheres, que é possível também, como tricô fora da agulha, que a forma tecida, em algumas horas, seja perdida no puxar de um fio, e, ao tentar se repetir essa forma, com o mesmo fio e par de agulhas, a forma já seja outra. Repetir *o que* foi escrito causa escândalo, mas *quem* foi escrito, não.

As mulheres não esquecem a distribuição dos cômodos da ampla casa, mesmo quando as portas que conectam um ambiente ao outro, estão fechadas, e a casa mais parece um pequeno apartamento, no qual as coisas ficam apartadas

²² Esse texto é uma invenção, uma composição de frases, recortadas, selecionadas, tal qual foram escritas por Barthes em *Como viver junto: simulações romanescas de alguns espaços cotidianos; cursos e seminários no Collège de France 1976,1977* (pp. 35, 36, 37, 38, 39, 262, 263), tal qual proferidas por Corazza, no *Seminário Avançado: Didática da Tradução, transcrições do currículo: escolheitas, em 2013/2* (PPGEDU/UFRGS), aulas dos dias 20 e 27 de agosto/2013, e nos inúmeros e-mails que generosamente envia aos seus orientandos com tudo que pesquisa, produz, e faz proliferar. Cortázar infiltra-se entre as mulheres, e foi selecionado, recortado, retirado dos oito contos de seu *Bestiário* (2013). Com os fragmentos, em minucioso e amoroso recorte, ocupei-me apenas em costurar e compor.

umas das outras. Lembram os outros espaços com clareza, sem se apegar às circunstâncias inúteis, às descrições do cotidiano, às crônicas rançosas; ficam atentas aos imperceptíveis, às pequenas bugigangas e quinquilharias, aos fragmentos e planos da vida. Alternam funções da escrita. Intuem que entrar na “casa” é um doloroso ingresso em uma ordem fechada, já construída até nas mais finas malhas do ar, arrumada com a reiteração visível de suas almas. Elas sabem que é difícil se contrapor à ordem minuciosa: tirar dali uma pecinha do lugar altera o jogo de relações de toda a casa, de cada objeto com o outro, de cada momento de sua alma com a alma inteira da casa e suas habitantes longínquas, em um sentimento de ultraje e desafio. Para estar ali é necessário elaborar um simples e satisfatório plano de mútua conveniência, que possa até ser jogado em outra casa, sem censuras ou reprovações. As mulheres têm especial cuidado com a vida a ser inventada na casa, com a possibilidade de se repetirem na vida e nos costumes. Os costumes são as formas concretas de ritmo, a dose de ritmo que ajuda a viver, entrar no ciclo invariável, no método, para que todo esse trabalho, a presença inalienável no minuto inicial, tão da gente que a gente mesmo[...], e depois tão não da gente, tão isolado e distante no seu liso mundo branco tamanho carta com a sedutora nostalgia do humano distante e dos seus movimentos que fazem barulhos ressoantes. É devido cuidar, amorosamente, da vida e da escrita.

Entra-se neste jogo do humano com muita facilidade, e não se sabe de nada. Na escrita, somos como um peãozinho da dama que liquida a partida sem desconfiar, na vontade cega de conhecer, de encontrar códigos em cada palavra jogada no papel (Se o *Eu* tivesse se limitado a deixar tudo isso registrado por gosto, para desabafar). As mulheres inventam nomes, lembram de alguns na hora, (e nós nos sentimos perdidos por não saber algum nome, nos é mais confortável falar no presente), imprescindíveis os nomes e o tempo, e, ainda assim, sabem elas que é necessário não ter por eles tanto respeito, porque com isso a gente sempre cai nas regularidades, e não é só assim que se faz a vida, das necessidades e regularidades. As mulheres andam por vinte lugares procurando vagamente alguma coisa, mas sem muita decisão, deixando que o desejo escolha e se expresse com arranques bruscos. Algumas vezes cuidam da

vida e da escrita, alimentando-as; em outras, as deixam à míngua. Em algumas situações, para a vida, quanto menos movimento melhor. Às vezes se descuidam, pensam que lembraram tudo, e sempre esquecem alguma coisa. (A viagem cansa mais que o emprego.). Andam, então, sem pensar, realizando, um atrás do outro, os atos que o hábito escalona. Quase sempre levam a coisa na brincadeira, porque têm que pensar no trabalho que as espera e não adiantaria nada desanimar tão cedo. Quem consegue pensar em tantas coisas vãs se o trabalho espera? Não é preciso serem prolixas: uma vida se sustenta no biográfico tagarelar rumoroso, e a vida talvez fosse monótona e inútil se não se estivesse mudando lentamente dentro da sua repetição.

Não é necessário nem aconselhável afastarem-se de uma ordem estabelecida e funcionando. Biografematizar não deve ser como fechar as portas da casa e deixar a sós a vida num mundo sem legislação, e ainda assim é deixar a casa ao acaso. Temerosos e cheios de cuidados, através das oficinas nos aproximamos dessas mulheres e do biografematizar, prolongando o momento, incapazes de adotá-lo, por isso furtivos e nos esquivando, como a noite toda que espera como um olho. Na medida justa, dar ouvidos às fofocas dessas vidas, não como artifício absoluto. Sem procurar nelas o sentido e a desgraça, ou tentar juntar episódios desconexos, empregando tanta inteligência nessas coisas, evitando formar, com tantos nós interligados, um pedaço de tapeçaria. É necessário ver a tapeçaria com nojo, com terror.

