



Leia Escola

ISSN: 2358-5870 | Áreas do conhecimento: Linguística e Literatura

LEITOR: UM LIVRO ABERTO

Organizadores

Iasmin Araújo Bandeira Mendes

Stellio Silva Mendes



Vol. 20

Número Especial

2020



Revista
Leia Escola

Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Reitor Vicemário Simões
Vice-reitor Camilo Allyson Simões de Farias
Diretora do Centro de Humanidades Fernanda de Lourdes Almeida Leal

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

Coordenadora Administrativa Márcia Candeia Rodrigues
Coordenadores de Graduação
Licenciatura em Letras Espanhol Isis Milreu
Licenciatura em Letras Francês Carmen Verônica A. R. Nóbrega
Licenciatura em Letras Inglês Cleystone Chaves dos Santos
Licenciatura em Letras Libras Aline Risseli Florindo Silva
Licenciatura em Letras Português Edmilson Luiz Rafael
Manassés Morais Xavier
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino Denise Lino de Araújo
Coordenadora de Pesquisa e Extensão Neide de Fátima Cesar da Cruz
Editora da Universidade Federal de Campina Grande José Hélder Pinheiro Alves
Diretor Administrativo
Revista Leia Escola **ISSN 2358-5870**
Editora Chefe Márcia Tavares
Comissão Editorial Denise Lino de Araújo
Quadrênio 2018-2021 Maria Augusta G. de Macedo Reinaldo
Naelza de Araújo Wanderley

Corpo Editorial Aldinida Medeiros (UEPB)
André Pinheiro (UFPI)
Angela Paiva Dionisio (UFPE)
Amarino Queiroz (UFRN)
Ana Cristina Marinho Lúcio (UFPB)
Ana Virgínia Lima (UFRN)
Bruno Alves Pereira (UEPB)
Darcília Simões (UERJ)
Daniela Segabinazi (UFPB)
Derivaldo dos Santos (UFRN)
Edenize Ponso Peres (UFES)
Edmilson Luiz Rafael (UFCG)
Eliana Kefalas Oliveira (UFAL)
Fabiana Oliveira (UFAL)
Fabele Stockmans de Nardi (UFPE)
Fabiano Tadeu Grazioli (URI/FAE)
Fábio Marques de Souza (UEPB)
Fernanda Aquino Sylvestre (UFU)
Givaldo Melo de Santana (UFSE)
Josilene Pinheiro Mariz (UFCG)
José Hélder Pinheiro Alves (UFCG)
Karina Chianca (UFPB)
Lílian de Oliveira Rodrigues (UERN)
Luiz Francisco Dias (UFMG)
Maria Amélia Dalvi (UFES)
Marco Antônio Margarido Costa (UFCG)
Maria Angélica de Oliveira (UFCG)
Maria Auxiliadora Bezerra (UFCG)
Maria Hozanete Alves de Lima (UFRN)
Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega (UFCG)
Marie Hélène Torres (UFSC)
Renata Junqueira de Souza (UNESP)
Roberto Carlos de Assis (UFPB)
Sílvia Pilegi Rodrigues (UFMT)
Simone Dália de Gusmão Aranha (UEPB)
Sinara de Oliveira Branco (UFCG)
Valdenides Cabral Dias (UFRN)

Os trabalhos publicados são de responsabilidade exclusiva dos seus autores **ISSN 2358-5870**

Leia Escola – Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG.
v., número especial, 2020. Campina Grande: EDUFCG, 2020.

1. Linguística
2. Linguística Aplicada
3. Literatura
4. Ensino



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

Revista
Leia Escola

Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino

LEITOR: UM LIVRO ABERTO

Organizadores

Iasmin Araújo Bandeira Mendes

Stellio Silva Mendes



Campina Grande
2020

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	06
ARTIGOS	
UM SMARTPHONE NA MÃO E ALGUMAS IDEIAS NA CABEÇA: REPÓRTER LITERÁRIO EM AÇÃO Antônio Simões Menezes, Elisama Vitória Leite da Silva e Sara Isabelly Ribeiro Albuquerque	09
TRÊS ITINERÁRIOS PARA UMA SÓ VIAGEM: UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA VIVA NO ENSINO MÉDIO Fábio Rodrigues da Silva e Rosângela de Melo Rodrigues	24
NOTAS SOBRE DIREITOS HUMANOS, EUROCENTRISMO E NECROPOLÍTICA: OUTRAS ROTAS POSSÍVEIS Ciro Linhares de Azevêdo.....	35
RESENHA	
UM LIVRO INDISPENSÁVEL PARA A HISTÓRIA DE CAMPINA Thélio Queiroz Farias.....	50
ENTREVISTA	
CONVITE PARA OS LIVROS ENTREVISTA COM SAULO QUEIROZ Iasmin Mendes.....	54
IMPRESSÕES LITERÁRIAS	
LEITURA QUE VEM DE BERÇO Alarcon Agra do Ó e Katyuscia Kelly Catão de Sousa.....	59
SERANUS: UMA EXPERIÊNCIA ÍNTIMA E PLURAL DE MULHERES LEITORAS Hilmária Xavier, Shirleyde Santos, Pollyana Loreto, Ligia Reis, Livia Caroline, Ana Cecília Feitosa e Caroline Sátiro.....	71
“ISTO É SINA QUE A GENTE TRAZ E TEM QUE CUMPRIR...”: DEPOIMENTO INTERESSADÍSSIMO Diógenes André Vieira Maciel	76
FLIC EM CORDEL Raul Almeida	81

APRESENTAÇÃO

LEITOR: UM LIVRO ABERTO

Melhor Amigo
Hugo César¹

Por quantas mãos você passou para
chegar até aqui e fazer parte dessa
vida que eu lhe devo Por quantas
camas, carceragens, cabeceiras,
quantas noites inconclusas, por
quantos olhos sedentos?

Como é que pode, num relance
passageiro, de um estranho na
estante, se tornar o meu parceiro,
uma espécie de contato bem mais
velho, meu amante, meu amigo,
confidente, companheiro?

Pouco a pouco, entendi a sua história
Aceitei suas rasuras, com a página do
tempo Passo a limpo velhas letras,
rugas novas, outras tais dedicatórias
desses íntimos momentos

Tatuagens espalhadas pelo corpo
Folha rara do seu rosto, rachaduras
em seu peito A cada insônia, a
brochura dos meus atos, o espelho do
meu quarto -- com você me reinvento

Entrelinhas: pés descalços, chão de
casa: não há tradução exata; eu, sem
pressa, te desvendo Na sua orelha, um
segredo de estado Da centelha, nosso
caso. É vivendo e aprendendo

Até, quem sabe, o dia em que eu criar
coragem: te deixar seguir viagem,
sem saber o paradeiro

Me conta tudo, deixa eu te sentir de
perto, que eu também sou **livro aberto**
e, por enquanto, travesseiro...

A *Revista Leia Escola* é uma porta que se abre à Feira Literária de Campina Grande desde o primeiro ano do evento. A presente edição da revista, volume 20, número especial, reúne e registra as discussões que ocorreram na II FLIC, que aconteceu no Centro Cultural Lourdes Ramalho e no Parque da Criança, entre 14 e 17 de novembro de 2019. A Feira surgiu em 2018, a partir da união de quatro educadores apaixonados por literatura. Em 2019, ela amadureceu, se expandiu, aconteceu não

¹ Poeta e compositor. E-mail: hugocesar.hugoc@gmail.com

apenas como um evento, mas como um movimento que permeia a Rainha da Borborema durante todo o ano e funciona como a culminância de eventos e projetos que ocorreram ao longo do ano.

Os projetos, razão de ser da FLIC, aconteceram ao longo do segundo semestre letivo em escolas municipais e estaduais. Os textos que compõem a primeira parte desse número dão conta das atividades e resultados desses projetos. No artigo **UM SMARTPHONE NA MÃO E ALGUMAS IDEIAS NA CABEÇA: REPÓRTER LITERÁRIO EM AÇÃO** de Antônio Simões Menezes, Elisama Vitória Leite da Silva e Sara Isabelly Ribeiro Albuquerque, do Projeto Anti Horário, nos trazem um relato fascinante sobre a experiência vivenciada, pelos estudantes do 9º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental de Aplicação, ao realizarem a cobertura jornalística da segunda edição da Feira Literária de Campina Grande (Flic). Batizada de Repórter Literário, a ação é fundamentada na perspectiva teórica transdisciplinar que imbrica educação e comunicação, a qual gera uma “comunicação educativa” (SOARES, 2000).

Ainda referente aos projetos da FLIC, Fábio Rodrigues e Rosangela de Melo Rodrigues escrevem sobre uma experiência no projeto *Leitura Viva*, que acontece em turmas do Ensino Básico, da educação infantil ao EJA, e no qual cada turma trabalha um/a escritor/a campinense ou paraibano/a e recebe o/a autor/a para um momento de culminância na própria escola. No artigo **TRÊS ITINERÁRIOS PARA UMA SÓ VIAGEM: UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA VIVA NO ENSINO MÉDIO** há o relato de estágio supervisionado de um dos autores que foi executado em uma turma de primeiro ano, na Escola Estadual Nenzinha Cunha Lima e que teve como *corpus* o livro *Plumagem* da escritora, compositora e artista campinense Fidélia Cassandra.

No artigo seguinte, **NOTAS SOBRE DIREITOS HUMANOS, EUROCENTRISMO E NECROPOLÍTICA: OUTRAS ROTAS POSSÍVEIS** de Ciro Linhares de Azevêdo, temos uma reflexão a partir de desafios encontrados na sala-de-aula do Ensino Médio em Campina Grande para que os alunos pensassem sobre as dimensões dos Direitos Humanos além da perspectiva eurocêntrica. No primeiro momento foi analisada a relação entre a “história oficial” dos Direitos Humanos e a delimitação da concepção de humanidade. Posteriormente foi identificada a seletividade do conceito de “autoevidência” como parte da biopolítica moderna. Logo após, tornou-se possível identificar a relação entre o colonialismo, as práticas necropolíticas e a “universalização seletiva” de tais direitos. Por fim, propõe-se movimentos genealógicos, o exercício da função-educador e a literatura como instrumentos de produção de Direitos Fundamentais a partir das margens, numa perspectiva epistemológica descolonial.

Em sequência, temos as palavras de Thélío Queiroz Farias sobre o livro de “**DA ACADEMIA AO BAR** Círculos Intelectuais e Cultura Impressa em Campina Grande-PB (1913 - 1953)”, de autoria do historiador Bruno Gaudêncio, publicado pela editora Leve, um livro que supre uma grande lacuna na historiografia da cidade de Campina Grande e do Estado da Paraíba. Em escrita leve, de forma abalizada e lastreada em profunda pesquisa, o livro mergulha na cultura e na intelectualidade de Campina, numa época de grande progresso econômico da cidade “Rainha da Borborema”, progresso impulsionado pelo “ouro branco”, como era chamado o algodão, época na qual a Campina Grande chegou a ser chamada de “Liverpool brasileira”.

Nesta edição especial ainda é possível ler **CONVITE PARA OS LIVROS ENTREVISTA COM SAULO QUEIROZ** realizada por Iasmin Mendes. Saulo conta um pouco de sua história e sobre como permeia o teatro, o jornalismo, a literatura e ainda, como apreciador, o cinema e a música. Aproveita para refletir sobre o papel da

história e da cultura para a formação humana. Além disso, comenta sobre como surgiu sua face de autor e relata sua experiência na II FLIC, através do lançamento do livro *UM CONVITE PARA A MORTE*.

Fechando a edição, temos a seção **Impressões Literárias**. O primeiro *LEITURA QUE VEM DE BERÇO* de autoria de Alarcon Agra do Ó e Katyuscia Kelly Catão de Sousa. A co-autoria fica por parte daqueles que são também protagonistas do texto e da vida dos autores: Artur, Tiago e Camila, filhos e filha do casal. Alarcon e Kelly refletem sobre a leitura - substantivo feminino - como prática cultural e social e sobre como ela pode e deve ser cultivada desde a tenra infância. Os autores dialogam com Freire, Abreu e Kant, mas trazem em itálico aquilo que “só pode ser dito em primeira pessoa”.

Hilmária Xavier, Shirleyde Santos, Pollyana Loreto, Ligia Reis, Livia Caroline, Ana Cecília Feitosa e Caroline Sátiro contam a história do Seranus, em *SERANUS: UMA EXPERIÊNCIA ÍNTIMA E PLURAL DE MULHERES LEITORAS* que, segundo elas, mais do que um grupo de mulheres leitoras, é um grupo de amigas leitoras. O texto permeia as experiências vividas por estas mulheres no âmbito da leitura através do clube de livros, os autores conhecidos, os lugares visitados e, mais precisamente, o momento em que o Seranus encontrou a FLIC. Compartilhar é a palavra chave deste texto. O Seranus participa sua história e nos mostra através que a leitura tem uma característica única quando é compartilhada.

Diógenes Maciel nos presenteia com uma valiosa homenagem à dramaturga Maria Lourdes Nunes Ramalho, que nos deixou em setembro de 2019. “*ISTO É SINA QUE A GENTE TRAZ E TEM QUE CUMPRIR...*”: *DEPOIMENTO INTERESSADÍSSIMO* traz um misto de memória pessoal e de reflexão crítica sobre a obra de Lourdes Ramalho. Diógenes retoma seu primeiro contato com o texto de Lourdes, através da encenação de *As Velhas*, em 1988, e mostra o relevante envolvimento da autora enquanto formadora de um referencial do sistema literário.

Por fim, Raul Almeida traz a *FLIC EM CORDEL* como uma síntese rimada de tudo aquilo que a FLIC significa. Deixamos a primeira estrofe do cordel da Festa Literária de Campina Grande, desejando uma excelente leitura dos textos que compõem esta formidável edição especial da *Revista Leia Escola*: “Foi assim que de repente/ Quando uma luz surgiu divina/ Clareou toda a cidade/ Com uma força nordestina/ Chamosa, toda faceira/ Conhecida como Feira/ Literária de Campina”.

Vida longa à FLIC!

Iasmin Araújo Bandeira Mendes
Stellio Silva Mendes

Campina Grande, 18 de abril de 2020

UM SMARTPHONE NA MÃO E ALGUMAS IDEIAS NA CABEÇA: REPÓRTER LITERÁRIO EM AÇÃO

A SMARTPHONE IN THE HAND AND SOME IDEAS IN THE HEAD: REPÓRTER LITERÁRIO IN ACTION

Antonio Simões Menezes*
Elisama Vitória Leite da Silva**
Sara Isabelly Ribeiro Albuquerque***

Resumo: Imagine adolescentes ingressarem no universo literário por meio de suas próprias experimentações audiovisuais. Foi essa a experiência vivenciada, pelos estudantes do 9º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental de Aplicação, ao realizarem a cobertura jornalística da segunda edição da Feira Literária de Campina Grande (Flic). Batizada de Repórter Literário, a ação é fundamentada na perspectiva teórica transdisciplinar que imbrica educação e comunicação, a qual gera uma “comunicação educativa” (SOARES, 2000). Neste artigo, será relatada a criação, o desenvolvimento e os resultados dessa experiência, a partir do olhar dos integrantes do projeto Anti-horário. Este é um projeto de extensão do curso de Jornalismo da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), que foi convidado pela Flic para apresentar noções básicas de jornalismo aos adolescentes.

Palavras-chave: Educomunicação. Jornalismo. Cultura participativa.

Abstract: Imagine teenagers entering the literary universe through their audiovisual experimental experiences. This was the experience lived by the students of the 9th year of the Escola Estadual de Ensino Fundamental de Aplicação, when they carried out the journalistic coverage of the second edition of the Feira Literária de Campina Grande (Flic). Called the Repórter Literário, an action based on the transdisciplinary theoretical perspective that teaches education and communication, one that generates “educational communication” (SOARES, 2000). In this article, it will be related to the creation, development and results of this experience, from the perspective of the members of the Anti-horário project. This is an extension project for the Journalism course at the Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), which was invited by Flic to exhibit the basics of journalism for teenagers.

Keywords: Educommunication. Journalism. Participatory culture.

Introdução

Um ambiente marcado por protagonismo estudantil, fomento e desenvolvimento da inteligência emocional, formação de laços sociais, elaboração de projetos inovadores. Essa visão idealizada da escola não representa fidedignamente o cotidiano da maior parte das instituições de ensino no Brasil. Em um país onde, em 2018, conforme dados do IBGE, 1,1 milhão de adolescentes de 15 a 17 anos de idade estavam fora da sala de aula, há a necessidade de avanços significativos para realizar o sonho de uma escola onde o ensino desperte o prazer de aprender dos estudantes.

Por acreditar que o jornalismo pode contribuir para a construção de uma escola, no mínimo, mais atrativa aos estudantes, foi desenvolvido ao longo de 2019 o projeto de Extensão "Maratona Anti-horário: narrativas motivadoras em escolas",

* Professor do curso de Jornalismo da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Coordena o projeto Anti-horário e integra o Grupo de Pesquisa em Jornalismo e Mobilidade (Mobjor/UEPB). E-mail: simoesmenezes@gmail.com

** Graduanda do curso de Jornalismo da Universidade Estadual da Paraíba e bolsista do projeto Anti-horário. E-mail: elisamavitoriaa@gmail.com

*** Graduanda do curso de Jornalismo da Universidade Estadual da Paraíba e integrante do projeto Anti-horário. E-mail: saraisabellyribeiro@gmail.com

executado por estudantes do curso de Jornalismo da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Ele tinha o objetivo de apresentar, em escolas públicas de Ensino Médio, programas elaborados pelos estudantes de jornalismo da UEPB e promover o debate sobre gentileza e a arte como elemento de transformação social, além de estimular a produção de narrativas semelhantes pelos próprios secundaristas.