O biografema, no bordado delicado e refinado, feito no bastidor da biografia, deve ser esse acordo precavido e incondicional contra a urdidura das explicações paralelas e ataques dos desafetos, mais como alquimia minuciosa, uma manipulação das essências, o contato com as coisas simples e obscuras, pequenos esquecimentos, as falsidades mínimas que se tecem por trás das recordações, das situações incompreensíveis, intimamente alheias e obscuras. Onde se poderia pensar um choque, há, pelo contrário, uma assimilação violenta e aproveitamento. Das coisas que sabemos que nos lembramos dos locais dos acontecimentos, do que se presenciou dessas existências da quais elas próprias não sabiam nada, sem que nunca fosse possível entrar na sua simplicidade. Na biografia sabemos de onde saem elas, que profissões as

disfarçaram durante os dias, podemos intuir que escuras servidões as isolam e as escondem, suas paridades e as completudes, mas ainda há o cheiro, os jeitos que fazem com as sobrancelhas, em que dedos usam os anéis. A biografia como uma casa inteira como uma orelha imensa, comprovando friamente um fato, uma filiação, talvez um destino.

Agora (agora que escrevo) não vejo outra imagem, tudo depende de como se entra na coisa, de modo que é impossível que a coisa fique como estava, em um pequeno canto da casa, em um corredor pouco ventilado, numa janela (cada janela é uma orelha aberta ao uivar da vida lá fora) com dobradiças duplas e que rangem ao se abrir, em qualquer espaço entre o chão e o teto. O biografema aí inventa, ficcionaliza e fabula essa vida que escapa em qualquer poeira que não se assenta.

UM CALENDÁRIO REDUZIDO, UMA VELHINHA QUE MORRE E SEQUER UM PAR DE MEIAS DECENTES

Para não se embrenhar demasiado nisso que se deu para ser escrito, ou tomar isso como a inspiração de escrita que depois deverá ser suportada – no que Brecht chama de *em jejum* ao convocar seus atores para o ensaio, e que Barthes evoca para o preparo da “melhor leitura que eu possa esperar de mim mesmo, a que consiste somente em suportar *em jejum* o que foi escrito” (BARTHES, 2003, p. 127) para poder distanciar-se das coisas, para que estas coisas pudessem acomodar-se e, então, tomassem seus provisórios lugares, as oficinas deveriam também, ocupar apenas o tempo que coube a elas. E, em um calendário reduzido, as coisas se encaminharam cronologicamente para o final. Em tais tempo e distância são necessários artifícios para lidar e engendrar com elas outras possibilidades, enfatizar suas estranhezas, e suspeitar de suas indicações. Ao apostar na violência do texto intraduzível, na escrita poética fora do poema, no retorno para poder partir, após retomadas e redimensionamentos em seu desejo ardente de destruição e de apagamento de seus indícios, a pesquisa não se aquieta: é febril, laboriosa, confunde-se na confusão de cenários concomitantes das oficinas.

No trabalho em que se colocaram os corpos, na tarefa de ler e escrever, retomar, mais uma vez, um fragmento de uma das primeiras oficinas. Em 18 de fevereiro de 1937, em Nanankepichu, Anaïs Nin escreve em seu diário:

É a segunda vez que trago você aqui. Uma vez, na noite solitária depois que eu escrevi a história do parto, escrevi aqui enquanto Gonzalo dormia. Hoje, porque estou me sentindo desesperada e ninguém pode me ajudar. Sou um marinheiro bêbado dentro de um vaso grego. Um rebelde. Não tenho o dom da resignação. As palavras - chave da inspiração - nascem das conversas mais prosaicas.

Tratava-se de um pequeno fragmento de diário, uma entre as mais de trinta e cinco mil páginas que Anaïs escreveu – talvez em uma mesa, minuciosamente organizada, ou na mesa de cabeceira da cama, ou apoiando a caderneta na mão direita (mesa portátil, improvisada, sempre disponível) empunhando, investindo, conduzindo a pena, lápis ou caneta na mão esquerda. Uma folha escrita à mão. Um recorte tomado, aqui, pela força que a mão fez

para escrever as palavras. Mais que chave de inspiração, a palavra dessa escrita é corpo e as suas pulsões. Segue Anaïs, em 18 de fevereiro:

Quero escrever uma história a partir do que vi em espelhos. Apenas cenas de espelhos. Miragens. Devo 400 francos. Tenho apenas um par de sapatos. E nem sequer um único par de meias decentes.