De certo modo, a proposta ampliava ações desenvolvidas pelo projeto Anti-horário, denominação mais utilizada para esse projeto de extensão, em escolas públicas de Campina Grande em 2018. Naquele ano, os estudantes de jornalismo foram convidados para construir a oficina “Produção de Boas Notícias”, que fazia parte da programação oficial da primeira edição da Feira Literária de Campina Grande (Flic), e tinha o objetivo de despertar o interesse dos jovens para a produção de notícias inspiradoras sobre o seu cotidiano. Além disso, no mesmo ano, algumas escolas públicas de Campina Grande também receberam exposições e debateram os vídeos² produzidos pelo projeto Anti-horário.

Com base nessas duas experiências, a proposta de um projeto de extensão voltado prioritariamente para as escolas foi criada. Enquanto eram desenvolvidas as primeiras estratégias para trabalhar com os jovens do Ensino Médio, a Flic voltou a surpreender: queria firmar nova parceria que capacitaria estudantes do Ensino Fundamental para realizarem a cobertura jornalística da Feira Literária de 2019. A equipe aceitou o desafio e, em uma iniciativa conjunta da Flic, da Escola Estadual de Ensino Fundamental de Aplicação e do projeto Anti-horário, o Repórter Literário começou a ganhar forma.

No último tópico deste artigo, essa história será descrita com mais detalhes. Antes, porém, é necessário contextualizar, de forma sucinta, a perspectiva teórica transdisciplinar a imbricar educação e comunicação, a qual gera uma “comunicação educativa” (SOARES, 2000). O segundo tópico, será constituído por uma breve introdução à cultura participativa (JENKINS; FORD; GREEN, 2014), onde as pessoas querem produzir e publicar conteúdo e, para isso, se apropriam dos dispositivos digitais móveis e da internet.

2 Matizes pedagógicos do jornalismo

Não é raro os estudantes de jornalismo sonharem com uma oportunidade de emprego em um conglomerado midiático como a Globo ou, em âmbito local e regional, nas emissoras de TV afiliadas à Rede Globo. Porém, gradativamente, os jovens entendem que a prática do jornalismo não está restrita ao trabalho em uma empresa jornalística. Além de novas funções como *social media*, que impulsionam a perspectiva empreendedora na área, e das ocupações tradicionais como as assessorias de comunicação de organizações dos mais diversos setores da sociedade, os acadêmicos começam a perceber o potencial pedagógico da comunicação e, mais especificamente, do jornalismo.

Conforme Soares (2000), educação e comunicação foram inicialmente demarcados como espaços autônomos, contudo, no contexto latino-americano, esses campos foram sendo aproximados pelos trabalhos teóricos e práticos de filósofos da educação, como Paulo Freire, e de teóricos da comunicação, como Jesús Martín-Barbero.

² Os vídeos estão disponíveis no canal do projeto Anti-horário no YouTube https://www.youtube.com/channel/UC8p6r2rWo8ZPFzpmF6GtR_g

Não se trata, pois, de educar usando o instrumento da comunicação, mas que a própria comunicação se converta no eixo vertebrador dos processos educativos: educar pela comunicação e não para a comunicação. Dentro desta perspectiva da comunicação educativa como relação e não como objeto, os meios são ressitoados a partir de um projeto pedagógico mais amplo. (SOARES: 2000, p. 20)

Dessa forma, segundo Soares, a relação entre educação e comunicação é a chave para a constituição do campo da educomunicação. O autor defende que, nesse novo campo, a relação entre educação e comunicação é reconceitualizada e norteada para uma “educação cidadã emancipatória”. A perspectiva transdisciplinar de áreas como comunicação e educação também é proposta por Morin como base para evitar o despedaçamento do saber. “Efetivamente, a inteligência, que só sabe separar, fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional” (MORIN: 2003, p. 14).

Ele critica a compartimentalização das ciências humanas e garante que essa divisão compromete o estudo da própria condição humana. “Tal como a fragmentação das ciências biológicas anula a noção de vida, a fragmentação das ciências humanas anula a noção de homem” (MORIN: 2003, p. 41). Por isso, argumenta em favor da convergência de todas as disciplinas, sejam das ciências naturais ou humanas para compreender, por exemplo, o que é o humano.

Nessa linha de pensamento, elas também devem ser acionadas conjuntamente em prol do desenvolvimento do processo de educação contemporânea. “Enfrentar a dificuldade da compreensão humana exigiria o recurso não a ensinamentos separados, mas a uma pedagogia conjunta que agrupasse filósofo, psicólogo, sociólogo, historiador, escritor, que seria conjugada a uma iniciação à lucidez” (MORIN: 2003, p. 51). Afinal, o estudante não acessa o mundo de forma compartimentalizada e o processo de aprendizagem, que deve ser constituído pela experimentação protagonizada pelos alunos (PIAGET, 1975), será facilitado com uma abordagem transdisciplinar dos objetos estudados.

O projeto Repórter Literário tem em sua essência exatamente a prática transdisciplinar associada à construção do conhecimento pelos próprios estudantes. Adolescentes do 9º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental de Aplicação, da Rede Municipal de Campina Grande, por meio de vivências experimentais, foram capacitados para a produção de narrativas jornalísticas experimentais sobre a Flic. Uma experiência que é iniciada pela exibição de vídeos que desconstruem a lógica de um mundo caótico chancelado principalmente pelos produtos jornalísticos da mídia convencional ao contribuírem exponencialmente para a construção social da realidade.

A aprendizagem da vida será realizada por duas vias, a interna e a externa. [...] A via externa seria a introdução ao conhecimento das mídias. Como as crianças são imersas, desde muito cedo, na cultura de mídia, televisão, videogames, anúncios publicitários etc; o papel do professor, em vez de denunciar, é tornar conhecidos os modos de produção dessa cultura. (MORIN: 2003, p. 77-78)

Nesse sentido, o projeto vai ao encontro de uma visão baseada na autonomia do estudante (FREIRE, 1996). Longe de focar em uma lógica na qual irá ser transmitida uma série de informações para os estudantes utilizarem posteriormente durante a fase

prática do projeto, os jovens são convidados, desde o primeiro encontro, a interagir com os ministrantes do curso e emitirem sua opinião sobre o conteúdo. Parte-se do pressuposto de que o adolescente já possui experiências com narrativas jornalísticas que não podem ser desconsideradas. “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE: 1996, p. 30)

A partir da instigação ao diálogo sobre os vídeos apresentados e à troca de saberes, objetiva-se a construção do conhecimento de forma conjunta sobre as lógicas de elaboração de produtos jornalísticos preponderantes na mídia convencional e como elas podem ser ressignificadas. Esse é um dos momentos de mostrar que novos projetos jornalísticos, com propósitos mais humanizados e de cunho educativo, por exemplo, podem nascer ali naquela sala de aula ou tomarem forma sob a influência das aspirações, ideias e habilidades dos próprios discentes.

Todo ensino de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certo momento, assumindo a autoria também do conhecimento do objeto. O professor autoritário, que recusa escutar os alunos, se fecha a esta aventura criadora. Nega a si mesmo a participação nesse momento de boniteza singular: o da afirmação do educando como sujeito do conhecimento. (FREIRE: 1996, p. 124-125).

Ao longo dessa formação, assim como nos cursos desenvolvidos em 2019 pelo projeto Anti-horário em escolas públicas do Ensino Médio de Campina Grande, há a intenção de oferecer noções elementares de conhecimentos jornalísticos, como produção de pauta e técnicas de entrevista e reportagem, para a apropriação dos estudantes. Essa proposta de intervenção pode ser compreendida na área educação para a comunicação proposta por Soares (2000), que indica como uma de suas vertentes “[...] projetos que se caracterizam por implementar procedimentos voltados para as apropriações dos meios e das linguagens da comunicação por parte das crianças e dos jovens” (SOARES: 2000, p. 22).

O objetivo do trabalho com os estudantes é capacitá-los para a produção de narrativas norteadas por princípios jornalísticos que contribuam para a exibição e, por consequência, fortalecimento de ações que demonstrem haver diversos agentes sociais empenhados na construção de uma sociedade mais justa e fraterna. Olhar que se contrapõe à lógica hegemônica na maioria dos programas jornalísticos, os quais são pautados pela exibição da violência nas suas mais diversas facetas. Prática que normalmente aumenta a sensação de insegurança na sociedade ou ajuda a banalizar a violência.

A educomunicação pretende habilitar os cidadãos a exercerem seus direitos, principalmente aqueles que envolvem a liberdade de expressão e o acesso à informação, o que implica em, por meio de ações educativas, conscientizar as comunidades sobre o poder da articulação comunitária na sociedade e o papel da comunicação e do diálogo na construção de conhecimentos e na conquista de melhores condições de vida. Importante frisar que se fala aqui da comunicação interativa, dialógica e não daquela unilateral, praticada pela maior parte dos meios de comunicação de massa; da comunicação que promove o encontro entre diversos pensamentos,

permitindo a negociação de ideias e a formação de um pensamento inovador, criativo; da comunicação que não se limita ao encontro presencial e nem se restringe ao verbal. (ALMEIDA: 2016, p. 6).

Assim, os estudantes, que podem se tornar agentes da transformação social por meio de suas produções simbólicas, são convidados a mostrar exatamente ações que semeiam um novo mundo, marcado pela solidariedade e justiça social, que já está em gestação. Vão no sentido anti-horário das rotinas produtivas da mídia *mainstream* e elaboram projetos inovadores, a partir de um olhar diferenciado sobre a realidade. No próximo tópico, será explicado como as tecnologias digitais, mais especificamente os dispositivos móveis, facilitam a produção de conteúdos pelos estudantes.

3 Abundância de informação e lacunas de conteúdo na cultura participativa

Desde abril de 2019, o Brasil conta com 230 milhões de celulares inteligentes (smartphones) em uso. Isso equivale a mais de um smartphone ativo por habitante. Esses aparelhos representam 54,7% de todos os dispositivos digitais existentes no País. Os dados foram revelados pela 30ª Pesquisa Anual de Administração e Uso de Tecnologia da Informação nas Empresas, realizada pela Fundação Getúlio Vargas de São Paulo (FGV-SP).

Ainda de acordo com o estudo, coordenado pelo professor Fernando Meireles, os smartphones são responsáveis por uma ruptura digital acelerada. “O smartphone domina vários usos, como a interação com bancos e as mídias sociais”³. Entre os vários usos possíveis, a produção de notícias com smartphones passou a fazer parte do cotidiano dos jornalistas. A prática se consolida como um dos pilares do jornalismo móvel, que contribuiu para a reconfiguração das práticas jornalísticas no século XXI.

Definimos, assim, na perspectiva da produção, o jornalismo móvel como a utilização de tecnologias móveis digitais e de conexões de redes sem fio pelo repórter na prática jornalística contemporânea visando ao desenvolvimento das etapas de apuração, produção e distribuição de conteúdos do campo ou de transmissão ao vivo (SILVA: 2013, p. 11).

A partir dessa nova realidade do campo jornalístico, a ideia de estimular os estudantes a efetuarem a cobertura audiovisual da Flic, baseada em noções básicas de jornalismo e com o uso de telefones inteligentes, parecia factível e oportuna. Afinal, com a quebra do monopólio de emissão (LEMOS; LÉVY, 2010), o cidadão cada vez mais deixa de ser apenas um consumidor de informação e passa a produzir o seu próprio conteúdo, que é difundido pelas redes sociais e têm o potencial de atingir até mesmo milhões de pessoas em todo o mundo.

Os produtores de conteúdo audiovisual não têm obrigação de ter ou de obter uma formação na área audiovisual, podendo ter pouco conhecimento técnico sobre o processo de trabalho dos profissionais envolvidos em produções de vídeo ou, em oposição a isso, já serem profissionais do meio audiovisual, mas que

³ Disponível em https://easp.fgv.br/sites/easp.fgv.br/files/pesti2019fgvciappt_2019.pdf. Acesso em: 27 Jan 2020.

encontram no YouTube um espaço para divulgação de seu trabalho ou para desfrutarem de uma liberdade criativa. Começamos a compreender que o perfil desse produtor de conteúdo audiovisual é diverso, dinâmico e mutável (BERNADAZZI; COSTA: 2017, p. 148).

É uma geração que vivencia a cultura participativa (JENKINS; FORD; GREEN, 2014). Crianças, adolescentes e adultos se apropriam dos dispositivos digitais, cada vez mais baratos e acessíveis, e da internet, dia a dia com mais pessoas conectadas, para apresentarem novos olhares e perspectivas sobre a realidade. Parafraseando Glauber Rocha, com uma câmera na mão e uma ideia na cabeça, eles redesenham o mercado audiovisual em todo o mundo. Conforme a Forbes⁴, em 2019, os dez produtores de vídeos (“YouTubers”), que mais lucraram, conseguiram arrecadar juntos US\$ 162 milhões. Entre esses dez, quem menos ganhou dinheiro obteve US\$ 11,5 milhões e teve 1,5 bilhão de visualizações de seus vídeos.

Porém, obviamente, poucas pessoas atingem essas cifras milionárias. A maior parte dos produtores de conteúdo quer é visibilidade para as suas narrativas. Nesse caso, o ganho é mais no campo simbólico, embora, gradativamente, possa ser revertido também em capital financeiro. Na verdade, há a busca, algumas vezes, diuturna por ser visto e ouvido em um cenário marcado pela abundância de informação. Conforme o YouTube⁵, 1 bilhão de horas de vídeos são consumidos diariamente na plataforma.

Apesar dessa magnitude de dados disponíveis a qualquer hora e lugar para quem tem um dispositivo digital móvel conectado à internet, ainda existem lacunas que precisam ser ocupadas no ciberespaço.

Vemos a cultura participativa como uma expressão relativa: em muitos lugares, a cultura é mais participativa agora do que quando vigoravam os regimes antigos do poder da mídia. Apesar disso, ainda estamos longe de alcançar algo que se assemelhe a uma participação plena. (JENKINS; FORD; GREEN: 2014, p. 64).

Por isso, é importante estimular a apropriação e usos inovadores desses dispositivos digitais e da internet pelos estudantes de escolas públicas de Campina Grande. Em 2019, o projeto Anti-horário promoveu três oficinas de Jornalismo Móvel voltadas para alunos do último ano do Ensino Médio dessas instituições. No total, foram capacitados 111 adolescentes com técnicas básicas de jornalismo e produção de conteúdos audiovisuais. Além do referencial teórico, eles eram convidados a construir vídeos de até um minuto, produzidos com seus smartphones.

O formato e o tempo dos vídeos deveriam ser compatíveis para a publicação no Instagram. A temática das narrativas foi definida para ajudar a desconstruir o processo de estigmatização das áreas urbanas em que esses estudantes moram, as quais costumam virar notícia na mídia hegemônica apenas quando são alvo de um acontecimento violento. Em síntese, eles tinham o desafio de apresentar as histórias inspiradoras do seu cotidiano. Dessa forma, seria possível operar na construção social da realidade marcada por exemplos de fraternidade, altruísmo, solidariedade, inclusão, entre outros temas que demonstram um novo mundo em gestação.

⁴ Disponível em: <https://revistapegn.globo.com/Banco-de-ideias/Mundo-digital/noticia/2019/12/os-youtubers-que-mais-faturaram-no-mundo-em-2019.html>. Acesso em: 28 Jan 2020.

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/intl/pt-BR/about/press/>. Acesso em: 28 Jan 2020.

A experiência foi inspirada em uma parceria celebrada com a Flic em 2018. Na época, o projeto Anti-horário consistia em produzir narrativas inspiradoras e publicá-las em várias plataformas na internet. Os organizadores da feira literária gostaram da ideia e convidaram a equipe do Anti-horário para ministrar a “Oficina de Produção de Boas Notícias”, que integrou a programação da primeira edição do evento. A experiência foi muito enriquecedora para a equipe do Anti-horário, a qual percebeu o potencial educacional da comunicação, e para os estudantes, que aprenderam noções básicas de jornalismo.

Desde então, ficou decidido que o projeto Anti-horário, em 2019, iria desenvolver uma ação de formação nas escolas públicas de Campina Grande. Quando esse novo trabalho estava em execução, Samelly Xavier, uma das fundadoras e coordenadoras da Flic, propôs firmar uma parceria com o Anti-horário para capacitar estudantes do Ensino Fundamental que, após passarem pelo treinamento, iriam fazer uma cobertura da Flic. Os estudantes exerceriam a função de repórteres e produziram conteúdo audiovisual sobre o evento. Essa era a essência do projeto Repórteres Literários.

A proposta foi aceita. Ela também se adequava à tendência, vista anteriormente, de produção de conteúdo pela audiência. “O conteúdo gerado por cidadãos em um mundo globalmente conectado pode ter um papel central para complementar o conteúdo jornalístico e midiático produzido profissionalmente” (PAVLIK: 2014, p. 159). O autor ressalta que, no atual ecossistema midiático caracterizado pela ubiquidade⁶, o acesso à internet se populariza e um número maior de cidadãos pode produzir conteúdo compartilhados e distribuídos em escala global.

Conforme Rodrigues e Aguiar (2015), essa comunicação em rede viabiliza a produção de notícias por cidadãos. Lembram que episódios como o ataque às torres gêmeas do World Trade Center, o furacão Katrina, tsunami na Indonésia e o terremoto ocorrido em Fukushima, foram registrados pela população e a maioria das imagens dos 20 vídeos mais assistidos desses acontecimentos são gravações de pessoas que não são jornalistas.

Dentro do campo aberto pela Comunicação Mediada por Computador (CMC), o jornalismo praticado pelo cidadão vai desde uma simples colaboração ao protagonismo da produção de informação. Dan Gilmore, autor do livro “We The Media”, alerta para o fato de que nem toda mídia cidadã faz jornalismo cidadão. São estas singularidades entre as práticas adotadas na web que resultam em uma proliferação de rótulos. O leque de denominações engloba jornalismo participativo, jornalismo público, jornalismo cívico, mídia tática ou radical, jornalismo open source ou colaborativo e midialivrismo (que deriva do ativismo digital). (RODRIGUES; AGUIAR: 2015, p. 2)

Longe de querer debater todas essas taxonomias, elas aparecem aqui apenas para tentar demonstrar a dimensão desse tipo de produção midiática, a qual demandou de pesquisadores do campo da comunicação e demais disciplinas das Ciências Sociais

⁶ “No contexto da mídia, ubiquidade implica que qualquer um, em qualquer lugar, tem acesso potencial a uma rede de comunicação interativa em tempo real. Quer dizer que todos podem não apenas acessar notícias e entretenimento, mas participar e fornecer sua própria contribuição com conteúdos para compartilhamento e distribuição global”. (PAVLIK, 2014: p. 160).

Aplicadas diversos estudos científicos. Eles têm em comum o objetivo de compreender as lógicas de elaboração de conteúdo por pessoas que não exercem o jornalismo profissionalmente e usam principalmente dispositivos digitais móveis para contar histórias na internet.

É nesse contexto de efervescência de narrativas produzidas pelo cidadão comum que surgiu o Repórter Literário. Ele tem como um dos objetivos principais tornar os estudantes, no Ensino Fundamental, produtores de conteúdo audiovisual elaborado com smartphones. No decorrer do próximo tópico, será apresentada, de forma sintética, a criação, desenvolvimento e resultados alcançados pelo projeto Repórter Literário.

4 Experimentações narrativas na Flic

A partir da percepção da comunicação ser um dos elementos constitutivos das relações sociais nos mais diversos âmbitos e do crescimento do envolvimento das pessoas, desde a mais tenra idade, com a comunicação mediada por dispositivos digitais, parece ser natural levar os alunos a debaterem essas temáticas e tornarem-se produtores de conteúdo digital. De certa forma, essas ideias da educadora Iasmin Mendes, uma das fundadoras e coordenadora da Flic, são a base teórica elementar para a criação do projeto Repórter Literário.

A gente vê as questões, por exemplo, de *Fake News* que aqui no Brasil são tão recorrentes, mas também outras questões como os monopólios comunicativos etc. E aí a sociedade precisa ser preparada para lidar com isso, principalmente as nossas crianças e os nossos jovens. Então a importância de usar a comunicação na sala de aula é para que nossos alunos realmente cresçam como cidadãos críticos e como cidadãos que não apenas consomem comunicação, mas que também produzem comunicação⁷.

Iasmin junto com Samelly tiveram o insight de transformar alunos do Ensino Fundamental em repórteres cidadãos da Flic. Em seguida, partiram em busca de parceiros para viabilizar o projeto. A professora Nágida Maria da Silva Paiva, que já trabalhava com as coordenadoras da Feira Literária, se interessou pela proposta e disse que topava desenvolver o projeto com os estudantes de uma de suas turmas do 9º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental de Aplicação, localizada no bairro do Catolé, em Campina Grande. A formação desses 22 adolescentes ficou sob a responsabilidade da equipe do Anti-horário, que já havia desenvolvido uma ação semelhante na primeira edição da Flic.

Porém, desta vez, além de construir e ministrar a oficina de Jornalismo Móvel, os estudantes do curso de Jornalismo deveriam acompanhar os estudantes ao longo da cobertura jornalística da segunda edição do evento. Assim, poderiam debater e, se necessário, ajustar as pautas *in loco* com os estudantes. Também passariam mais segurança aos repórteres, já que estariam ali para dirimir qualquer dúvida e reforçar os conhecimentos construídos conjuntamente ao longo da oficina. Outra atribuição nova para a equipe seria a edição de todo o material produzido pelos adolescentes. A meta era que, ao final da Feira Literária, os vídeos estariam prontos para a publicação nas redes

⁷ Trecho de entrevista concedida, via WhatsApp, por Iasmin Mendes aos pesquisadores no dia 24 de janeiro de 2019.

sociais da Flic. Enfim, era um desafio que demandaria cerca de dois meses de trabalho.

Depois de todas as atribuições definidas, a equipe do Anti-horário iniciou o planejamento da oficina de Jornalismo Móvel voltada para os estudantes do Ensino Fundamental. O objetivo do treinamento era abordar teoria e prática da produção de narrativas jornalísticas audiovisuais com uso de smartphones, além de demais conhecimentos acerca de produção de pautas, técnicas de entrevista e reportagem, captação de áudio, gravação de imagens, aplicativos apropriados pelos jornalistas e edição de vídeos.

A principal alteração, em relação ao curso ofertado para alunos do Ensino Médio e que objetiva estimular a apropriação dos dispositivos móveis para a produção de narrativas inspiradoras e tornar esses jovens agentes de transformação social em suas comunidades, foi conceber essa vivência, na medida do possível, ainda mais prática e interativa. Outra mudança foi tentar associar, sempre que possível, o conteúdo do curso com o contexto da Feira Literária. Para melhor rendimento por parte dos alunos, o treinamento ocorreu ao longo de três encontros.

No primeiro, em 25 de outubro de 2019, os integrantes do Anti-horário abriram a oficina apresentando o projeto e, com o intuito de começar a dar voz aos alunos, perguntaram se alguém tinha interesse em fazer jornalismo. Nenhum dos futuros integrantes do Repórter Literário demonstrou vontade em ingressar nessa área. Como estratégia de despertar o interesse dos adolescentes, pelo menos, para as funções que provavelmente iriam desenvolver ao longo da Flic, as várias possibilidades de atuação na carreira jornalística foram explicadas.

À medida que estudantes estavam se familiarizando com o cotidiano de um jornalista, as noções elementares do jornalismo foram trabalhadas. Primeiramente, foram debatidos os fundamentos do processo de produção de conteúdo, com ênfase à elaboração da pauta⁸. Falou-se sobre a importância e utilidade que a pauta tem para o jornalista e como ela deve ser construída. Diante disso, elencaram quais são os elementos que a compõe. Cada um foi explicado de forma específica, havendo espaço para que os alunos interagissem e também tirassem dúvidas.

Nesse encontro, ainda foram explicadas técnicas de entrevista e reportagem e dicas preliminares de captação de imagem e som. Elas eram necessárias para facilitar a execução da atividade proposta para os estudantes sobre o conteúdo debatido. Eles deveriam elaborar uma pauta. O objetivo era facilitar a fixação do conhecimento construído coletivamente ao longo daquela tarde de troca de ideias em sala de aula (Fig. 1), onde os integrantes do Anti-horário aprenderam bastante em uma rica experiência de educomunicação.

⁸ “É o primeiro roteiro para a produção de textos jornalísticos e material iconográfico. Deve conter sempre uma hipótese a ser confirmada ou refutada, uma questão principal a ser respondida. Já a partir da pauta é possível prever títulos prováveis. A pauta não deve ser só uma agenda. Precisa se preocupar em levantar enfoques diferenciados sobre os temas, buscar ângulos novos de abordagem, mostrar agilidade na identificação de novas tendências. É recomendável que a pauta tenha entre seus objetivos prestar um serviço ao leitor, de forma que o produto final seja útil para a vida prática de quem lê”. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/manual_producao_p.htm Acesso em: 5 Fev 2020.



Fig. 1: Estudantes acompanham a apresentação do projeto Repórter Literário. Fonte: dados dos autores

Cinco dias depois, a equipe do Anti-horário retomou a capacitação com uma rápida revisão dos conceitos básicos que haviam sido debatidos. Em seguida, os estudantes foram desafiados a sugerir pautas que não ficariam apenas no papel. Agora, elas seriam executadas, por eles, ali mesmo, durante aquela tarde, na escola. Eles gostaram da ideia e voltaram a trabalhar em equipe. Após a construção e apresentação das sugestões de pautas, discutiu-se sobre quais encaminhamentos seriam dados às pautas.

O passo seguinte era começar a execução da apuração das informações que iriam compor a primeira narrativa jornalística daqueles jovens. Para isso, eles deixaram a sala de aula e, com seus smartphones em mãos, percorreram a escola em busca de pessoas para entrevistar (Fig. 2), cenários para as gravações e informações para compor o texto a ser gravado. Ou seja, durante este processo, os estudantes puderam vivenciar situações da prática jornalística, como a entrevista, a busca pelo melhor ângulo para captação da imagem e a habilidade de transmitir informação.



Fig. 2: Alunos praticam técnicas de entrevista. Fonte: dados dos autores

Cada grupo foi acompanhado por um integrante do Anti-Horário. Era uma

forma de simular o trabalho em equipe, sob a supervisão de um estudante de jornalismo, que seria desenvolvido na cobertura da Flic. Todas essas atividades na escola eram coordenadas pela professora Nágida Paiva e contou com o suporte de uma das idealizadoras da Flic, Carla Mendes, e de Bruno Oliveira, voluntário da Flic. Após o momento de prática, os alunos contaram as dificuldades e conquistas experimentadas no decorrer do processo criativo.

O resultado da atividade foi avaliado e comemorado pela equipe do Anti-horário que destacou o empenho e agradeceu a parceria efetuada com os estudantes para o desenvolvimento daquela prática. Em seguida, os certificados de participação na oficina emitidos pela Flic foram entregues aos alunos, apesar de ainda estar programado um último encontro. Porém, ele era para planejar a cobertura da Flic e nem todos os estudantes optaram por participar desse momento.

Nesta etapa de preparação para a atuação como repórter literário da Flic, 18 estudantes fizeram um rápido relato sobre os conceitos e técnicas aprendidas nas atividades práticas nos encontros anteriores. Sem dúvidas, todos estavam aptos para encarar o desafio e, como costuma ocorrer em uma redação jornalística, foram definidas as equipes e seus respectivos supervisores (integrantes do Anti-horário) e criada uma escala de trabalho, de acordo com a disponibilidade dos alunos para a cobertura.

Os assuntos, que seriam abordados nas narrativas, foram selecionados com base na programação do evento. Os dias de cobertura foram divididos em três momentos: a noite de abertura, segunda tarde do evento e a manhã do encerramento da Flic. Cada grupo, formado por três ou quatro alunos, estava responsável por uma pauta. Mas ficou claro que novas pautas poderiam surgir ao longo do evento, conforme o acompanhamento da programação *in loco* pelos repórteres.

Os integrantes do Anti-horário apresentavam sugestões de temas e os alunos colaboravam dando ideias de como as pautas poderiam ser desenvolvidas. Com as equipes devidamente pautadas, internamente cada grupo definiu as funções a serem exercidas por seus membros. Era a hora de descobrir quem tinha mais interesse em ser produtor, repórter ou cinegrafista.

Todos trabalhariam em uma perspectiva de jornalismo móvel e usariam os seus próprios smartphones para a produção do conteúdo. A falta de equipamentos como microfones de lapela, por exemplo, era apenas mais um desafio a ser superado. Embora tudo, na medida do possível, estivesse preparado para o início da cobertura da Flic, que ocorreria de 14 a 17 de novembro de 2019, um grupo no WhatsApp foi criado para tirar dúvidas sobre a cobertura e passar informações adicionais sobre o evento.

No momento da execução das atividades, ficou evidente a importância da divisão de tarefas entre os alunos, tendo em vista que cada um deles assumiu uma posição da área jornalística como produtor, repórter ou cinegrafista, ao mesmo tempo em que auxiliavam-se mutuamente. Os grupos, acompanhados por integrantes do Anti-horário, saíram simultaneamente pelo evento, identificando-se como participantes do projeto Repórter Literário e realizando as entrevistas (Fig. 3).

Os estudantes de jornalismo estavam sempre atentos para oferecer o suporte necessário à realização do trabalho. Eles lembravam, por exemplo, questões técnicas que garantiriam a qualidade da narrativa que estava sendo construída, tais como enquadramento, iluminação e captação de áudio. Eles também passavam rápidas orientações sobre o enfoque a ser seguido durante as entrevistas e dicas de como solicitar informações às fontes necessárias para produção do conteúdo.

Assim como já havia ocorrido nos momentos de práticas da Oficina de Jornalismo Móvel, a apuração de dados e gravação de entrevistas foi realizada com o

auxílio dos smartphones dos próprios participantes do projeto Repórter Literário. Mesmo já familiarizados com os equipamentos e seguros para exercer a função de repórter, não faltaram, como ocorre na maior parte das coberturas jornalísticas, imprevistos. Problemas técnicos nos equipamentos e nervosismo do repórter, que dificultava a execução do seu trabalho, foram alguns contratemplos dessa primeira experiência jornalística dos adolescentes.

Mas, obviamente, houve momentos valiosos de trocas de conhecimentos, em que eles tiveram a oportunidade de aprender e conhecer mais sobre literatura, além do contato com alguns dos grandes escritores regionais. Puderam presenciar ações, projetos e várias manifestações artísticas de grande relevância, às quais os encantaram e os deixaram bem contentes. A estudante Nátylly Batista, 14 anos de idade, afirma que a cobertura da Flic foi “incrível! Uma das melhores experiências que já tive. Foi essencial para o meu crescimento”⁹. Ela ainda ressaltou que a cobertura lhe ajudou a ter mais responsabilidade e aprender a trabalhar em equipe, além de se tornar mais comunicativa.



Fig. 3: Nátylly Batista fazendo uma entrevista na Flic em 2019. Fonte: dados dos autores

A aluna Viviane Costa, 14 anos de idade, é outra a assegurar que a participação na cobertura da Flic foi uma experiência interessante. “Querendo ou não é uma forma de perder a timidez e aprender a se comunicar melhor com as pessoas”¹⁰. Ela afirma que, embora nunca tenha se interessado por jornalismo, acabou gostando muito das atividades desempenhadas. Porém, mesmo salientado que todo aprendizado é válido, acha que não irá seguir por essa carreira profissional. Já a aluna Aysha Chaves, 16 anos de idade, disse que, a partir do trabalho realizado na Flic, passou a se interessar mais por jornalismo e prática lhe ajudou a escolher um curso a fazer na universidade: provavelmente jornalismo.

⁹ Trecho de entrevista concedida, via WhatsApp, por Nátylly Batista aos pesquisadores no dia 24 de janeiro de 2019.

¹⁰ Trecho de entrevista concedida, via WhatsApp, por Viviane Costa aos pesquisadores no dia 24 de janeiro de 2019.



Fig. 4: Integrantes do Anti-horário (as três primeiras pessoas de baixo para cima) e os repórteres literário posam para foto após cobertura da Flic. Fonte: dados dos autores

Após informações apuradas, entrevistas realizadas, vídeos gravados, enfim com as pautas cumpridas, o trabalho de campo foi finalizado (Fig. 4). Chegava o momento da edição de todo o material produzido pelos adolescentes. Eles deveriam encaminhar os arquivos (vídeo, textos, fotos) para os integrantes do Anti-horário realizarem a edição. O processo de edição foi iniciado a partir da sincronização do áudio e vídeo que foram gravados em equipamentos diferentes. As entrevistas foram mantidas na íntegra, sem cortes. O objetivo era manter as perguntas do repórter e respostas do entrevistado intocadas, já que eram vídeos curtos com cerca de um minuto.



Fig. 5: Print do vídeo pronto para ser publicado nas redes sociais da Flic. Fonte: dados dos autores

Yago Paolo da equipe do Anti-horário, com base no material gravado pelos estudantes, iniciou a criação da vinheta do 'Repórter Literário'. No processo de construção da vinheta foram utilizadas imagens capturadas no Parque da Criança, local do encerramento da segunda edição da Flic, tendo como foco a faixa do evento e diversos livros que estavam expostos. Além das imagens, foi acrescentada uma música de fundo na intenção de assemelhar-se às vinhetas jornalísticas. Também foram incluídas a logo do Repórter Literário, da Flic e do projeto Anti-horário. Após a conclusão de toda a edição, os vídeos finalizados (Fig. 5) foram entregues aos parceiros da Flic para a publicação nas redes sociais da Feira Literária de Campina Grande.

Infelizmente, apenas duas narrativas foram concluídas, desde a produção da pauta até a edição, pois nem todas as equipes de reportagem conseguiram enviar os arquivos para a edição.

Considerações finais

O sonho de contribuir com o despertar de uma visão crítica e cidadã do mundo em adolescentes de escolas públicas de Campina Grande. Esta, conforme Iasmin Mendes, é a síntese do Repórter Literário. Uma ação que, assim como o projeto Anti-horário, combina sala de aula, noções de jornalismo, atividades de campo, apropriações e usos culturais de dispositivos digitais móveis e da própria internet na tentativa de evidenciar aos adolescentes que eles podem e devem ser ouvidos, por meio de produções de bens simbólicos, pela sociedade.

Embora possa parecer que todo o projeto é focado para a cobertura de um evento cultural específico, as vivências realizadas e o conhecimento construído coletivamente têm o potencial de instigar o protagonismo social nesses jovens e fomentar o gosto pela leitura, escrita e elaboração de narrativas audiovisuais. Estas podem ser usadas, por exemplo, em outras atividades discentes dos adolescentes, melhorando o seu desempenho escolar e apresentando novas possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem.

De todo modo, a experiência de acompanhar, registrar e narrar um evento cultural como a Flic já valeria todo o esforço investido pelos adolescentes nesse projeto. Estratégias foram criadas para gerar proximidade entre os estudantes e a proposta do Repórter Literário. Na Oficina de Jornalismo Móvel foi demonstrado o quanto a produção de conteúdo audiovisual estava presente no cotidiano deles. Ou seja, eles já dominavam vários conhecimentos que seriam apenas ressignificados para o uso em um novo desafio, que pretendia ajudá-los em uma jornada de crescimento pessoal.

Cada um deles vem de um contexto específico que a gente muitas vezes desconhece e vai conhecendo. Mas, a questão é que eles tinham determinada leitura de mundo e a partir do momento em que eles conhecem o escritor que vem de outra cidade, que eles conhecem outros alunos, que eles conhecem professores, que eles conhecem artistas, essa leitura de mundo se amplia. Eu acho que a educação é sobretudo o aumento de uma leitura de mundo nesses alunos para que eles tenham mais perspectivas do que fazer no futuro, independente de ser relacionado à comunicação ou não¹¹.

O conteúdo produzido pelos repórteres literários e encaminhado para a publicação revela que ajustes precisam ser efetuados nas rotinas de produção da cobertura da Flic. Talvez, o uso de dispositivos digitais móveis dos próprios integrantes do Anti-horário ou disponibilizados pela Flic possa assegurar que os arquivos cheguem efetivamente à edição. Outra sugestão é a criação de uma pequena redação para o projeto Repórter Literário, local em que os estudantes poderiam finalizar textos e, pelo menos, editar imagens e vídeos. Com essa estrutura é viável até sonhar com uma cobertura factual do evento.