Da falta de *dom de resignação* de Anaïs, o que dizer de uma mulher que pode suportar os furos de suas meias, mas que não pode deixar que algo escape sem que isso se torne escrito, e assim não mais pertença nem a ela nem a mais ninguém? A escrita aprecia os que não se resignam, os que com ela criam vidas, os rebeldes e indisciplinados. É afeita aos que nada misturam ou conciliam e aos que festejam a multiplicidade. Aos que em sua teimosia sobrevivem como plantas que irrompem no concreto. No trabalho de leitura e escrita, o que é necessário para essa tarefa? Nos regimes de leitura, nos textos intraduzíveis, Barthes (2003) sugere o que seria uma terceira entidade textual, ao lado do *legível*²³/*escriptível*²⁴, algo que ele chama de *receptível*, que em sua função assumida por seu *escriptor*, de contestar o constrangimento mercantil do escrito, escreveria um texto guiado por um pensamento do impúblicável. Tais textos não seriam possíveis nem de ler nem de escrever, mas seriam recebidos como um fogo, uma droga, uma desorganização enigmática. Na impossibilidade de leitura de tais textos, o corpo entra no jogo de sobreviver a esses mesmos jogos em que se coloca (sempre se trata de um jogo), nos quais algumas vezes a tática consiste em reagir o mínimo possível (NIETZSCHE, 2008), para que não se torne apenas reagente a eles, subtraindo-se a situações e relações em que se estaria sujeito a suspender sua “liberdade” e sua iniciativa.

Na tarefa da escrita de contar-se a si mesma, de reinventar-se em viagens insólitas (COSTA, REDIN, 2010), outra mulher passa aos olhos dos participantes das oficinas, e isso acontece no instante de sua morte, em junho de 2013. A morte de Lydia Francisconi²⁵ trouxe os vestígios de seu encontro com

²³ O texto que eu não poderia reescrever.

²⁴ O texto que leio com dificuldade, exceto se eu transferir completamente meu regime de leitura.

²⁵ Lydia Francisconi (Junho 1937/Junho 2013), natural de Nova Prata/RS. *O sol que gira* é o seu segundo livro, publicado pela Coleção Nota Azul. Publicou, de forma independente, *É preciso*

outra turma da Educação de Jovens e Adultos, no ano de 2011, para o encerramento das Oficinas do primeiro semestre de 2013, na afirmação alegre e leve das leituras e escritas que se inventaram naquelas oficinas, no esforço leitor e escritor dos participantes, onde textos de Anaïs, Lou, Marina, Lydia, Maria Deolinda, Herondina, José, Maicon, Valeska, Andressa, [...], entre tantos outros que foram colocados sobre a mesa, disponíveis aos “monstros de coração e curiosidade, aos aventureiros e descobridores natos.” (NIETZSCHE, 2008, p. 54). Naquela noite, em que o ritmo era dado pela dança das cadeiras, pelo levantar e dirigir-se à mesa para a escolha dos textos e pela leitura do que fora lido e produzido nos encontros, ouvir o seu texto lido pelo colega causou um transbordar nos participantes, nestes momentos em que se liam as escritas e produções que já não lembravam mais serem suas. E quando estas foram escolhidas, entre tantas que ali estavam para serem lidas, era como tornar audível o que ainda não se escutava. Através da voz de seus colegas ouviram suas palavras, e agora elas duravam mais, inscritas no tempo da escritura. No esmiuçar o que se deu a ler, no que foi distinguido por critérios, nos textos reinventados, recriados, ficcionalizados como elementos de um jogo para compor outros textos nas oficinas, do que foi lido pelos participantes: alunos, leitores, autores,icineiros, e aí pela entonação das vozes, nas leituras-tradução pelas pausas e suspensões, deu-se o encontro com o que já era assim outro texto.

Lydia veio ter conosco para ser retomada com os que aqui ficaram ausentes, não uma ausência ressentida e pesada, mas uma ausência que potencializa, que pelo \emptyset que não diz instiga, pelo \emptyset que não aparece dá visibilidade ao que nos assombra e seduz. As oficinas, em suas contingências de composição e singulares experimentações com as possíveis leituras e escritas, foram espaços de provocação, de procurar nelas, com os textos, com os participantes, com os que aqui estavam ausentes, nos rastros do fogo, o que separa e compõe, dissipa e dispersa, espalha produzindo outras fagulhas e incandescências. Mais para “um tapinha na asa” do que para um “murro nos

lutar para viver (2006). Seus escritos são decorrentes de sua participação na Oficina de Criatividade do Hospital Psiquiátrico São Pedro.

queixos²⁶”, no combate calmo com a certeza o tom de Barthes é sempre tranquilo e levemente irônico. “O tapinha na asa” para o desmanche das “linguagens velhas e esclerosadas”, como tática de trabalho para os que dela participam. Como encontrar o tom quando oficinamos? Oito livros de Barthes, empilhados entre Anaïs, Marina, Lou, Sandra, Leyla, Julia, Suely, Paola, outros com as lombadas encostadas na parede fazem um imperceptível e grande esforço para se aproximarem, Gilez, Jacques, João. Friederich está na prateleira de cima, com Gaston, Maurice e Luciano.

Nas prateleiras de livros da casa, lugar que integra todos os ruídos, até os irreconhecíveis (BARTHES, 2003), eles estão lá, ligando a pesquisa com as produções dos participantes das oficinas e o imaginário da pesquisadora, em coabitação que não exclui as alterações nos tons de cada um.