Contudo, sem dúvida, o mais importante nesse projeto é a oportunidade que os

¹¹ Trecho de entrevista concedida, via WhatsApp, por Iasmin Mendes aos pesquisadores no dia 24 de janeiro de 2019.

alunos têm de ampliarem suas habilidades sociais, aumentarem sua cultura geral e desenvolverem novas perspectivas de consumo e produções midiáticas. Resultado de uma efetiva e frutífera parceria firmada entre a sociedade civil organizada, a escola e a academia, que busca contribuir com a melhoria das práticas educativas na cidade de Campina Grande.

Referências

ALMEIDA, Lígia Beatriz Carvalho de. Projetos de intervenção em educomunicação. Disponível em: http://issuu.com/ligiacarvalho77/docs/as_reas_de_interven_o_da_educo/1. Acesso em: 21 dez. 2019.

BERNADAZZI, Rafaela; COSTA, Maria Helena Braga e Vaz. Produtores de conteúdo no YouTube e as relações com a produção audiovisual. Revista *Communicare*. v. 17, Edição especial, p. 146-160, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JENKINS, Henry.; GREEN, Joshua.; FORD, Sam. **Cultura da conexão**: Criando valor e significado por meio da mídia propagável. São Paulo: Aleph, 2014.

LE MOS, André; LÉVY, Pierre. **O futuro da internet**: em direção a uma ciberdemocracia planetária. São Paulo: Paulus, 2010.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. – 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PAVLIK, John V. **Ubiquidade**: o 7º princípio do jornalismo na era digital. In: CANAVILHAS, João (Org). **Webjornalismo**: 7 características que marcam a diferença. Covilhã: UBI, LabCom, Livros LabCom, 2014, p. 159-184.

PIAGET, Jean. Para onde vai a educação? – 3ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora/Unesco, 1975.

RODRIGUES, Cláudia; LEONEL, Aguiar. Práticas de Jornalismo Amador em Plataformas interativas: uma revisão bibliográfica. In: XXXVIII Congresso Brasileiros de Ciências da Comunicação, 2015, Rio de Janeiro.

SILVA, Fernando Firmino da. **Jornalismo móvel**. Salvador: EDUFBA, 2015.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: um campo de mediações. Comunicação & Educação, set./dez. p. 12-24, 2000.

Recebido em 20 de janeiro de 2020

Aceito em 23 de fevereiro de 2020

TRÊS ITINERÁRIOS PARA UMA SÓ VIAGEM: UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA VIVA NO ENSINO MÉDIO

THREE ITINERARIES FOR ONLY ONE TRIP: A LIVING READING EXPERIENCE IN HIGH SCHOOL

Fábio Rodrigues da Silva*

Rosângela de Melo Rodrigues**

Resumo: Dentro do Projeto Leitura Viva realizado pela FLIC (Feira Literária de Campina Grande) em parceria com escolas públicas, o presente trabalho tem como intuito apresentar um relato de estágio supervisionado, componente da grade curricular do curso de Letras Português da UFCG (Universidade Federal de Campina Grande), e executado na Escola Estadual Nenzinha Cunha Lima e que teve como *corpus* o livro *Plumagem* da escritora, compositora e artista campinense Fidélia Cassandra. O referido estágio se apoiou na leitura do texto literário visando a construção da identidade leitora da Literatura Campinense (base do Projeto Leitura Viva) e tendo como fim a produção de textos-comentário e performances artísticas através de uma viagem com três itinerários que se cruzam em objetivos: a universidade, a escola pública e a FLIC. Para tanto, nos baseamos em Rohrig e Bulamarque (2009), Bordini e Aguiar (1993) e Zumthor (1990).

Palavras-chave: Projeto Leitura Viva; FLIC; Estágio Supervisionado; Literatura Campinense; Fidélia Cassandra.

Abstract: Within the Project Leitura Viva carried out by FLIC (Feira Literária de Campina Grande) in partnership with public schools, the present work aims to present a supervised internship report, component of the curriculum of the Letras Português course at UFCG (Universidade Federal de Campina Grande), and performed at the Escola Estadual Nenzinha Cunha Lima and whose corpus was the book *Plumage* by the writer, composer and artist from Campina Grande, Fidélia Cassandra. This internship was based on the reading of the literary text, allowing the construction of the reading identity of Campinense Literature (Project Leitura Viva base) ending with the production of text-comments and artistic performances through a trip with three itineraries that intersect in objective: the university, the public school and the FLIC. For this, we based on Rohrig e Bulamarque (2009), Bordini e Aguiar (1993) e Zumthor (1990).

Keywords: Project Leitura Viva; FLIC; Supervised Internship; Campinense Literature; Fidélia Cassandra.

1 Do lado de dentro

A Literatura é universal, isso é fato. Em todo canto a palavra pode ser ora escudo, ora arma, pode ser instrumento de poder ou meio de sobrevivência, está em todo e qualquer lugar. Por ser onipresente, também está na Paraíba e por sua vez em Campina Grande. Mas ao mesmo tempo em que a Literatura está em todo lugar, ela por vezes não está em outros, mesmo que haja uma contradição aí. Nas escolas do estado da Paraíba, pouco se discute e se apresenta escritores e escritoras da nossa terra. Por que falamos de Olavo Bilac e não de Augusto dos Anjos? Por que falamos de Ferreira Gullar e não de Lau Siqueira? E quanto a Sérgio de Castro Pinto? Lourdes Ramalho? Maria Valéria Rezende? Rinaldo de Fernandes? Todos são autores que já têm uma boa notoriedade no país e que passam despercebidos na sala de aula.

* Graduando em Letras Português pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Email: rodrigues_fabinho@hotmail.com

** Doutora em Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), mestre em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Paraíba, professora adjunta da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Email: rosangela-melo@uol.com.br

É certo que a produção editorial dos livros didáticos ainda está muito ligada ao eixo sul-sudeste que define os conteúdos contemplados nesses, e, com isso, não é de se espantar que no tocante à Língua Portuguesa, pouco se traz de Literatura Paraibana, quiçá da Campinense.

Tendo isso em mente, a Feira Literária de Campina Grande (FLIC) criou o Projeto Leitura Viva que tem como intuito principal auxiliar a formação de leitores na cidade através do contato entre alunos de escolas públicas escritores nascidos ou radicados no estado. Segundo Murray (2016), existem diversas maneiras de se formar um leitor e a aproximação do leitor iniciante com o escritor é um prêmio, portanto, de caráter colaborativo.

A possibilidade de conhecer o autor que você lê, acreditamos, pode ser algo bastante produtivo, é um caminho para se perceber que quem está por trás daquela obra é uma pessoa real tal qual nós mesmos, e pode ser seu vizinho, amigo ou conhecido. Isso cria uma compreensão de que Literatura não é algo tão distante, mas muito mais próximo do que se imagina. Foram, no total, seis escolas da cidade de Campina Grande colaborativas da atividade da FLIC, e o projeto contemplou turmas do Infantil ao Ensino Médio, alcançando também o EJA, e tendo um acervo de obras que iam do conto ao poema, e da Literatura Infantil ao cordel.

O presente artigo intenta discutir sobre a parte do projeto responsável pelo trabalho com a poeta, cantora, compositora e professora Fidélia Cassandra, autora de quatro livros, sendo *Plumagem* (2008) a obra selecionada para ser usada como foco das discussões. Fomos convidados pela FLIC para fazer parte do projeto, e decidimos assim aliar o Projeto Leitura Viva com o estágio supervisionado realizado pelo aluno do curso de Letras Português da UFCG Fábio Rodrigues da Silva.

O estágio supervisionado (ESTAGIO DE LITERATURA: ENSINO FUNDAMENTAL [90H]) é componente curricular do curso de Letras Língua Portuguesa oferecido pela Universidade Federal de Campina Grande – PB. O Estágio de Licenciatura é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96), sendo uma oportunidade de aliar teoria e prática, estudadas e vivenciadas ao longo do curso.

O estágio foi realizado na Escola Cidadã e Integral de Ensino Fundamental e Médio Nenzinha Cunha Lima, localizado na cidade Campina Grande – PB, sob a orientação da Profª Drª Rosângela Melo Rodrigues e supervisão da professora Elíudes Travassos de Melo Vieira, além de ser acompanhado pela comissão organizadora da Feira Literária de Campina Grande (FLIC) e realizado durante quase três meses com as turmas do primeiro ano do ensino médio técnico, divididos em marketing e design.

Integrando o Projeto Leitura Viva de maneira muito íntima e especial, acreditamos fielmente na qualidade e na beleza das Literaturas Paraibana e Campinense bem como na necessidade de se falar delas nas escolas, institutos e universidades, mas também nas praças, nos bares, no comércio e em todo lugar. Do lado de fora igualmente existem autores e autoras excelentes, não há possibilidade de discordância. Mas é hora de olharmos para dentro, para o que é nosso. Assim nasceu essa viagem com três itinerários: a universidade, a escola e a FLIC, juntos.

Todas as seções seguintes desse trabalho são nomeadas com nomes de poemas de Fidélia Cassandra, bem como o título do artigo e essa seção introdutória. Em “Concerto matinal” apresentamos o planejamento de aulas feito e em “Todas as suas traduções”, explicamos quem é Fidélia Cassandra e um pouco de sua carreira artística na cidade. Já em “Quando estamos juntos” descrevemos algumas experiências do trabalho com o livro e autora na sala de aula, bem como a execução do projeto e, por

fim, em “Inocente canção da sementeira” refletimos sobre os alcances e conclusões finais da atividade e do estágio.

2.1 Concerto matinal

Segundo Girotto e Souza (2010), as aulas de Literatura devem intentar ampliar o horizonte de interesses dos alunos em relação ao mundo, assim como também desenvolver suas competências, bagagem e letramentos literários, em associação com o aperfeiçoamento das estratégias de leituras, além de contemplar uma variedade de gêneros, temáticas, estéticas e fazeres literários. Pensar numa aula de literatura que garanta ao aluno o contato com as produções artísticas da sua região pode servir como colaborativo para alcançar essas metas postuladas anteriormente, já que o fator identificação pode ser decisivo.

Tem-se também respaldo legal já que os PCN’s já preveem esse viés ao sugerir que “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (BRASIL, 1997, p. 23). A possibilidade e diferentes maneiras de se criar essas condições é o que torna o trabalho mais qualitativo.

Contudo, há de se pensar que a maneira em que o texto literário é apresentado e mediado em sala de aula deve ser bem articulada e cuidadosa. Zilberman e Magalhães (1994) ao apontar o quanto os textos literários geram impactos diretos na formação do leitor, refletem sobre como, tradicionalmente, ao serem didatizados nos ambientes educacionais, acabam por representar modelos institucionais simbólicos a serem assimilados, em que se utiliza a literatura apenas como transmissão de valores morais e éticos socialmente aceitos e deixando de lado a significância do texto contido em si.

Na maior parte das vezes é desviado e o texto em sala de aula, o que acaba servindo apenas de pretexto “para o ensino de regras sintáticas, isto é, para procurar adjetivos, sujeitos ou frases exclamativas”, como aponta Kleiman (2001). Isto posto, é preciso conceber a unidade textual como componente de sentido e elaborar estratégias de leitura que conduza o aluno a compreensão global, e para isso é necessário pensar-se na didatização desses mesmos textos e gêneros, de tal forma que conceba, ao discente, oportunidades de se constituir como sujeito que utiliza a linguagem como forma de percepção de mundo e que é capaz de valorizar as diferentes situações comunicativas e ações em contextos (ROJO, 2002).

Mediante o exposto, e tendo em vista os objetivos traçados pelo Projeto Leitura Viva, o texto literário foi usado em sala de aula para que se pudesse traçar os aspectos que definiam a escrita de Fidélia Cassandra, e para tanto o recorte que optamos foi o temático, de modo a suscitar uma identidade para a escritora. Com isso, as aulas foram pensadas para que pudéssemos ler a obra Plumagem na íntegra, organizada da seguinte forma:

Leituras de motivação: no início das aulas, líamos um poema retirado do livro e com isso discutíamos os aspectos estéticos como rimas, escolha de vocabulário, tom, entre outros, como também sobre possíveis motivações, entrelinhas e significações que o poema poderia propor.

Leitura em grupo: os alunos eram divididos em grupos e cada um tinha em posse um exemplar do livro. Com isso, deveriam explorar a obra, ler e recitar poemas, experienciá-lo e apontar discussões em grupo.

Produção de textos-comentário: de caráter progressivo, os textos também serviam para computar nota e foram feitos gradativamente em várias aulas.

Produção de Portfólio: todas as atividades realizadas foram registradas através de fotografia e/ou vídeos e reunidas em um portfólio que foi entregue a autora Fidélia Cassandra e também apresentado e exposto durante o evento da FLIC, nos dias 16 e 17 de novembro.

Esses movimentos didáticos foram pensados acatando os respaldos teóricos de Menegolla e Sant’anna (2014) acerca das maneiras de se pensar o planejamento das aulas e como o mesmo deve ser moldável a partir das necessidades dos alunos. Cosson (2014) também foi um apoio para se pensar na sistematização e na construção da sequência de atividades, já que o mesmo pensa em modelos de aulas de Literatura que contempla ações como as que elencamos acima.

No quadro abaixo, listamos a sequência de atividades realizadas:

Quadro 1 - Atividades realizadas no estágio:

Atividade realizada	Data	Local	Duração
Apresentação do livro Plumagem (2008) e da autora Fidélia Cassandra + Leitura coletiva dos primeiros poemas	02/10	Sala de Aula	2 horas-aula
Seminários de leitura e discussão	09/10	Sala de Aula	2 horas-aula
. Seminários de leitura e discussão	16/10	Sala de Aula	2 horas-aula
Seminários de leitura e discussão	23/10	Biblioteca	2 horas-aula
Planejamento do evento de culminância	01/11	Sala dos professores	1 hora-aula
Ensaios e preparação dos cenários	05/11	Auditório	4 horas-aula
.Produção do Portfólio	06/11	Sala de Aula	2 horas-aula
.Produção do Portfólio	13/11	Sala de Aula	2 horas-aula
Apresentação do Portfólio na FLIC	16/11	Centro Cultural Lourdes Ramalho	2 horas-aula
Apresentação do Portfólio na FLIC	17/11	Parque da Criança	2 horas- aula
Ensaios e planejamento da culminância	18/11	Auditório	3 horas- aula
Evento de culminância + Ida de Fidélia Cassandra à escola	19/11	Auditório	2 horas- aula
Avaliação do estágio e do projeto Leitura Viva	27/11	Sala de Aula	2 horas-aula
			Total: 26 horas-aula

Fonte: (SILVA, 2019)

E foi assim que se compôs esse concerto matinal, executado em várias manhãs entre outubro e novembro, lendo, discutindo e vivendo as poesias de Fidélia Cassandra, até prepararmos o terreno para a sua posterior visita.

2.2 Todas as suas traduções

Selecionada pela curadoria da FLIC para compor o Projeto Leitura Viva, Fidélia é uma escritora campinense que já publicou quatro livros de poesia: Amora (2002), Plumagem (2008), Melikraton (2013) e Antes de ser blues (2019), sendo uma das mais notórias escritoras da cidade e contribuintes com a cena cultural local, já que também é cantora e compositora. Em seus livros, ela escreve sobre amor, sobre ser mulher, sobre envelhecer, sobre Campina Grande, sua infância conturbada, sua família, sobre sexo e sobre o que ela bem entende.

As atividades foram pensadas e executadas tendo como fim a visita de Fidélia à escola, além de terem sido feitas previamente discussões sobre o que é ser escritor e escritora e como os alunos enxergavam essa classe artística e profissional. Intentamos criar espaços e oportunidades para aproximar escritora e aluno, que em circunstâncias

diferentes pode significar passar “a ter o autor como um interlocutor próximo e presente, o que ocorre em virtude da representação concreta de um ente que, até então, parecia quase ficcional, o escritor” (ROHRIG; BULAMARQUE, 2009, p. 225).

3 Quando estamos juntos

Na primeira aula, quando foram apresentados o Projeto Leitura Viva, a FLIC, Fidélia Cassandra e o estágio, pudemos sentir várias reações, algumas de indiferença, outras de entusiasmo, outras um meio termo entre essas. Foi um momento pensado para tentar criar mais afeição entre os alunos e preparar terreno para os trabalhos subsequentes que ali seriam realizados. Na aula seguinte, as duas turmas foram divididas em grupos que iam de quatro a seis alunos e juntos deveriam realizar as primeiras leituras do livro *Plumagem*. Foram entregues algumas questões norteadoras que destacamos abaixo

Baseada na primeira leitura rápida do livro, identifique:

1. *Quais temáticas são mais evidentes?*
2. *Como se estrutura os textos? (Tem rimas? Muitas estrofes? Consegue reconhecer que tipos de formas estão presentes?).*
3. *Você notou algo na escolha de vocabulário?*
4. *Algum poema em específico te chamou a atenção?*

As questões foram debatidas em sala de aula, de maneira oral. Na tabela, deixamos registradas algumas das respostas que foram destacadas:

Quadro 2 – Síntese das respostas às questões debatidas em sala.

Questão	Algumas respostas
1	Amor, paixão, infância, velhice, autoestima, Campina Grande, Paraíba, sexo, beijo, carinho, mulher, homem, comida, animais, família, sobre si mesma (Fidélia).
2	Alguns tem rimas, outros não. Há poemas em formato de soneto, uns têm muitas estrofes, outros só tem uma.
3	Há palavras em língua inglesa e espanhola e outras difíceis e desconhecidas como anáguas, volúpia, estribilho, diáfanos, etc.
4	Imensurável Mulheres Autorretrato em pequenas pinceladas Luma Esquecimento Plumagem

Fonte: (SILVA, 2019)

Essa proposta de discussão primeiramente foi feita em grupos, depois compartilhada com o restante da turma, seguiu-se por mais duas aulas. Utilizamos as respostas iniciais para mediar os debates subsequentes, como aprofundar os fatos como amor, sexo e mulher presentes nos poemas de Fidélia, já que foram também as temáticas de maior identificação entre a turma.