²⁶ Leyla Perrone-Moisés em *Discurso amoroso e poder*.

Escreleituras: A vida por intermédio da leitura e escrita

Escreleituras, para nós não foi apenas mais uma eletiva que tínhamos a fim de cumprir a carga horária necessária, não, era compreender as diferentes linguagens, a escrita, interpretação, leitura, e, também o processo de pensamento com a compreensão temporal e espacial exigida, uma vez que era preciso pensar em todo o contexto da época para refletirmos. É outro prisma para entender a vida, desmistificar o óbvio, enfim, sobre tudo que nos cerca. Fora preciso compreender que o objetivo da eletiva de Escreleituras não era apenas ler e produzir textos aparentemente sem nexos, senão a compreensão do contexto em que vivemos através de linguagens diferentes.

Marina Ivanova Tsvetaeva, quem? , para alguns um nome impronunciável, apenas mais uma que em período complicado na república da Rússia escrevia poesias sem sentido e traduzia textos. Seu marido, um militar fora transferido para outros países e ela com seu primeiro filhos o acompanhava a qualquer lugar que fosse. Em 1941 retornaram à Rússia e logo seu marido fora fuzilado. A poetisa já tinha a desaprovação oficial de seu país, sem conseguir moradia e nem onde pudesse trabalhar, e vivendo sob extrema pobreza caiu em desgraça. Jogada de um lado a outro, teve ainda que escolher um em seus três filhos para dar a um abrigo, onde, ele morreu de fome. Marina não aguentou tanta desgraça e suicidou-se de desgosto em 1941 com apenas 48 anos.

Fora perceptível nas eletivas de Escreleituras essa relação que se estabeleceu entre os sentidos, as sensações dos alunos. É notório que cada uma das aulas inicialmente fazia um convite ao aluno através da leitura, e que, culminaria em novos saberes, histórias, fantasias que instigam o imaginário, e nos proporcionam sensações que até então não esperávamos as encontrar na leitura. Para os alunos da Educação de Jovens e Adultos do Colégio de Aplicação, foi de grande valor ter a possibilidade de compartilhar dessa ideia, compartilhar desse conhecimento, desse universo literário que como Marina muitas vezes transcrevia, acaba sendo uma fuga para a realidade. Com a eletiva pudemos conhecer as diferentes linguagens (formas de comunicação) que temos como podemos interligá-las, e que podemos encontrar na literatura uma forma de “colocarmos para fora” sensações, sentidos. Através de apenas uma leitura inicial e uma reflexão sobre, fora possível transcrever situações que nos acontecem cotidianamente, mas que não damos o menor valor tomou-se possível traduzir fatos que nos acontecem em poesias, em ironias com o que nos acontecera. Em geral, podemos dizer que a Escreleituras foi um modo de ver e analisar a vida através de outras linguagens.

Um modo de ler e escrever na EJA – IX - Texto de Pedro Anguioni (Aluno da E.M 3 - Sarau de encerramento do 2º semestre de 2013)

Através da leitura os alunos romperam com o que estava dado e posto para as suas autoras, que agora eram dadas e postas aos seus leitores; seria possível romper com eles, na raspagem das palavras nas superfícies das folhas, no esfarelar de seus arranjos, no desajuste de seus fragmentos?

inacabado e não enviado²⁷

Para Jorge Luis Borges ler, antes de tudo, é uma atividade posterior à de escrever: mais resignada, mais civil, mais intelectual. Os alunos, ocupados das vidas de Anaïs Nin, Marina Tsvetaïéva e Lou Andreas Salomé, não se eximiam das leituras nas oficinas das sextas-feiras, leituras que faziam irromper a figura do leitor. Com afinco, os alunos eram os “bons leitores”, esses leitores que Borges acreditava “serem cisnes mais tenebrosos e singulares que os bons autores.” (BORGES, 2012, p. 9). Não há biografemática que não passe pela leitura, pela polifônica tessitura destes signos que, embora partam daquilo que testemunha a existência de uma vida – de documentos, registros, arquivos... –, buscam para si outros domínios de materialidade, mostrando-se disponíveis aos encontros e àquilo para que não encontravam destinatário imediato (COSTA, 2011).

A leitura requerida pelo Método Biografemático (CORAZZA, 2010, 2013), foi experimentada em suas “exigências, em apetite, e gula, e em defesa da “posição que quem age no texto é o leitor”, (CORAZZA, 2013), o leitor esse contra-herói (BARTHES, 2010. p. 8), que se entrega ao prazer da leitura. O Método Biografemático solicita a leitura em suas três ordens: “ordem individual (corporal), na qual o texto pode ser lido em picada” sobrevoando a página, “em rolo” desenrolando o texto do início ao fim, “em aplainador” lendo cada palavra, “em prise” saboreando a página, “em céu aberto” vendo o texto como objeto distante, na ordem sociológica no qual não se distingue o texto de sua acolhida, na ordem histórica na qual se lê como leitor que não vive no mesmo tempo de leitura, mesmo que contemporâneos.”