Consideramos bastante genuína essa prática, já que ao conhecer o horizonte de expectativas (JAUSS, 1978) pudemos mediar as aulas tendo como base as respostas diretas dos alunos, que conduziam os debates proferidos para as temáticas já citadas. Nas aulas seguintes, cada grupo deveria anotar suas impressões e opiniões de modo a servirem como subsídio para a construção do texto-comentário. Acompanhamos de perto a produção de texto, sinalizando erros e inadequações de ordem linguística, bem como relacionados ao uso de argumentação e produção de textos dissertativos, quando houve ocorrência, ou de outras naturezas, quando havia livre escolha do aluno.

Alguns recortes dos textos-comentários já finalizados:

Recorte I:

No livro “Plumagem”, obra de Fidélia Cassandra, os poemas retratam muito sobre o amor e sobre a mulher. A linguagem utilizada é formal e exige uma boa interpretação.

Nos poemas sobre amor, como “Imensurável”, “Nacos de amor” e “Um amor em espera” é expresso a beleza do amor, como pode ser duradouro, que causa distração e alegria, mas que às vezes pode machucar, “prender” a mulher.

Em poemas sobre mulher, ela fala sobre o corpo feminino, a profundidade existente na alma da mulher, que marca bastante, já que por muito tempo a mulher de certa forma foi “reprimida” e poucas vezes [foi] protagonista dos acontecimentos, nesse livro há a liberdade da mulher se expressar.

Recorte II:

“Plumagem” é um livro que aborda vários temas que são tabus da sociedade, são poemas intensos, verdadeiros, calorosos, que demonstram ao leitor nitidamente tudo que a autora quer transmitir, fazendo-nos embarcar em um mundo onde as vendas em nossos olhos são tiradas, abrangendo a veracidade dos fatos que a sociedade oculta, vindo em forma de Sol a poesia que a mesma nos oferece.

Ao falar sobre o corpo da mulher, suas imperfeições, suas curvas e seus contrastes, o poema “Luma nos faz submeter e perceber o quão indecifrável uma mulher pode ser”.

Recorte III:

O poema o qual se chama “Imensurável” retrata sobre o amor.

Ele aborda que o amor é algo que invade profundamente o coração, como uma flecha no alvo que entre no fundo, fazendo o amado se apaixonar por completo sem pensar e outras pessoas e superar seus defeitos, tornando-se qualidades. O amor é algo forte capaz de desviar de coisas grandes. A autora assemelha [o amor] a um navio. Descobrimo a cada momento algo novo e interessante.

Recorte IV:

Fidélia Cassandra

Cassandra, Cassandra

*eu não conhecia suas poesias
porque eu sou um pouco anta*

*então um belo dia
Fábio me mostrou suas belas
poesias,
que tocaram meu coração.
meu coração que parecia um balão,
vazio, sem nenhuma inspiração
da poesia veio a alegria
que me inspirou todos os dias,
para fazer essa poesia
em homenagem a essa bela
mocinha
que tocou meu coração*

Recorte V:

*Em 19 de junho de 1962
nasceu essa bela poeta
e seu primeiro livro,
com título AMORA,
inspirou todo mundo do
Nordeste a fora*

Recorte VI:

Nesse texto, queremos lhe homenagear de uma forma diferente, com uma expressão única, pois durante a leitura de um dos poemas, este me deixou bastante intrigada. É um poema ao qual fala sobre sua pessoa, tem o título de “Autorretrato em pequenas pinceladas”. Ele nos fala de uma mulher sem qualidades visuais pela sociedade, e com uma mera impressão de que o que tem são apenas coisas banais, inclusive vem junto à questão de “gostar de só quem não gosta de mim”. Em minha visão, aliás, não só na minha, mas como a de todos que estão lhe homenageando hoje, garanto que suas qualidades internas são mais ricas do que as externas, e olha que estas já são muitas. Quero que saiba que podemos perceber o quanto sua forma de se expressar é linda, e quanto suas palavras “difíceis” fazem ênfase aos seus versos. Quero que saiba que gostamos de você assim, foi um prazer descobrir a mulher fantástica que você é entre os seus versos e palavras.

Acredito que todos que leram seus livros ficaram apaixonados não só pelos versos, mas para com a pessoa que escreveu, que além de escritora, é cantora e compositora, e expressa tanto através de uma grande magia.

Ainda por cima, queríamos lhe dizer que você é uma grande inspiração, e como seus poemas nos encantou e nos incentivou a enxergar o mundo além.

Obrigado pela oportunidade de nos ter dado seus versos!

O que vemos nesses recortes foi o exercício da liberdade de escrita (inclusive literária) que produziu uma variedade notável de diferentes gêneros, como: resenhas críticas (II), resumos (I) e (II), ensaio (II) e (III), análise poética (I), (II) e (III),

comentário (I), (II), e (III), texto dissertativo (I), (II) e (III), poema (IV) e (V), biografia (V) e homenagem (VI). Ademais, os textos produzidos também apresentam excelentes sínteses da obra de Fidélia e conteúdos relevantes, o que se configura como objetivo final da produção dos textos, bem mais do que a sua natureza.

Consideramos como um dos resultados mais produtivos, tanto pela variedade quando pela oportunidade de exercer livre escolha para decidir o que cada grupo iria produzir. Todos os textos-comentários foram feitos, também, com o intuito de ser entregues a Fidélia incluídos na composição do Portfólio, outro instrumento de avaliação dos trabalhos dos alunos e material que seria utilizado para a apresentação dos resultados do Projeto Leitura Viva durante programação da Feira Literária de Campina Grande (FLIC), que em 2019 aconteceu entre os dias 14 e 17 de novembro, tendo nas atividades dos últimos dois dias os espaços dedicados à exposição e apresentação dos portfólios construídos pelas demais escolas, alunos e professores participantes da atividade.

A culminância do evento ocorreu em 19 de novembro, que por problemas estruturais foi realizado após a FLIC, tendo na programação atividades pensadas e realizadas pelos alunos de ambos primeiros anos (marketing e design), e contou com a presença de Fidélia Cassandra, da Comissão Organizadora da FLIC e da TV Paraíba, que transmitiu a reportagem nos programas Jornal da Paraíba e no Bom Dia Paraíba no mesmo dia e no dia seguinte, o que representa alcance nos espaços midiáticos da cidade.

Para a composição do evento, os alunos criaram poemas e textos-discurso em homenagem à Fidélia, fizeram apresentações musicais, performances teatrais, recitação de poemas, rodas de conversa com entrevista à autora, o que representaram o ponto de convergência entre os trabalhos realizados em sala e os aspectos propostos pelo método recepcional e performático apontado por Bordini e Aguiar (1993).

É pensando nesse momento em que o texto (poético) é lido, que Zumthor (1990) imprime o conceito de *performance*, acontecimento expressivo heterogêneo e de impossível definição, conforme o autor, que se situa num contexto cultural e situacional (uma *performance* nunca pode ser repetida ou reproduzida) em que há uma construção do (re)conhecimento por parte do leitor-ouvinte-espectador em que o mesmo é conduzido, por intermédio dos *performers*, a um estado de contemplação que modifica sua percepção frente ao que é visto (a própria *performance*).

Trazendo para a materialidade literária e poética, a *performance* comporta, também, a maneira como alguém se conecta com o texto literário quando este é explorado em suas manifestações sonoras, visuais, lógicas, etc.

Na tentativa de defini-la, Zumthor declara que “a *performance* é então um momento da recepção: momento privilegiado, em que um enunciado é realmente recebido.” (ZUMTHOR, 1990, p. 50, 4§). Em *Performance e Leitura*, Zumthor discute as relações do poema performado e seu diálogo com a presença corporal, com situações de oralidade, de voz ativa, gestos e recepção.

Sobre a leitura do texto poético, o autor cita que “a leitura não é um ato separado nem uma operação abstrata: só há pouco tomamos consciência disso: a época na qual entramos não está mais em condições de nos ocultar esse fato” (ZUMTHOR, 1990, p. 62, 4§). Já sobre a leitura não performática, sem levar em considerações questões como o corpo, o gesto, a voz, a oralidade, etc., Zumthor diz que “a leitura solitária e puramente visual marca o grau performático mais fraco, aparentemente próximo do zero.” (ZUMTHOR, 1990, p. 69, 4§)

Zumthor conclui que a *performance* (a maneira como ela é executada) influencia diretamente nos resultados interpretativos e sensoriais provocados pelo texto poético,

em que as posições de quem executa e quem recepciona, quando ocupadas, são determinadas por essas circunstâncias de execução e, por sua vez, a linguagem poética também. A *performance* está nos sentimentos despertados, nas suas intensidades, nos seus contrapontos e existências, como também no ato concreto de leitura (o material, delimitado num tempo-espaço) e o seu desempenho. A *performance* é uma relação conjunta entre executor, abstração, materialidade e receptor.

Ao declamarem os poemas de Fidélia em pleno auditório e para o público da escola, os alunos puderam se dispor de um leque de possibilidades de períodos ritmados e tons para expressarem as imagens e construções poéticas do texto literário selecionado para *performance*. Além das declamações, as apresentações foram acompanhadas de encenações teatrais que auxiliavam na compreensão do texto lido e muitas vezes somavam interpretações despercebidas, como associar os poemas a romances LGBT, algo feito pela turma.

O envolvimento dos alunos foi de longe a coisa mais satisfatória e bonita de se ver. As performances foram construídas baseadas nos poemas lidos em sala, algumas alunas utilizaram-nos para compor um novo texto que serviu de subsídio para montar encenações que dialogavam com a condição feminina já discutida no livro *Plumagem* e também, através da resignificação de outros poemas, sobre relacionamentos homoafetivos. Foi uma demanda proposta pela própria turma que quis levar aos demais alunos da escola essas discussões.

As notas foram dadas de acordo com as participações das discussões em sala de aula, do envolvimento com a produção do Portfólio e da organização e participação efetiva no evento de culminância, além da produção dos textos-comentário já citados anteriormente. No geral, como houve engajamento global de quase todos os alunos de ambas as turmas, os resultados também foram muito produtivos, não havendo um número significativo de alunos com notas baixas.

4 Inocente canção da sementeira

As nossas reflexões nos levam a perceber que o sucesso do Projeto Leitura Viva se deu, principalmente, pela colaboração e trabalho conjunto de três agentes sociais aqui destacadas como itinerários de uma viagem compartilhada, sendo eles 1) a universidade, representada pelo estágio supervisionado, o estagiário, a orientadora e as demais nuances acadêmicas envolvidas nesse processo, 2) as escolas públicas da cidade de Campina Grande, com destaque para a Escola Estadual Nenzinha Cunha Lima que sediou o trabalho debruçado aqui e 3) a FLIC, que tomou a frente e levantou a bandeira da Literatura Campinense em um projeto pensado para chegar ao quarto e não menos importante componente dessa viagem: o aluno.

Sendo o estágio um componente curricular decisivo para a formação docente, o projeto contribuiu amplamente para o desenvolvimento de competências e habilidades próprias do exercício da docência, e vide os resultados e dados discutidos na seção anteriormente, foi conquistado um qualitativo bastante positivo que vai desde ao trabalho com o texto literário que respeita suas particularidades bem como as circunstâncias de existência de, no caso, sua autora, Fidélia. Os textos produzidos, bem como as performances criadas e apresentadas pelos alunos com excelência denotam envolvimento e cumprimento dos objetivos pré-selecionados.

Ademais, o trabalho com a Literatura Campinense é mais que válido e precisa ser incentivado, algo incluso nas atividades de todas as partes envolvidas no Projeto Leitura Viva.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

BORDINI, Maria da Glória. AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura: A formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2 Ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Ministério da Educação e do Desporto Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1997

BULAMARQUE, Fabiane. **Jornadinhas Nacionais de Literatura de Passo Fundo formando leitores: em foco a 4ª Jornadinha**. Conjectura, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 215-228, maio/ago. 2009

CASSANDRA, Fidélia. **Antes de ser blues**. Cajazeiras: Arribaça, 2019.

CASSANDRA, Fidélia. **Melikraton**. Campina Grande: Latus, 2013.

CASSANDRA, Fidélia. **Plumagem**. Campina Grande: EDUFCEG, 2008.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário – teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

GIROTTI, C. G. G. S; SOUZA, R. J. **Estratégia de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem**. In: SOUZA, R. J. de. et al. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

JAUSS, H. R. **Pour une esthétique de la réception**. Tradução Claude Millard. Paris: Editions Gallimard. 1978.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 11 ed. São Paulo: Pontes, 2007a.

MAIA, Christiane Martinatti; SCHEIBEL, Maria Fani; URBAN, Ana Claudia. **Didática: organização do trabalho pedagógico**. Curitiba: IESDE, 2009. P.88-100.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?** São Paulo: Editora Vozes, 2014.

MURRAY, Roseana. **Café, pão e texto e Clube de Leitura da Casa Amarela**. In.: LIMA, E. GONÇALVES, L. CORDEIRO, V. (orgs.). *Leitura e literatura do centro às margens: entre vozes, livros e redes*. Campinas: Pontes, 2016. ROHRIG, Adriana.

ROJO, Roxane. **Concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: Ler é melhor do que estudar**. In: _____. *Leitura e Escrita na Formação de Professores*. São Paulo: Editora Musa, 2002. p. 31-52.

Projeto Político Pedagógico da E.C.I.E.F.M. Nenzinha Cunha Lima, 2016.

ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L. C. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo: Ática, 1994.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção e leitura**. Tradução de Jerusa Pires; Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 1990.

Recebido em 25 de janeiro de 2020

Aceito em 22 de fevereiro de 2020

NOTAS SOBRE DIREITOS HUMANOS, EUROCENTRISMO E NECROPOLÍTICA: OUTRAS ROTAS POSSÍVEIS

NOTES ON HUMAN RIGHTS, EUROCENTRISM AND NECROPOLITICS: OTHER POSSIBLE ROUTES

Ciro Linhares de Azevêdo*

Resumo: A produção deste artigo partiu de dificuldades individuais para elaborar experiências de sala-de-aula, capazes de fazer alunas(os), em turmas de Ensino Médio em Campina Grande – PB, compreenderem a extensão dos Direitos Humanos além da perspectiva eurocêntrica. No primeiro momento foi analisado a relação entre a “história oficial” do Direitos Humanos e a delimitação da concepção de humanidade. Posteriormente foi identificado a seletividade do conceito de “autoevidência” como parte da biopolítica moderna. Logo após, tornou-se possível identificar a relação entre o colonialismo, as práticas necropolíticas e a “universalização seletiva” de tais direitos. Por fim, propõe-se movimentos genealógicos, o exercício da função-educador e a literatura como instrumentos de produção de Direitos Fundamentais a partir das margens, numa perspectiva epistemológica descolonial.

Palavras-chave: direitos humanos; autoevidência; biopolítica; necropolítica; descolonial;

Abstract: The production of this article started from individual difficulties to elaborate classroom experiences, capable of making students, in High School classes in Campina Grande - PB, understand the extension of Human Rights beyond the Eurocentric perspective. At first, the relationship between the “official history” of Human Rights and the delimitation of the concept of humanity was analyzed. Subsequently, the selectivity of the concept of “self-evidence” was identified as part of modern biopolitics. Soon after, it became possible to identify the relationship between colonialism, necropolitical practices and the “selective universalization” of such rights. Finally, genealogical movements, the exercise of the educator function and literature are proposed as instruments for the production of Fundamental Rights from the margins, in a decolonial epistemological perspective.

Keywords: human rights; self-evidence; biopolitics; necropolitics; decolonial;

Introdução

Em 2018, vivi experiências semelhantes como professor de História em turmas de Ensino Médio, tanto em escolas da rede pública de ensino quanto da rede privada. Ao definir os Direitos Humanos como eixo norteador para elaboração das aulas sobre a Era das Revoluções (séc. XVII – XVIII) e a construção da modernidade ocidental, deparei-me com as dificuldades dos/as alunos/as, não em compreender, mas reconhecer o princípio de autoevidência como parte da busca da universalidade da dignidade humana.

As/os alunas/os ficavam cada vez mais afiados em seus conhecimentos sobre as revoluções liberais, a formação da sociedade industrial, a Belle Époque, as ideias políticas e sociais europeias do século XIX, as catástrofes humanitárias da Era dos Extremos e demonstravam capacidade de assimilação de “conteúdos”. No entanto, quanto à elaboração de políticas públicas para minorias sociais, o estabelecimento de limites ao poder do Estado, garantia da laicidade do mesmo, reconhecimento às diferenças étnicas, gênero e sexo? Continuavam repetindo outros aperitivos que “viralizam” de maneira sufocante e epidêmica no cardápio dos neofascismos

* Mestre em História pela Universidade Federal de Campina Grande. Professor EBTT no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. E-mail: ciro.azevedo@garanhuns.ifpe.edu.br

cibernéticos do século XXI. A cada volta para casa após a aula, vertia-me na busca por alternativas. Dessas buscas percorri a desnaturalização de concepções discursivas que atribuem às origens e afirmação dos Direitos Humanos aos princípios iluministas e formação da sociedade liberal Europeia.

As rotas abertas neste artigo simulam os incômodos teóricos e à procura de perspectivas que pudessem servir de matéria-prima para transformar a sala-de-aula em ambiente capaz de rachar certezas, adentrar em outras epistemologias e saberes, multiplicando as possibilidades de existência e experiências.