Na ordem do grupo, a leitura também acontecia em *enxame*, quando os participantes sobrevoavam o texto juntos, “em picadas” difusas, em sonoro zumbido, numa leitura de *cordas e caçambas*, em duplas alternando vozes, que chegavam ao fundo do poço do texto, do qual retornavam com o desejo de

²⁷ Anotação escrita a lápis por Marina Tsvetaïéva na carta para Ariadna, em 26 de novembro de 1938.

escrever, com o escritor querido, uma leitura “cinematográfica” que podia ser feita em vários planos, em diferentes tomadas. Era também uma leitura feita na amizade, em “um tipo de colônia, que reduz o peso de cada indivíduo separado. Uma espécie de acordo para viver - um empenho solidário” (TSVETÁIEVA, 2008. p.284). As leituras, nas oficinas, ocorriam em instantes “lagartos divinos”, “retendo um pouco das coisas que deslizam leves e sem ruídos.” (NIETZSCHE, Aurora) e que deixavam “o texto em suspenso entre o olho e o horizonte; como um prolongamento inventivo” (PERRONE-MOISÉS, 2012.p. 21).

Leitura cujo prazer era experimentado como prática oral e trabalho exigente de escrita, e que evidenciava sua “felicidade de escritura”, garantindo, disseminando, deslocando e acentuando a responsabilidade social do texto, sem enfrentá-lo ou destruí-lo. Através da leitura, os alunos saquearam e pilharam em aproximações possíveis, em ranhuras de superfície, em falsificações do que no texto era inverificável.

Tsvetáieva cita o *Prazer de inventar*, de Goethe, em seu diário, na transcrição de uma conversa que teve com o poeta Viatchesláv Ivanov no dia 1º de julho de 1920: - “Tome aqui uma folha de papel em branco - *fabuliere!* Não é tão complicado quanto você pensa, aqui existem leis próprias, ao cabo de algumas páginas você estará amarrada, em algumas situações - [uma palavra omitida] - saídas! Mas pode haver centenas delas - e todas magníficas! ” Marina, em seus escritos, era concisa, não se alongava, tinha tendência à fórmula, e sabia “de antemão que durante alguns anos não veria, nem ouviria nada, a não ser o raspar da pena sobre as folhas de papel” (TSVETÁIEVA, 2008. p.201). Aos alunos participantes das oficinas, o deslizar da esferográfica na folha de caderno e o curto tempo de escrita era o que cabia, atiravam-se a ela na cegueira e surdez pós leitura, “a natureza dessa escritura era feita com lembranças fragmentárias de linguagem que pululava.” (CORAZZA, 2013. p.112). Na escrita disparada pela leitura, a submissão das peças e pedaços dessas vidas a arranjos cruzamentos e ajustes, na magia de ler (CORAZZA, 2013), era “escriber para manter < viva > a memória” (COSTA, 2011).

As folhas, escritas e arrancadas dos cadernos, e que eram lidas nas aulas para os colegas, solicitavam outros ouvidos, outras escutas, outras leituras, a irrupção de outros leitores, de outros modos de ler e escrever na EJA. As folhas arrancadas dispersavam-se em textos descontínuos, provocavam outras escritas-leituras sobre outros textos, e eram fecundas em seus esvaziamentos, em seus riscos, em seus modos de sentir a leitura em seu pulsar no texto escrito.

Escrever e ler era a matéria fascinante das oficinas, e por meio de diversas experimentações ganhavam consistência, desencadeavam devires, invocavam asicineiras e alunos, na leitura e na escrita, a uma zona comum e indiscernível, na qual não se pode dizer onde passavam as fronteiras de uns e de outros. (CORAZZA, 2013). Os poemas e textos produzidos eram lidos/recitados nos minutos finais das oficinas pela voz dos que os escreviam, ou pelo colega que fazia do texto do amigo seu próprio texto e ia para a frente da sala empunhando a folha arrancada, “não para ser aplaudido, mas para sentir os corpos de homens e mulheres, disse os *corpos* tremer e rodar em uníssono, rodar como se roda na obtusa contemplação de Buda sentado, pernas cruzadas e sexo gratuito, para a alma, quer dizer para a materialização corporal e integral de um ser de poesia. Queríamos que os textos de Anaís, Lou, Marina, Lousianne, Maria, Liliane, Carlos, Pedro, Vilmar, saíssem dos livros e dos cadernos, das revistas e dos teatros ou das missas que a retêm e a crucifixam para captá-la, e que passassem para o plano dessa imagem interna de corpos...”²⁸

²⁸ Artaud, Antonin apud Cortázar, Júlio. *Valise de Cronópios*, 2013.p. 59.



Mesa inflamável²⁹, por Polyana C. Olini

No dia 4 de dezembro de 2013, as leituras e escritas das turmas de EJA do Colégio de Aplicação aconteceram em uma quarta-feira. Aconteceram durante uma noite inteira só para elas, organizada com os seus leitores, autores, tradutores e ouvintes.

Dispostos em uma mesa no centro da sala 101 da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, os textos dos alunos de EJA entraram em combustão imediata; lado a lado com os livros dos autores queridos foram colocados para a leitura de convidados, amigos, familiares, professores, alunos das licenciaturas. No artifício dos fogos que lhes eram próprios, os textos impulsionados pela escolha e leitura de outras vozes (que não mais as dos colegas de aula) ganharam um estranhamento fascinante, uma velocidade singular. Os olhos de Anaïs, Lou e Marina nos atravessavam, em fotografias espalhadas nas paredes, suspensas por prendedores de madeiras em invisíveis fios de *naylon*.