Uma “História Oficial”: liberalismos, socialismos e internacionalização

Um dos autores mais citados quando o tema em questão no Brasil é o conceito de Direitos Humanos é o filósofo italiano Norberto Bobbio, suas análises demarcam eventos históricos e conflitos sociais participantes da formação dos Estados Nacionais Europeus, como meios e condições fundadoras dos chamados direitos humanos. Cabe destacar que Bobbio, tem sua produção intelectual marcado por dialogar com a História numa perspectiva conceitual, em uma espécie de história das ideias ou das ideologias. Segundo Tosi (2016, p.105), as teses gerais de Bobbio sobre Direitos Humanos são:

i) que eles não são direitos naturais, mas históricos; ii) portanto não existem desde sempre, mas nascem na era moderna com a concepção individualista da sociedade e como expressão do conflito social; iii) e que podem ser considerados um dos princípios indicadores do “progresso moral da humanidade”, retomando uma famosa expressão de Kant

Essa visão historicista está dotada da ideia de variabilidade na produção dos direitos, reconhecendo que em contextos diferentes os valores terão pesos e significados diferentes, podendo em determinadas situações, novos conjuntos de valores serem antagônicos aos produzidos em períodos precedentes como necessários para solução de estados sociais precários.

Apesar da historicidade e variabilidade dos Direitos Humanos, tornou-se comum a produção de uma linha biográfica seguindo o regime de pensamento iluminista, na visão escatológica da história. Nesta lógica, os direitos humanos seriam resultados de etapas que sinalizariam o progresso moral dos indivíduos e a proximidade das sociedades, centrado na experiência europeia, de um modelo civilizatório detentor de uma organização social que estabeleça a “paz perpétua”.

O referencial eurocêntrico, ocidental e industrial evidencia-se na elaboração da Teoria das Gerações dos Direitos, comumente usada por teóricos de vários campos das ciências humanas - entre eles o próprio Norberto Bobbio - numa espécie de consenso. Neste, de forma simplista, dota-se a modernidade europeia como momento fundador de um conjunto moral que é processado com linearidade até culminar na Declaração Universal dos Direitos humanos em 1948.

A primeira geração refere-se ao surgimento dos direitos civis ou políticos, ligados as noções de liberdades individuais (BOBBIO, 2004, p.8). Historicamente relacionado aos processos de ascensão política, social e econômica da burguesia europeia. Dessa forma, os séculos XVII e XVIII presenciaram ebulções sociais e elucubrações teóricas que convencionou-se chamar de liberalismos. Os eixos norteadores desses movimentos teóricos consistem nas estratégias de limitação do poder

do Estado numa perspectiva de política (Montesquieu), de mercado (Adam Smith), de direitos (John Locke) ou de cálculo de utilidade (Jeremy Bentham). Assim, com grande influência de vieses jusnaturalistas, o governo deveria ser delimitado por leis, passando assim a soberania dos monarcas para valores fundamentais, naturais e inalienáveis que despertem a tendência dos indivíduos para ação política e econômica reguladas por documentos norteadores (DARDOT & LAVAL, 2016, p.33-24). Portanto, o conjunto das ações individuais geridas dentro de limites estabelecidos por valores fundamentais, aproximariam as sociedades de um “bem geral” ou das ações movidas pelo dever, não mais pelo abuso de poder dos soberanos.

No caso da 1ª geração, as limitações dos poderes dos soberanos estão atreladas a elaboração da Magna Carta inglesa em 1215, este documento foi resultado dos desentendimentos do rei John Lackland (João Sem-Terra) com os “barões” ingleses e a Igreja Católica após o monarca desobedecer uma série de tradições, além da sequência de aumento de impostos para sustentar os conflitos contra a França.

Na tentativa de limitar as ações do monarca a nobreza saxã elaborou um documento comprometendo o rei com seus princípios fundamentais, em troca haveria reconhecimento do poder da monarquia. Entre os direitos que ascendem com o documento estão a autonomia da Igreja em relação ao estado, a regulamentação à herança e aquisição de propriedades, a liberdade de ir e vir, graduação da pena à importância do delito, a exigência da atuação de um juiz na prisão do indivíduo e a proteção contra aumento abusivo de impostos por parte do Estado. Tais elementos fortaleceram a criação de um órgão legislativo sobre a atuação governamental, gestando assim o parlamento britânico.

Ainda entre a experiência histórica britânica, destacou-se a Petição de Direitos de 1628, enviada pelo Parlamento ao monarca britânico Carlos I propondo o poder da instituição em limitar ou aprovar possíveis tributos, além de prever que nenhum “homem livre” fosse encarcerado ilegalmente. Este princípio foi regulamentado em 1652 com o Habeas Corpus Act. O não cumprimento dos valores contidos na petição de 1628, culminou com a decapitação do rei Carlos I em 1649.

Após longo processo de instabilidade política e social, a Inglaterra presenciou a criação da Bill of Rights, em 1689, após a deposição do rei James II. Em evento intitulado pela história oficial britânica de “Revolução Gloriosa” instituiu-se o modelo da Monarquia Parlamentarista, que vigora até os dias atuais.

Apesar do avanço contra a violência Estatal, segundo Hunt (2012, p.19), referindo-se aos antigos direitos e liberdades do povo inglês, regulamentados pelas leis baseadas nos costumes, “a Bill of Rights inglesa de 1689 não declarava a igualdade, a universalidade ou o caráter natural dos direitos”. Este tripé filosófico ganhou extensão e expressividade política a partir dos processos de Independência das treze colônias (1776-1783) e da Revolução Francesa (1789-1799), quando ideais filosóficos iluministas foram materializados na Declaração de Independência americana em 1776 na expressão “todos os homens são criados iguais” e na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão francesa de 1789 aclamando que “Os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos”.

Nesse momento do século XVIII, a dilatação filosófica e de alcance político dos ditos direitos naturais pode ser analisada na ascensão de novos termos para aludir tais valores. De acordo com Hunt (2012, p.21), tanto em inglês quanto em francês, expressões como “direitos do homem”, “direitos dos gêneros humanos” e “direitos da humanidade” eram usados em tratados filosóficos, obras literárias e documentos oficiais como maneira de diferenciar o humano das experiências divinas ou também dos

animais. A conotação política do termo direito humano, assemelhando-se ao direito natural dos ingleses, teria aparecido apenas em 1763 no *Tratado sobre a tolerância* escrito pelo pensador iluminista Voltaire.

No entanto, foi a partir da publicação de *O Contrato Social*, escrito por Jean-Jacques Rousseau, que o termo *direitos do homem* apareceu na experiência política francesa com valores semelhantes aos ingleses. Ao contrário da conotação que o termo “natural” tinha dentro da literatura filosófica francesa, *direitos dos homens* ganhou significado político direcionado às críticas sobre as violações cometidas pela monarquia na sociedade estamental pré-revolucionária francesa contra os “cidadãos” ou o “povo”.

O século XIX presenciou o surgimento de uma segunda geração de direitos relacionados a insurgência dos movimentos operários e do conjunto de teorias, genericamente, definidas como socialistas. Tais teorias apontavam as contradições do projeto de felicidade civilizatório proposto pela burguesia europeia desde suas revoluções durante os séculos XVII e XVIII. A produção e acúmulo de riquezas proposto pela sociedade industrial havia sido gerada por relações de exploração da força de trabalho do proletariado, além de uma intensa hierarquização social e rígido disciplinamento dos corpos para o trabalho.

Enquanto as liberdades civis garantiriam direitos fundamentais relacionados as liberdades individuais, os direitos sociais, a partir da ação estatal, deveriam garantir o “mínimo existencial” para os indivíduos. Apesar de estarem em posição posterior da linhagem histórica, a segunda geração são os direitos primordiais e poderiam garantir a consequente vivência plena das liberdades individuais. Os direitos à moradia, à educação, ao trabalho, à assistência social aos desamparados, ao lazer, à previdência social, à proteção a maternidade e a infância, os direitos decorrentes do emprego, entre outros compõem o reconhecimento dos direitos políticos e econômicos dos grupos sociais marginalizados e em condições materiais precárias, caracterizando a herança das teorias socialistas nascidas na Europa do século XIX.

Os conceitos de direito positivo, hipossuficiência dos indivíduos e mínimo existencial formam o tripé da Segunda Geração dos Direitos Humanos. No decorrer do século XIX e XX, documentos de garantias de tais direitos foram surgindo pela promoção de um crescente interesse pela igualdade, tendo o Estado como devedor. Sendo assim:

Nesse contexto de reação à atomização social, que refundou na brutal pauperização das massas proletárias, assistiu-se à incorporação nas legislações estatais desses direitos, fomentando a emergência do Estado de Bem-Estar Social. A Constituição Francesa de 1848 reconheceu algumas exigências econômicas e sociais, mas a plena afirmação desses novos direitos humanos só veio a ocorrer no século XX com a Constituição Mexicana de 1917 e a Constituição de Weimar de 1919. (CULLETON; BRAGATO; FARJADO, 2009, p. 37)

A terceira geração dos direitos humanos corresponde ao processo de universalização ou internacionalização e tem como marco legal a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Houve, nesta etapa, a transposição da proteção dos valores fundamentais do âmbito interno das nações para a dimensão global, não sendo apenas responsabilidade de cada Estado-Nacional proteger os indivíduos integrantes de seu território, mas a titularidade de tais direitos, deveriam alcançar universalidade. Existindo assim, possibilidade de clamor aos órgãos internacionais, como a Organização das Nações Unidas, contra abusos cometidos pelos

Estados contra os indivíduos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, engloba em seu conteúdo um preâmbulo e mais trinta artigos. O item referente as normas gerais, dedica-se a elucidar elementos filosóficos como conceitos de direitos inalienáveis e dignidade inerente ao ser humano. Os artigos da declaração são constituídos pelos direitos civis, direitos econômicos e sociais e direitos políticos. Os limites da Declaração estão em não responder “à questão jurídica desse documento, devendo-se recorrer a princípios de interpretação aplicáveis a documentos internacionais desse gênero para chegar a uma conclusão satisfatória” (CULLETON; BRAGATO; FARJADO, 2009, p. 40).

A necessidade de universalização emergiu durante o fim da primeira metade do século XX, diante da crise do projeto civilizatório da modernidade industrial no ocidente causada pela sucessão de catástrofes da Era dos Extremos (1914 – 1991). A redenção tornou-se dúvida e a felicidade melancolia, numa linha mortífera do tempo: a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) seria primogênita e quebraria os ovos da serpente dos nazi-fascismos, a Guerra Civil Espanhola (1936 – 1939) fez ascender o teatro que pôs o deus Ares a banquetear com Thanatos, a Segunda Guerra Mundial, expôs a catástrofe e agonia do projeto civilizatório ocidental diante dos genocídios no front e em campos de concentração criados pelos nazistas para eliminar minorias sociais como judeus, ciganos, deficientes físicos e mentais, testemunhas de Jeová, adversários políticos, LGBTs, entre outros grupos considerados uma ameaça ao dito processo evolutivo da raça ariana. A internacionalização dos Direitos Humanos emergiu na necessidade de evitar a ascensão de novos governos autoritários, genocidas e capazes de gerar novos conflitos de ordem mundial. No entanto, mesmo gerando uma série de documentos orientadores na segunda metade do século, a ONU e a efetivação dos Direitos Humanos têm trajetórias marcadas por violações e guerras movidas por interesses econômicos, étnicos e religiosos durante a bipolarização global no contexto de Guerra Fria entre URSS e EUA de 1945 até 1991.

A quarta geração de direitos, ligada a noção de bioética surgiu durante a década de 1990. Para alguns pensadores, vivemos a necessidade de efetivação de uma quinta geração baseada na proposta de paz universal diante do intenso processo de globalização ocorrido nestas primeiras décadas do século XXI. Segundo Norberto Bobbio, em sua obra *A Era dos Direitos*, a elaboração histórica dos Direitos Humanos tem promovido uma “Revolução Copernicana” com a inversão da relação entre pessoas e Estado, para este os deveres sobressaem aos direitos, enquanto para aquelas os direitos passaram a preceder os deveres. Outro elemento importante destacado por Bobbio é o clamor pela “resistência a opressão”, quando os indivíduos ganharam o direito de resistir as formas de opressão e ameaça as liberdades individuais.

“Autoevidência Seletiva”: disciplinamento, biopolítica e liberalismo

Mesmo após ter dedicado considerável parcela da carga horária anual às discussões de temas transversais sobre a construção histórica dos Direitos Humanos, os grupos de alunas/os, tratadas/os na introdução deste artigo, continuavam não sendo atravessados pela percepção sobre a amplitude dos valores fundamentais. O incômodo gerado levou-me as leituras e pesquisas, gerando um deslocamento e buscas, menos pelas continuidades e linearidade, mais pelas descontinuidades e contradições da história dos Direitos Humanos.

Entre os vários elementos que parecem elaborar os quadros mentais que tornam o alcance universal e a necessidade de efetivação dos Direitos Humanos algo não

inteligível para as/os referidas/os alunas/os, gostaria de destacar a incapacidade de reconhecimento de algumas existências como dentro das fronteiras de humanidade. A postura deles/a com tais direitos, parece-me semelhante a relação que teve a Europa com aplicação de seus princípios filosóficos fora do continente. Percebe-se que cognitivamente parece natural tratar alguns corpos como merecedores de comoção, proteção e luto, enquanto outros tornam-se imperceptíveis. O que explicaria a comoção e bom entendimento diante do holocausto cometido pelos nazistas nos campos de concentração dos anos 1930 e 1940, enquanto há indiferença pelos mesmos indivíduos diante do atual genocídio negro nas periferias brasileiras? Do encarceramento em massa? Da invisibilidade e assassinatos das travestis? Da incapacidade de identificar nossos “Hitlers tropicais”?

Na tentativa de compreensão do paradoxo citado, o primeiro movimento que realizei foi perceber que as concepções tradicionais de Direitos Humanos estariam atreladas – também - à diversas instituições e discursos como forma de disciplinamento e controle dos corpos. Vale notar que a decadência das monarquias absolutistas europeias a partir dos séculos XVII e XVIII coincidiu com a ascensão de novos mecanismos de governo e eliminação dos corpos.

O exercício do governo no ocidente, a partir do século XVI, não dizia respeito apenas às estruturas políticas e à gestão dos Estados, mas se constituía como uma maneira de dirigir os indivíduos ou grupos.”(...)Como o governo das crianças, das famílias, das comunidades, dos doentes, entre outros. Governar, portanto, seria estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 1995, p.244). De acordo com Foucault(2010), três formas de exercício do poder foram desenvolvidas na formação dos Estados Modernos ocidentais: o poder de soberania, o poder disciplinar e a biopolítica.

Durante a formação dos Estados Nacionais Europeus prevaleceu o modelo de soberania como principal forma de exercício de poder do rei. O poder centrado no soberano que possuía, inclusive, o direito sobre a vida e a morte dos seus súditos. O soberano confundia-se com o próprio Estado, não existia separação entre o monarca e a lei, esta e o corpo do rei resultam numa intensa simbiose, sendo aquele que ferisse a norma o equivalente ao regicida. Uma evidência desse elemento é o formato das punições que não tinham como finalidade apenas a reparação de danos ou manutenção dos interesses da sociedade, mas a vingança do soberano ferido em seu corpo. O direito de punir era exercido com o caráter negativo de supliciar o corpo, espetacularizar a punição e ostentar a força em rituais públicos.

Durante o século XVII e XVIII, surgiu uma nova racionalidade, passou-se das tecnologias de poder que expulsa, exclui, bane, reprime, suplicia, para o poder exercido de maneira contínua e positiva, fabricando, observando e produtivo a partir dos seus próprios efeitos sobre os corpos:

Eram todos procedimentos pelos quais se assegurava a distribuição espacial dos corpos individuais(sua separação, seu alinhamento, sua colocação em série e vigilância)(...) Eram igualmente técnicas de racionalização e de economia estrita de um poder que devia se exercer, da maneira menos onerosa possível, mediante todo um sistema de vigilância, de hierarquias, de inspeções, de escriturações, de relatórios: toda essa tecnologia, que podemos chamar de tecnologia disciplinar do trabalho. (FOUCAULT, 2010, p.202)

Uma série de instituições nas sociedades industriais passaram a ter função de capturar os corpos e criar estratégias de controle contínuo, com a finalidade de produzir sujeitos dóceis e normatizados. No modelo disciplinar, a vigilância e o treino são constantes, a punição é eventual. A racionalização da vida fez-se parte de engrenagens da “sociedade-máquina” coerente com o universo industrial. A adequação dos corpos ocorria em instituições como escolas, prisões, manicômios, hospitais, família e fábricas.

No decorrer de sua existência, os sujeitos são atravessados e constituídos por códigos, valores, referenciais, atos, gestos, performances corporais e racionalidades que os investem de uma individualização coercitiva. A mão de ferro do Estado tem sua atuação mitigada em prol do disciplinamento de si pelos indivíduos, havendo mais poder nas instituições do que no Estado e na figura do governante, mais ramificação das formas de controle do que a centralização nas punições em formato de tortura e tutela do pai e do Estado. A autoevidência dos “direitos do homem”, adequa-se a racionalidade que prevê a diminuição do Estado como processo resultado da “natureza” autorregulatória dos indivíduos. As liberdades naturais e inalienáveis estão, desta forma, motivadas não pela elaboração pessoal do “fazer”, mas pelo “dever fazer”. Assim:

as autoridades examinavam, observavam, supervisionavam e regulavam os indivíduos que se supunha precisarem ser internamente transformados, corrigidos e aperfeiçoados por um processo massivo de “normatização”(…) Os direitos, na visão de Foucault, não podiam oferecer proteção ou resistência às sempre crescentes disciplina do corpo, pois eram parte e parcela e integrante do novo regime disciplinário. Se os indivíduos não possuíssem direitos, argumenta, então a prisão – a eliminação legal da liberdade pessoal – não poderia funcionar como punição. Os direitos do homem apenas serviam para instituir uma nova, e mais insidiosa, forma de disciplina. (HUNT, 2005, p. 278)

Durante o final do século XVIII e durante o século XIX, surgiu a biopolítica como outra lógica de operação do poder. Houve uma tomada de controle sobre o humano enquanto ser vivo, numa espécie de estatização do biológico. Diferentemente do poder disciplinar que é dirigido ao corpo do indivíduo, a biopolítica dedica-se ao homem-espécie. Dessa forma, é dirigida ao governo da população, massificante e dedicada a processos de conjunto. Elementos que serão articulados com as antigas preocupações econômicas da sociedade disciplinar.

A biopolítica dedica-se a diminuir os riscos de morbidade e precarização da vida. No final do século XVIII a preocupação é com:

(…) aquilo que se poderia chamar de endemias, ou seja, a natureza, a extensão, a duração, a intensidade das doenças reinantes numa população. Doenças mais ou menos difíceis de extirpar, e que não são encaradas como as epidemias, a título de causas de mortes mais frequente, mas como fatores permanentes – e é assim que as tratam – de subtração das forças, diminuição do tempo de trabalho, baixa de energias, custo econômicos, tanto por causa da produção não realizada quanto dos tratamentos que podem custar.” (FOUCAULT, 2010, p.205)

Com os fenômenos atrelados ao governo dos povos a partir do final do século

XIX houve um processo de valorização e introdução da medicina como saber-chave no controle de riscos da população. Foram produzidas estratégias de redução de danos a elementos não compreensíveis, inevitáveis ou acidentais como a velhice, as enfermidades, as anomalias diversas, o indivíduo que sofre acidente no trabalho, enfim, elementos que tiram os sujeitos do campo de capacidade de produção econômica e “bom” desenvolvimento da hereditariedade. Alguns mecanismos passam a ser criados para o controle de riscos da população como: instituições assistenciais, poupança individual e coletiva, seguridade, ações coletivas promovidas pela medicina social, entre outros.

A preocupação com a hereditariedade e garantia do processo evolutivo biológico, entrou no menu de elementos constituintes do projeto civilizatório buscado pelas sociedades industriais ocidentais. Assim, presenciou-se o nascimento de um novo artifício de eliminação dos corpos “não disciplináveis”, “não curáveis” ou “não inteligíveis” no XIX: o racismo científico. Este tornou-se espinha dorsal para os estados liberais continuarem exercendo uma versão sofisticada do antigo poder de soberania, assim sustentando a crença no progresso em “deixar viver ou deixar morrer”.

De acordo com Foucault (2010), o racismo tem a função de exercício de um corte entre os corpos, hierarquizando-os a partir de elementos fenótipos ou/e culturais, com a finalidade de definição de inferioridade/superioridade em binarismos como civilização/barbárie, saudável/patológico, norma/desvio, heterossexual/homossexual, masculino/feminino, colonizador/colonizado entre outros que cerzem o mundo entre um polo dotado de valores que atrelam positividade, progresso e razão, e outro de negativado com as ideias de fragilidade, degenerescência e animalesco.

Colonialismo e o paradoxo da universalização seletiva dos Direitos Humanos

O regime de pensamento binário dotou de incoerências o desenvolvimento conceitual e prático dos Direitos Humanos. A perspectiva eurocentrada desenvolveu uma espécie de modulagem da consciência coletiva produtora do paradoxo de universalização seletiva, perspectiva marcante em experiências sociais herdeiras da condição de colônia.

Em sociedades fundadas historicamente a partir do racismo, a hierarquização social ocorre em marcadores sociais (cor, gênero, classe, nacionalidade, religião...) que produzem uma espécie de taxonomia humana – humanismo não humanitário – que legitima, interdita, invisibiliza ou extermina de acordo com a posição dos indivíduos numa espécie de “escala definidora de graus humanidade”. A condição de humanidade passa a ser relativizada, sendo alguns corpos contemplados, outros não. Aplicando o princípio da universalidade dos Direitos Humanos de forma seletiva e desconsiderando as diferenças sociais. Essa lógica proliferou-se no antigo mundo colonial, constituído a partir do século XV, pela divisão dos espaços e do trabalho em senhores/escravos, brancos/“negros da terra”, escolas para catequização/escola para filhos de colonizadores, cidade alta/cidade baixa, casa-grande/senzala, entre outros.

Para explicar alguns elementos fundamentais na sustentação deste modelo dicotômico no mundo colonial, deslocarei ideias de Paulo Freire em a Pedagogia do Oprimido (respeitando as distâncias contextuais, mas re-significando suas ideias).

Primeiro, a relação entre colonizadores e colonizados apoia-se numa espécie de interiorização desta dualidade, onde baseado na dialética hegeliana os próprios oprimidos também sustentam as relações de desigualdade pela inveja ou desejo da posição e dos valores do colonizador. A “realidade opressora, ao constituir-se como um

quase mecanismo de absorção dos que nela se encontram, funciona como uma força de imersão das consciências” (FREIRE, 2018, p. 52). Afinal, a colonização inaugura uma determinada lógica de violência, desigualdade e desamor e passa a ser replicada pela experiência coletiva dessas sociedades, na incapacidade de reconhecer o direito a dignidade do outro, por ver humanidade apenas em si.

Segundo, a desigualdade ganha ares de fatalismo gerando uma espécie de docilidade coletiva pela naturalização de práticas de violência e submissão.

Terceiro, as existências colonizadas, além de sofrerem formas de violências verticais respaldadas, desenvolvem uma espécie de “violência horizontal” contra seus semelhantes.

Por fim, a mentalidade colonial estabelece um projeto social relacionado a valores constituintes de um suposto progresso, onde para cumprir seu destino necessita da interdição, substituição e extermínio de saberes tradicionais dos povos colonizados. Consequentemente, as existências, agora consideradas dissidentes, são colocadas no status de desvalia pelos colonizadores e autodesvalia (FREIRE, 2018, p.69) na mentalidade coletiva dos povos colonizados.

No colonialismo, mesmo explícita, a cultura de privilégios torna as desigualdades econômicas e culturais causa e consequência ao mesmo tempo, pois “o indivíduo é rico porque é branco, é branco porque é rico. (...) A espécie dirigente é antes de tudo a que vem de fora, a que: não se parece com os autóctones, ‘os outros’” (FANON, 1968, p.30 apud CARNEIRO LEÃO & BRAGATO & TEIXEIRA, 2014, p. 8).

Mesmo após os processos de “independência” da América, principalmente durante o século XIX, ou na “descolonização afro-asiática” após as guerras mundiais do século XX, as práticas de submissão e violências para manutenção de uma racionalidade social racista continuaram existindo, sendo os antigos colonos metamorfoseados em um “espelho distorcido do europeu” (CARNEIRO LEÃO & BRAGATO & TEIXEIRA, 2014, p. 10).

Tomando como referência o exemplo brasileiro, em livro intitulado *Sobre o autoritarismo brasileiro*, publicado em 2019, a professora Lilian Moritz Schwarcz, procurou costurar elementos históricos que formaram o tecido autoritário das nossas relações sociais. Usarei de alguns conceitos analisados nesta obra para deslocar o debate sobre colonialismo para a dimensão sócio-histórica brasileira.

A autora lembra que o latifúndio foi o principal elemento territorial, com efeitos diretos nas relações de poder no modelo colonial implantado por Portugal no Brasil. Outro termo, surgido nos domínios ingleses no Novo Mundo e generalizado com o passar do tempo pelas ciências humanas para definir a experiência colonial foi o “plantation”, significando: “propriedade rural de grande extensão, muitas vezes formada por terras mal cultivadas e exploradas, com a utilização de técnicas rudimentares e pautadas no suposto uso depreciativo da terra” (SCHWARCZ, 2019, p. 42).

A mentalidade social brasileira então foi fundada, em via de regra, no amálgama do uso de mão-de-obra escrava com a produção monocultora latifundiária. Formou-se uma elite econômica e política personalista, da qual os senhores de terra direcionaram suas ações e relações para manutenção dos interesses privados.

Durante o século XVIII houve uma maior nitidez quanto a criação de uma nova aristocracia no “Novo Mundo”, caracterizada pela readequação de hierarquias europeias para os trópicos. Segundo Schwarcz (2019, p.43), estabeleceu-se aqui uma “aristocracia meritória” onde os privilégios econômicos, sociais e políticos sustentaram-se menos pela hereditariedade, e mais na posse da terra e condição racial:

aqui vigia uma pretensão de nobreza que combinava os privilégios adquiridos por essa minoria europeia, a qual dominava uma terra de maioria escravizada, e lhes dava lastro. Num território condicionado pela utilização compulsória do braço escravo, o mero fato de ter uma cor diversa de negro já virava uma possível via de nobilitação. Conforme o naturalista Alexander von Humboldt definiu, nas colônias americanas ‘todo blanco es caballero’. (SCHWARCZ, 2019, p.43)

Do século XVI ao século XIX, a escravidão circulou nesta terra com caráter de legalidade e centralidade no funcionamento econômico do *Plantation*. No entanto, foi mais além em seu enraizamento e tornou-se parte dos costumes da terra. A prática de transformação de um indivíduo como propriedade de outro foi característica e desejo não apenas de senhores de terra, mas padres, comerciantes, pequenos agricultores, viúvas, alforriados, militares e outros diversos grupos sociais. Impregnou-se aqui a escravidão, tanto em sua perspectiva econômica de mobilização de riquezas no comércio transatlântico, quanto personificou-se em atos, gestos, vocabulários, percepção da vida, distribuição social dos corpos e do trabalho, sendo um modo de existência social geradora de pessoas viciadas na submissão e na exploração do outro. Mentalidades forjadas em regimes sociais escravistas sentem-se confortáveis com as injustiças, no entanto revoltam-se contra as práticas de diminuição da desigualdade social, como numa espécie de racismo preventivo.

A manutenção da submissão de grupos humanos a outros necessitou da criação de repertório variado de práticas de mando e obediência com objetivo de docilizar e negatar os corpos escravizados. Entre tais práticas estiveram o trabalho excessivo na lavoura e nas cidades que reduziram a pouco mais de duas décadas a expectativa de vida de homens negros e indígenas escravizados, o uso dos corpos das mulheres negras como objetos violentados por seus senhores na gênese de uma “cultura do estupro”. Nestas terras, castigos exemplares foram usados desde máscaras de flandres, grilhões em senzalas subterrâneas, chibatadas, palmatórias, ferros quentes e demais práticas de deformação dos corpos escravizados.

Quando o sistema escravista passou por seu processo de proibição legal, abandonando o cinismo de uma constituição imperial em 1924, que considerou tão natural tal modelo que nem o citava ou regulamentava em seu texto, viu-se um processo lento e gradual que levou quase um século. Uma série de leis como: a “lei pra inglês ver” (1831), a lei Eusébio de Queiroz (1850), a lei do ventre livre (1871), lei do sexagenário (1885) e a lei áurea (1888), representam uma abolição conservadora. Isto porque a libertação não veio acompanhado de igualdade e de nenhuma pretensão de integração social da população negra à sociedade brasileira. (CARVALHO, 2015, p. 51 - 58).

As concepções de direitos civis e dignidade humana que se expandiam pela sociedade europeia pós-revoluções burguesas, apesar da influência filosófica, não pareciam ocupar o âmbito das motivações abolicionistas imperiais brasileiras e os projetos nacionais que circulavam entre as elites políticas e intelectuais oitocentistas. As influências das teorias raciais importadas da Europa para as antigas colônias ditaram a consolidação dos discursos pautados numa liberdade, sem posterior igualdade. Assim:

Foi exatamente nesse contexto que teorias deterministas, também denominadas “darwinistas sociais”, pretenderam classificar a humanidade em raças, atribuindo-lhes distintas capacidades físicas,

intelectuais e morais. Segundo tais modelos científicos, os homens brancos e ocidentais ocupariam o topo da pirâmide social, enquanto os demais seriam considerados inferiores e com potencialidades menores. Pior sorte teriam as populações mestiças, tidas como “degeneradas” porque provenientes da mistura de raças essencialmente diversas.(..) Visava, ainda, substituir a desigualdade criada pela escravidão por outra, agora justificada pela biologia. (SCHWARCZ, 2019, p.30)

A racialização tornou-se o elemento estruturante das sociedades do mundo colonial, mesmo pós-independências e pós-abolicionismos. Este ponto do texto, proponho um deslocamento com a produção de uma “contramemória”. Replicando a provocação feita por Peter Pál Pelbart, em texto publicado em 2018 e intitulado “Necropolítica Tropical”: “E se nosso fascismo ascendente não fosse um produto importado, como parece? E se fosse prata da casa? E se apenas recolhe e reatualiza o que a história nos legou?” (PELBART, 2018, p. 13).

Pelbart (2018), referenciou seu escrito usando o conceito de necropolítica, presentes nos estudos desenvolvidos por Achille Mbembe. Para este, o primeiro “laboratório biopolítico” produzido a nível global foram as “plantations” do mundo colonial, foram nos corpos negros raptados do continente africano e escravizados juntos com corpos pré-colombianos, que técnicas de esterilização compulsória, torturas, proibição de casamentos inter-raciais e o extermínio constante foram primeiro tentadas. Assim:

Não terá sido esta a mais chocante dimensão do holocausto – a saber, que aquilo que antes era perfeitamente aceitável em relação aos negros subitamente foi aplicado também aos brancos em solo Europeu? Num outro contexto, Aimé Cesaire escreveu: ‘Sim, valeria a pena estudar, clinicamente, no detalhe, as trajetórias de Hitler e do hitlerismo e revelar ao burguês do século XX, muito distinto, muito humanista, muito cristão, que ele carrega um Hitler que se ignora, que Hitler mora nele, que Hitler é seu demônio(...) e que no fundo, o que ele não perdoa a Hitler não é o crime em si, o crime contra o homem, não é a humilhação do homem em si, é o crime contra o homem branco, e de ter aplicado à Europa procedimentos colonialistas até agora eram exclusividade dos árabes da Argélia, dos collies da Índia e dos negros da África. E é a grande acusação que eu lanço ao pseudo-humanismo: de ter por muito tempo apequenado os Direitos do Homem, de ter tido, de ainda ter dele uma concepção estreita e parcial, em suma, sordidamente racista. (PELBART, 2018, p. 15)

O Holocausto cometido pelos nazistas ampliou uma série de mecanismos elaborados anteriormente pela racionalidade da modernidade ocidental e aplicados no contexto dos antigos territórios coloniais. Nestes, a maneira como o Estado-nacional foi formatado pelas antigas elites coloniais - atuais elites latifundiárias, militares, religiosas e financeiras – estabeleceu a noção de estabilidade social na personificação de uma guerra total e contínua.

De acordo com Mbembe (2017), elaborou-se a morte como política, originada nas práticas de colonização europeia sobre outros continentes. Uma condição de devir-negro foi herdado na estruturação social das ex-colônias:

Enquanto durou a escravidão, a plantation constituía uma engrenagem essencial de uma ordem selvagem na qual a violência racial cumpria

três funções. Por um lado, visava debilitar a capacidade dos escravos de assegurar sua reprodução social, na medida em que nunca teriam condições de reunir meios indispensáveis a uma vida digna desse nome. Por outro lado, essa brutalidade tinha uma dimensão somática. Buscava imobilizar os corpos, quebrá-los, se necessário. Por último, investia contra o sistema nervoso e tendia a drenar as capacidades de suas vítimas criarem um mundo simbólico próprio.(...) Ser negro, e portanto escravo, era não ter futuro próprio, nenhum que fosse seu”(MBEMBE, 2018, p. 266)

Realizando o exercício de problematização do fio histórico considerado fundante dos Direitos Humanos, é possível realizar um deslocamento histórico, territorial e filosófico da perspectiva eurocêntrica para os territórios sociais à margem. Percebe-se como a escravidão de milhões de Africanos, o extermínio dos autóctones na América colonial e na Oceania foram a mais sistemática e potente máquina de destruição dos Direitos Humanos na história da humanidade.

Rotas de deslocamentos: genealogia, literatura e Direitos Humanos em sala de aula

O próximo passo após deixar causar “pequenas explosões” e rachaduras nas verdades naturalizadas em minha prática docente, foi gerar meu deslocamento epistemológico em elaboração de aulas. Estas deveriam ser capazes de mobilizar afetos, descentrar olhares, quebrar racionalidades e promover a produção de novas perspectivas capazes de atravessar os/as alunos/as como experiências capazes de subverter o “pseudo-humanismo” que apequena e torna seletivo os Direitos Humanos. “Desracializar” e “Descentrar” o regime de pensamento produtor dos Direitos Fundamentais, requer a produção de táticas, não em direção às margens, mas a partir das margens em movimentos de descolonização das existências.

Primeiro movimento proposto: a função-educador acompanhada da função-autor, possível quando existe uma relação de apropriação de conceitos e experiências do mundo cotidiano como “caixa de ferramentas”, capazes de serem usadas para criação de descontinuidades. Assim,

é no cotidiano de sua produção, no esteio de suas ações, nas táticas e estratégias voltadas para a formação, no espaço onde ele exerce força maior – na classe, numa conversa informal, na discussão de procedimentos avaliadores de conhecimento, exemplos frágeis, mas palpáveis – que pode surgir o acontecimento transgressivo criador.(...) A relação de apropriação na função-educador é uma tentativa de movimentação na e para as margens dos saberes constituídos e dos poderes estabelecidos, tentando se chegar a forja de novos lugares perpassados por novos saberes e relações força (CARVALHO, 2015, p.13)

Tratar os objetos de conhecimento apropriando-se de experiências afetivas, do presente e das margens permite tecer experiências criativas no cotidiano que atentem para o exercício de deslocamentos e escavações históricas baseados numa perspectiva epistemológica descolonial.

Segundo movimento: o método genealógico Foucaultiano, pode ser “máquina de guerra” para identificar descontinuidades históricas e outros saberes possíveis. A

genealogia, herança filosófica Nietzscheana, pode definida como:

uma pesquisa histórica que se opõe ao "desdobramento meta-histórico das significações ideais e das indefinidas teologias", que se opõe à unicidade da narrativa histórica e à busca da origem, e que procura, ao contrário, a "singularidade dos acontecimentos.(...) A genealogia trabalha, portanto, a partir da diversidade e da dispersão, do acaso dos começos e dos acidentes: ela não pretende voltar ao tempo para restabelecer a continuidade da história (REVEL, 2005, p.52).