²⁹ Sarau Biografemático - Ler e escrever em meio à vida disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/eventos/sarau-biografemático-2013-ler-e-escrever-em-meio-a-vida>

incandescências

José A. Trindade, o poeta noturno da turma E.M2, escreveu para esquecer os que trabalham tanto e não têm tempo para escrever. Henry Miller mergulhou no ato de escrever com o mesmo fervor e entusiasmo com que mergulhara na vida (MILLER, 2003). Claudete tinha a escrita como a rota principal. Para Anaís, o que ela não era capaz de escrever teria que ser perdido. Não dá mais para voltar atrás (NIN, 2011), Paola escrevia para fugir. Nietzsche escrevia “embrulhado em seu sobretudo e manta de lã (pois o miserável fogareiro só fazia fumaça e não esquentava). Ficava sentado durante horas, escrevendo até que os olhos lhe queimassem³⁰. ” Para Marina, escrever era “entrar sem bater” e, no dia 10 de setembro de 1924, ela escreve em seu diário: “Tudo, a não ser a escrita - não é nada. ” (TSVETÁIEVA, 2008). Herondina escrevia para que a sua história não fosse esquecida. Lou, aos dezessete anos, escreveu em um de seus cadernos azuis sermões dominicais para o Pastor Gillot, exercício que considerou precioso para testar o efeito de seus textos para uma plateia numerosa. Vilmar não escrevia porque não sabia juntar as palavras, mas tanto experimentou que passou a escrever porque as palavras começaram a se juntar sozinhas.

Um modo de ler e escrever na EJA se deu na engendração e no encontro da velhice com a juventude, da tristeza com a alegria, da vida com a morte, se deu nas ultrapassagens das dualidades e correspondências oficinairas-alunos, e nas suas relações extrínsecas (CORAZZA, 2003) com tudo que move e se movimenta. De múltiplos, variados, singulares modos, os alunos de EJA escreveram e leram. De muitos modos os textos funcionaram, em muitas experimentações. Em seus movimentos erráticos, os textos foram “superfícies de inscrição” (CORAZZA, 2003), desestabilizaram, arrebataram, fissuraram, implodiram as noites de sexta-feira. Essas noites de sexta-feira nos viram “andar de cara para o ar, favorecendo a aparição das figuras do sonho e da

³⁰ STEFAN, Zweig. *Baumeister de WELT*, U. Reicher, 1936, p.132 *apud* Peters, H.F, *Lou minha irmã, minha esposa*.

insônia". Viram, essas noites de sexta-feira, as mulheres e "homens que não se aceitam cotidianos, classificados operários ou pensadores" (CORTÁZAR, 2005) viajarem em suas cadeiras sem sair da sala de aula, encadearem diários, cartas, penas, canetas, cadernos, papéis de embrulho, deslizarem, rasparem, entalharem as palavras nas linhas, furarem os dedos, retomarem o fôlego para melhor se afogarem na solidão necessária da leitura, viram a passagem do leitor sem defesas ao que escreve sem defesas em um jogo que se estabelecia a cada noite .

As oficinas se fizeram, no contínuo arriscar, em tentativas de fornecer energia vital aos que as experimentaram. Dedicados, alunos eicineiras, suspeitando de cada um dos textos com os quais se experimentavam, no "dar a ver", "fazer aparecer" da escrita, entrelaçavam-se com Blanchot, em *Conversa Infinita*, ao constatarem "que a escrita não se dava através das fendas e interstícios assim delimitados, nas pausas assim preparadas, pelos silêncios assim reservados. (BLANCHOT, 2007, p. 132).

Através da passagem de fragmentos de inteligível para o cotidiano das vidas de alunos, passaram estes a serem coautores de outros textos, que se fizeram em escritas ficcionais, em escritas contagiosas. Escritas que se deram através do autor que salta de seus textos, em sua pluralidade de encantos, para entrar na vida de seus leitores, em detalhes ínfimos de vidas minúsculas. Nas raridades dessas vidas que passam despercebidas, em traços descontínuos, ousaram experimentar, tentaram conectar ficção e realidade, fazendo pontes entre o imaginário e o biográfico, na fluidez criadora do inventário dos traços de outros textos.

Nos modos como as Oficinas aconteciam, alguns traços destacaram-se: os encontros semanais sistemáticos, a opção repetida pelos textos e seus critérios de escolha, o Contrato de Escrileitura. Para pensar, experimentar, esses traços que não foram os mesmos sempre, mas que foram necessários para "se virar", intervir, iniciar; com eles, os textos foram retomados; com eles, outros textos foram designados; a partir deles, eles mesmos puderam ser desviados. Um isqueiro guardado no peito de Marina em sua viagem para Genebra, os versos rabiscados de Lou em uma noite de verão na Finlândia, o sonho de Anaïs, no

qual ela “enfia alfinetes de segurança na barriga e os fecha como se fosse normal”. Essas pequenas coisas, que não se entregam à banalidade, dispersas e abandonadas nas biografias das três, foram brechas que permitiram a aproximação de outros leitores e outros textos.

Nas tentativas de outros regimes de leitura e escrita, outras reações e relações com o texto, foi necessário abandonar também os lugares ocupados por tais textos, evitando uma instalação, uma ocupação, um teor de cola e apego, de familiaridade. Foram utilizadas, das três mulheres, as suas táticas de deslocamento, os seus movimentos para ir para outros lugares, de deixar livre pelo abandono, e, com alguma perversão e um tanto de prazer, escrevia-se com o que delas não excedia e ainda assim não fazia falta.

Crepita o fogo na lareira, chove torrencialmente, é um outro junho, atravessamos dois outonos. Hoje é sexta-feira e não teremos Oficina. Seguimos, agora, em outras direções, outros grupos de EJA se formarão, outros textos serão escolhidos, outras leituras, outras escritas serão experimentadas. O fogo se mantém e no trabalho de arder e queimar provoca estalos, faz a fumaça dançar, aquece e perfuma a sala ao tocar a lenha e os pequenos galhos de cipreste com suas línguas labaredas.

Alimentado pelo que foi arrancado, cortado, recolhido, retirado, catado, o fogo se produz com aquilo que, sem saber que queimava, do fogo já era parte. O trabalho do fogo inicia antes de seu incendiar-se. Do seu trabalho, o fogo acumula carvão com o qual arriscamos as nossas primeiras escritas na umidade da caverna, e acumula também as cinzas, matéria que facilmente se dissipa.

A brasa, isso que está entre o fogo, cinzas e o carvão, espaço breve de reinvenção de qualquer uma das possibilidades do fogo, que reaviva, conecta e funde, cuja força está justamente no que a devora, é a que traz a centelha, a faísca combativa que – quando tocada por um sopro de ar – insiste em arder.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Julio Groppa. Sala de Aula. In: AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara. *Abecedário: educação da diferença*. Campinas, SP: Papirus, 2009.
- ARRIGUCCI Jr, Davi. *Escorpionagem: o que vai na valise*. In: CORTÁZAR, Julio. *Valise de Cronópio*. Tradução: Davi Arriguci Jr, João Alexandre Barbosa. CAMPOS, Haroldo de; ARRIGUCCI Jr, Davi. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- BACHELARD, Gaston. *A psicanálise do fogo*. São Paulo; Martins Fontes. 2008
- BARTHES, Roland. *O Grão da Voz*. tradução: Anamaria Skinner. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.
- BARTHES, Roland. *Roland Barthes/ por Roland Barthes*; tradução: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Estação Liberdade. 2003
- BARTHES, Roland. *Como viver junto*; tradução: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Inéditos*. vol. 2: crítica, tradução: Ivone Castilho Benedetti. São Paulo; Martins Fontes. 2004
- _____. *Sade, Fourier, Loyola*. São Paulo; Martins Fontes. 2005
- _____. *Aula: aula inaugural de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977*; tradução: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.
- _____. *O prazer do texto*; tradução de J. Guinsburg. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BLANCHOT, Maurice. *A conversa infinita 2: a experiência limite*; tradução: João Moura Jr. São Paulo: Escuta, 2007.
- BLANCHOT, Maurice. *A conversa infinita 1: a palavra plural*; tradução: Aurélio Guerra Neto. São Paulo: Escuta, 2001
- BLANCHOT, Maurice. *A parte do fogo*; tradução: Ana Maria Scherer. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- BORGES, Jorge Luis. *História universal da infâmia*; tradução: Davi Arrigucci Jr. São Paulo: Companhia das Letras. 2012.
- BURG, Flávio Inácio. DIOGO, Nadia Beatriz V. NASSR, Paula Terra. DUARTE, Sônia de Fátima T. Alfabetização, liau e poesia: um olhar interdisciplinar sobre o fazer na educação de jovens e adultos. In: LEMOS, Miriam Pereira, DALAROSA, Patrícia Cardinale (orgs.). *EJA: um espaço-tempo para viver diferentes currículos*. Secretaria de Educação de Porto Alegre. (SMED), 2013.
- CAMPOS, Augusto de; CAMPOS, Haroldo de; Schaiderman, Boris (Org.). *Poesia russa moderna: nova antologia*. 2. ed. revista e ampliada. Tradução de Augusto de Campos; Haroldo de Campos. Prefácio, resumos biográficos e notas de Boris Schnaiderman. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CAMPOS, Haroldo. *Poesia de recusa*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

CAMPOS, Haroldo de. Haroldo de Campos – *Transcrição*. TÁPIA, Marcelo; NÓBREGA, Telma Médici (Orgs.) – 1ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

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

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

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

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

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

_____. 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://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/mutatismutandis/article/viewFile/15378/13513>

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

CORTÁZAR, Júlio. *Prosa do Observatório*. Tradução: Davi Arriguci Jr. São Paulo: Perspectiva, 2005.

CORTÁZAR, Júlio. *Papéis inesperados*. Tradução: Paulina Wacht, Ari Roitman. BERNÁRDEZ, Aurora; GARRIGA, Carlos Álvarez (orgs.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CORTÁZAR, Júlio. *Valise de Cronópio*. Tradução: Davi Arriguci Jr, João Alexandre Barbosa. CAMPOS, Haroldo de; ARRIGUCCI Jr, Davi. São Paulo: Perspectiva, 2013.

CORTÁZAR, Júlio. *Bestiário*. Tradução de Paulina Watch e Ari Roitman. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

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

COSTA, Luciano Bedin da. *Biografema como estratégia biográfica: escrever uma vida com Nietzsche, Deleuze, Barthes e Henry Miller*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese de Doutorado, 2010.

COSTA, Luciano Bedin da, REDIN, Mayra Martins. Apresentação. In: FRANCISCONI, Lydia. *O sol que gira*. Porto Alegre: Nota Azul, 2010.

Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/27673>

COSTA, Cristiano Bedin da. *Corpo em obra: palimpsestos, arquitetônica*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese de Doutorado. 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).

DALAROSA, Patrícia Cardinale. *Pedagogia da Tradução*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado, 2011.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Tradução: Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

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 Escrita - Filosofia, educação e literatura*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

FRANCISCONI, Lydia. *O sol que gira*. Porto Alegre: Nota Azul, 2010.

GARCIA, Paulo César Estaitt. Cinema e história: múltiplas linguagens no ensino de história na EJA. In: LEMOS, Miriam Pereira, DALAROSA, Patrícia Cardinale (orgs.). *EJA: um espaço-tempo para viver diferentes currículos*. Secretaria de Educação de Porto Alegre. (SMED), 2013.

GUERRA, Nina; GUERRA, Felipe. *Nota da Tradução*. In: TSVETÁIEVA, Marina. Depois da Rússia 1922-1925. Tradução Nina Guerra & Felipe Guerra. Lisboa: Relógio D'Água, 2001.

LEMINSKI, Paulo. *Vida: Cruz e Souza, Bashô, Jesus e Trótski - 4 biografias*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

MELO NETO, João Cabral. *A educação pela pedra e outros poemas*. Rio de Janeiro: Objetiva/Alfaguara, 2008.

MELO SOBRINHO, Noéli Correia de Melo Sobrinho. *A pedagogia de Nietzsche*. In: NIETZSCHE, Friedrich. Escritos sobre a Educação. SOBRINHO, Noéli Correia de Melo (Org.). Tradução: Noéli Correia de Melo Sobrinho. 5 ed. Rio de Janeiro: PUC- Rio; São Paulo: Edições Loyola, 2011.

MILLER, Henry. *A hora dos assassinos: um estudo sobre Rimbaud*. Tradução: Milto Persson. Porto Alegre: L&PM, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce Homo: como alguém se torna o que é*. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre a Educação*. SOBRINHO, Noéli Correia de Melo (Org.). Tradução: Noéli Correia de Melo Sobrinho. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

NIN, Anais. *Fogo: de um diário amoroso: o diário completo de Anais Nin, 1934 - 1937*; com introdução de Rupert Pole e notas biográficas e anotações de Gunther Stuhlmann; tradução: 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>

PELBART, Peter Pál. *O tempo não-reconciliado*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Flores da escrivantina: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Lição de casa. In: *Aula: aula inaugural de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977*; tradução: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.

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

PESSOA, Fernando. *Livro do desassossego: composto por Bernardo Soares, ajudante do guarda-livros na cidade de Lisboa*. Organização Richard Zenith. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

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

RILKE, Rainer Maria. *Cartas a um jovem poeta*; tradução Pedro Sússekind. Porto Alegre: L&PM, 2008.

ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2006.

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

SALOMÃO, Waly. Hélio Oiticica: *Qual é o Parangolé e outros escritos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

SCHNAIDERMAN, Boris, CAMPOS, Augusto de; CAMPOS, Haroldo de; (Org.). *Antologia da Poesia Russa*. Tradução de Augusto de Campos; Haroldo de Campos. Prefácio, resumos biográficos e notas de Boris Schnaiderman. São Paulo: Brasiliense, 1968.

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

TÁPIA, Marcelo. Apresentação. In: *Haroldo de Campos - Transcrição*. TÁPIA, Marcelo; NÓBREGA, Telma Médici (Orgs.) - 1ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

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

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

TSVETÁIEVA, Marina. *Depois da Rússia 1922-1925*. Tradução Nina Guerra & Felipe Guerra. Lisboa: Relógio D’Água, 2001.

TSVETÁIEVA, Marina. Beijo na testa. In: *Marina Tsvietáieva*. Tradução e Prefácios de Décio Pignatari. Curitiba: Travessa dos Editores, 2005.

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

VALERY, Paul. *Degas dança desenho*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

ZORDAN, Paola. *Bruxas: figuras de poder*. Revista Estudos Feministas. vol. 13 n.º. 2. Florianópolis, May/Aug. 2005. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104026X2005000200006&script=sci_arttext

2013

ZORDAN, Paola. colagem/ Arcano Zero/ fluxo puro/colagem. In: *Secretações*. ZORDAN, Paola (Org.) Porto Alegre: INDEPIn, 2013.