A proposta genealógica pode permitir a desobediência epistêmica que os chamados “estudos descoloniais” propõem. Exercitar genealogias, permite retornar na análise dos saberes e experiências hegemônicas, até encontrar os momentos históricos de ausência delas e resgatar, ou perceber as multiplicidades apagadas e subalternizadas pela produção dos discursos históricos dominantes. As existências são nutridas com novas experiências possíveis.

Terceiro movimento: uso da literatura para despertar “empatia imaginada” nos indivíduos, ampliando e produzindo novas percepções de defesa dos Direitos Humanos. Uso aqui de análise feita pela historiadora Lynn Hunt, na obra *A Invenção dos Direitos Humanos – uma história*, defendendo que a leitura de romances epistolares na Europa do século XVIII contribuiu para os leitores despertarem sentimentos de empatia por personagens a partir dos efeitos psicológicos gerados pelo estilo narrativo. Para desenvolver o argumento, a autora usou como exemplo *Pâmela* (1740) e *Clarissa* (1747) de autoria de Richardson, além de *Júlia* (1761) escrita por Rousseau, e os relatos de reações de seus leitores.

O que seria empatia? Seria a “capacidade de compreender a subjetividade de outras pessoas e ser capaz de imaginar que suas experiências interiores são semelhantes às nossas” (HUNT, 2012, p. 39). Esse reconhecimento do outro como interligados ao eu só pode ser desenvolvido a partir de experiências sociais e interação. Durante o século XVIII, os romances epistolares permitiram essas interações além dos contatos físicos tradicionais nas sociedades da época. Os leitores, em maioria das elites letradas europeias, puderam desenvolver empatia por personagens nobres, criados, servos, mulheres, “loucos”, crianças, entre outros, gerando um processo imaginativo de identificação.

Hunt (2005, p. 278) partiu de um modelo “psico-cultural”, que entende que da mesma forma que os romances criaram condições para o surgimento das nações como “comunidades imaginativas”, eles teriam relação com a elaboração da “empatia imaginada” necessária para os Direitos Humanos. Para ela, ler romances como experiência individual foi fundamental para a transformação da experiência coletiva e social, pois o ato da leitura permitiu experiências similares a vários indivíduos pelos universos narrativos e permitiu ações coletivas de transformação histórica.

Em outra análise podemos relacionar o papel da leitura dos romances para o desenvolvimento dos Direitos Humanos, com o papel da literatura (como um todo) para o processo de humanização que nos torna “mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 1989, p.06). Para Antonio Candido, no texto *Direitos Humanos e Literatura* (1989), a humanização pode ser descrita como:

traços que reputamos essenciais, como exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o

afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres e o cultivo do humor (CANDIDO, 1989, p. 06)

A capacidade de humanização dos indivíduos e desenvolvimento de uma empatia imaginada tornam-se estratégias caras as possibilidades de afetação. Tanto os romances epistolares do século XVIII, quanto a literatura-testemunho do Primo Levi e outros sobreviventes dos campos de concentração nazistas no século XX, serviram para humanização das pessoas, até aquele momento, alheias as tragédias e violências sofridas por determinados grupos sociais.

A literatura usada no processo de desenvolvimento do sentimento de empatia, pode ser res-significada num viés descolonial para “resgatar”, visibilizar e potencializar as produções literárias negras, Africanas, Latinas, Asiáticas, queers, periféricas e encarceradas como novas referências de experiências capazes de transformar culturalmente e psiquicamente condutas sociais.

Considerações

O percurso neste texto foi uma tentativa de provocação para um processo de desnaturalização epistemológica e discursiva da noção de Direitos Humanos, como estratégia pedagógica que objetiva a dilatação da concepção de humanidade e questionamento do princípio de autoevidência. Viver num país ex-colônia, latino-americano, exige uma constante tentativa de descolonização do pensamento e da existência, capaz de desnaturalizar hierarquias sociais racializadas e violentas.

Desnaturalizar permite ampliar as capacidades dos indivíduos de reconhecimentos das vidas em novos enquadramentos normativos e culturais. Os enquadramentos sociais produzem modos de reconhecimento, mas são produzíveis, como tal possíveis de deslocamentos. “Uma vida específica não pode ser considerada lesada ou perdida se não for considerada viva” (BUTLER, 2015, p.09). De acordo com Butler (2015), os enquadramentos (principalmente em momentos de guerra) atenuam situações de genocídios, prisões e torturas.

Sem direito à comoção, algumas existências são submetidas a precariedade de empregos, moradias, fome, vulnerabilidade e morte. Buscar estratégias para inverter as significações negativas dadas a determinadas culturas, pode ser força motriz para produção de táticas de superação da guerra contínua promovida pela lógica racista de antigas colônias como a “terra brasilis”. A “revanche histórica” passa de *O mundo se despedaça* de Chinua Achebe até o *Quarto de Despejo* de Maria Carolina de Jesus.

Referências

BOBBIO, N. *A Era dos Direitos*. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BUTLER, Judith. *Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?*. Trad.: Sérgio Tadeu de Niemeyer Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CANDIDO, Antonio. *Direitos humanos e literatura*, In A.C.R. Fester (Org.) *Direitos humanos E...*, Cjp/Ed. Brasiliense, 1989.

CARNEIRO LEÃO, D. R.; BRAGATO, F. F.; TEIXEIRA, J. P. F. S. A. *Por uma crítica descolonial da ideologia humanista dos direitos humanos*. Derecho y Cambio Social, v. 38, p. XI, 2014.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. *Pensar a função-educador: aproximações foucaultianas voltadas para a constituição de experiências de subjetividades ativas*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 31., 2008, Caxambu.

CULLETON, Alfredo; BRAGATO, Fernando Frizzo; FAJARDO, Sinara Porto. *Curso de Direitos Humanos*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

FOUCAULT, Michel. *Em Defesa da Sociedade*. Curso no Collège de France, 1975-1976. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. *O sujeito e o poder*. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. (Org.). Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-49.

HUNT, Lynn. *A invenção dos direitos humanos: uma história*. Tradução: Rosaura Eichenberg - 1ª ed. – Editora: A Pagina, 2012.

HUNT, Lynn. *O romance e as origens dos Direitos Humanos: interseções entre história, psicologia e literatura*. *Varia hist.* [online]. 2005, vol.21, n.34 [cited 2020-02-12], pp.267-288.

PELBART, Peter Pál. *Necropolítica tropical – Fragmentos de um pesadelo em curso*. São Paulo, n1 edições, 2018.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

TOSI, Giuseppe. *10 lições sobre Bobbio*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2016.

Recebido em 20 de janeiro de 2020

Aceito em 27 de fevereiro de 2020



RESENHA

UM LIVRO INDISPENSÁVEL PARA A HISTÓRIA DE CAMPINA

GAUDÊNCIO, Bruno. **Da academia ao bar:**

círculos intelectuais e cultura impressa em

Campina Grande. Editora Leve, 2020

164 páginas

Thélio Queiroz Farias*

"O melhor da história é o entusiasmo que ela suscita."

Goethe

DA ACADEMIA AO BAR Círculos Intelectuais e Cultura Imprensa em Campina Grande-PB (1913 - 1953), de autoria do historiador Bruno Gaudêncio, publicado pela editora Leve, é um livro que supre uma grande lacuna na historiografia da cidade de Campina Grande e do Estado da Paraíba. Em escrita leve, de forma abalizada e lastreada em profunda pesquisa, o livro mergulha na cultura e na intelectualidade de Campina, numa época de grande progresso econômico da cidade “Rainha da Borborema”, progresso impulsionada pelo "ouro branco", como era chamado o algodão, época na qual a Campina Grande chegou a ser chamada de “Liverpool brasileira”.

Mesmo num período em que grande parte da população local era analfabeta e que se repetia brocardos como “um fardo de algodão vale mais do que uma dúzia de intelectuais” e “em Campina, letras só as de câmbio”, a cidade presenciou o nascimento de círculos intelectuais, livrarias, jornais, revistas e o lançamento de livros de autores campinense ou de residentes na cidade.

Entidades como o “Gabinete de Leitura 7 de setembro”, “A Fruteira de Cristino Pimentel”, “O Caldo de Cana de Hortênsio Ribeiro”, jornais como “O Rebate”, livros de autores como Mauro Luna, Anésio Leão, Estefânia Maroja, etc., são resgatados do esquecimento por esse intelectual múltiplo que é Bruno Gaudêncio. Não por **menos, o**

* Bacharel pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, Especialização em Direito Civil pela Universidade Humboldt (Berlim, Alemanha). Membro da Academia de Letras de Campina Grande (ALCG), da União Brasileira dos Escritores (UBE) e do Instituto Histórico e Geográfico de Areia-PB. Foi Membro-Consultor da Comissão de Estudos Constitucionais da OAB Nacional e presidiu a Comissão de Filosofia, Direito e Literatura da OAB/PB. E-mail: thelio@leidsonfarias.adv.br.

novo livro de Bruno, seu décimo-oitavo publicado, coloca o nome de Gaudêncio - premiado escritor, membro da Academia de Letras de Campina Grande (ALCG) e do Instituto Histórico de Campina Grande (IHCG), com produtiva carreira que ultrapassou dez anos de publicações literárias, obra que o consagra na história do amanhã ao escrever a história do ontem.

Além de suprir o hiato da história escrita, o autor fez um intenso trabalho de pesquisa, investigando profundamente em publicações da época, esse período praticamente esquecido da vida intelectual de Campina Grande, exatamente quando a cidade começava a galopar no trem do desenvolvimento. A obra é dividida em três partes principais:

(a) **SOCIABILIDADE URBANAS E CULTURA LETRADA: A FORMAÇÃO DOS CÍRCULOS INTELECTUAIS** (locais de encontros, clubes literários, formalidades e informalidades, Gabinete de Leitura 7 de Setembro, A Fruteira de Cristino Pimentel, "Caldo de Cana do Hortênsio", Clube Literário de Campina Grande);

(b) **A PALAVRA IMPRESSA: LIVRARIAS, BIBLIOTECAS E LIVROS** (formas e circulação do livro, livrarias - como a Livraria Moderna, Livraria Campinense, Livraria Vilar, Livraria Pedrosa e a Casa Brazil -, bibliotecas, os poetas como Mauro Luna, Anésio Leão, Euclides Vilar e Félix de Sousa Araújo, e os prosadores); e

(c) **A PALAVRA IMPRESSA: JORNAIS, REVISTAS E OUTROS SUPORTES IMPRESSOS** (as folhas da cidade, os jornais como Correio de Campina, A Lanterna e a Gazeta do Sertão, revistas, almanaques, anuários, álbuns comerciais e industriais).

Bruno Gaudêncio esclarece que, a partir de diversas incursões por fontes de pesquisas e investigações em diversos arquivos, aprendidas no universo de "vestígios do passado", permitimos arquitetar, entre explicações e compreensões, contestações e confrontos, uma pesquisa pautada sobre um novo olhar da experiência modernista em Campina Grande, dentro de um domínio da cultura como conjunto de valores construídos, socializados, legitimados e operacionalizados a partir de um grupo específico - os intelectuais - entre os anos de 1913 e 1953.

O autor ainda conclui, de forma bastante esclarecedora:

Percebe-se a tentativa de acrescentar um valor intelectual à realidade que se apresentava naquele momento: Campina Grande não seria apenas uma cidade de vocação econômica, financeira, comercial, mas existiria também um pender literário e científico. Porém, ao relatarmos a experiência intelectual na cidade de Campina Grande, através das diversas fontes por nós coletadas, chegamos à conclusão de que, mesmo com a atuação de diversos círculos intelectuais, mesmo com a criação de vários periódicos, mesmo com as publicações em forma de livros, mesmo com a agitação de alguns intelectuais, o crescimento da venda de livros nas livrarias em determinados períodos, mesmo com as adesões de escritores ao modernismo, Campina Grande se manteve - na maior parte de sua trajetória na primeira metade do século XX - de forma apática em relação às questões culturais, artísticas e estéticas. Sua atuação nesses campos permaneceu circunscrita a um grupo pequeno de intelectuais que não conseguiu romper com uma tradição já bastante sedimentada, sendo incapaz de manter padrões de realizações coletivas e individuais, com poucas interligações com outros centros culturais do país e do mundo.

O escritor espanhol Antonio Gonzáles Iturbe (1967), autor de inúmeros livros e ensaios, inclusive do *best-seller* mundial "A Bibliotecária de Auschwitz", afirma que "...a máquina do tempo existe de verdade: são os livros." A obra de Bruno é exatamente essa máquina do tempo, que nos leva para a primeira metade do século XX, notadamente aos anos de 1913 a 1953, incluído o pré-guerra e a guerra, com a diminuição das publicações devido a escassez de papel.

O livro "DA ACADEMIA AO BAR Círculos Intelectuais e Cultura Impressa em Campina Grande-PB (1913 - 1953)", recebeu os aplausos do renomado Bráulio Tavares, com seu entusiástico prefácio, ressaltou:

"Este estudo de Bruno Gaudêncio sobre a vida cultural e literária de Campina Grande confirma algumas impressões sobre o papel da cultura na vida de nossa cidade. A delimitação do tempo estudado, que vai de 1913 até 1953, conclui a pesquisa justamente na década em que a cidade começa a passar por uma grande transformação. É possível ver dois períodos na história cultural de Campina Grande: o da pesquisa de Bruno Gaudêncio, e o que, iniciando-se em meados dos anos 1950, prolonga-se até agora. São duas metades de uma história. A primeira metade é contada aqui, em que se mostram os tempos difíceis, a época em que a atividade literária e artística foi menos valorizada. A época dos poucos escritores, dos poucos livros, das poucas agremiações; dos jornais e revistas, das livrarias e bibliotecas, dos diletantes e amadores que lutaram pela literatura e pelas artes numa cidade onde sempre predominou o culto da riqueza material.

Bruno Gaudêncio nos dá neste trabalho uma visão retrospectiva de onde viemos, e muito que conquistamos. Ele louva com razão a coragem dos que enfrentaram "...as dificuldades de instituir um ambiente confortável, contínuo e vibrante, em que o interesse artístico e literário se sobressaísse ou acompanhasse em importância a esfera econômica". Não acho exagerado supor que este trabalho possa servir de mapa para que, num futuro próximo, surjam antologias de poemas, de ensaios e de crônicas do período conerto nesta pesquisa, numa justa homenagem aos que produziram em nossa cidade - num período paradoxalmente rico e difícil - uma atividade literária em que podemos hoje nos refletir e nos reconhecer."

O consagrado historiador José Octávio de Arruda Mello, ressalta a "*emersão de cultura, conectada com espaços da sociabilidade, com bares, restaurantes, casas comerciais e escritórios, gerados pelas atividades produtivas*", afirmando ainda que o livro de Gaudêncio é "*dotado de ótimos ingredientes*" e "*significa uma construção para sempre*".

A obra merece ser recebida com efusiva e justa empolgação, um livro necessário para entender o passado de Campina Grande, da Paraíba e do Nordeste brasileiro.

DA ACADEMIA AO BAR Círculos Intelectuais e Cultura Impressa em Campina

Grande-PB (1913 - 1953) é obra essencial para entender o passado, compreender o presente e projetar o futuro, pois viver sem conhecer o passado é andar no escuro. Como lembra o poema de José Nêumane Pinto, em "Barcelona, Borborema", epígrafe do livro:

"A Borborema dos livros de história
e a Borborema sem literatura
Pelo exílio do poeta,
as duas se inscrevem
em pleno tempo mítico
os escaninhos
da desmemória perdida"

Recebido em 25 de janeiro de 2020

Aceito em 22 de fevereiro de 2020

ENTREVISTA
SAULO QUEIROZ
CONVITE PARA OS LIVROS

*Entrevista concedida a Iasmin Mendes**

Saulo Queiroz é graduado em Comunicação Social (com habilitação em Jornalismo) pela Universidade Estadual da Paraíba e é mestrando em Jornalismo Profissional pela Universidade Federal da Paraíba. Natural de Campina Grande (1968), é radialista, jornalista, ator e autor teatral. Possui experiência em rádio, TV e jornal, além de ter escrito e encenado espetáculos teatrais de sucesso no estado da Paraíba. Entre os seus êxitos de público na área teatral destacam-se *Machos, Fêmeas, As Malditas, As Coroas, Convite Para a Morte, Finados*, dentre outros. Dirigiu o Teatro Municipal de Campina Grande no período de janeiro de 2003 a abril de 2006 e o Centro de Arte e Cultura da Universidade Estadual da Paraíba (de 2009 a 2013). Também é, desde 2006, Diretor de Programação da TV Itararé (afiliada da TV Cultura na Paraíba), onde desempenha um trabalho de criação de conteúdo - através de programas como *Diversidade, Dom, Itararé Especial, Seis e Meia na TV, Café, Poesia e Filosofia*, entre outros. Nessa entrevista, o autor comenta a sua formação como escritor e suas influencias.

Saulo, nos conte um pouco de sua história? Como foi sua vida escolar e como se deu sua formação intelectual

Estudei em escola pública a vida inteira, com exceção dos primeiros anos do que antes era chamado ensino primário. Não era um aluno aplicado, achava a maior parte das aulas monótonas, um desafio a paciência. Adorava conversar, brincar, criar e, pode parecer paradoxal, sempre amei aprender. Mas isso a escola proporcionava (e ainda proporciona) de maneira industrial, um mesmo padrão para uma larga escala. A escola esquece que as pessoas pensam e aprendem de maneiras diferentes, a partir de suas características pessoais, cognitivas, culturais e muitas vezes sequer querem uma educação formal. Acho que o entrave que tive para algumas disciplinas decorreu disso: a “força” da pedagogia; entretanto, sou grato de ter tido o que recebi. Alguns excelentes professores, raros mestres e acesso a boa leitura (livros, HQs, cordéis), bom cinema, boa música.

* Graduada em Educomunicação pela UFCG, mestranda do PPGLE da UFCG. E-mail: iasminabmendes@gmail.com

Ao me tornar adulto, ingressei na faculdade de jornalismo onde me formei, mas mantive uma carreira paralela no teatro, tanto produzindo quanto estudando, me construindo através de cursos de curta e média duração em eventos como o Festival de Inverno, as Mostras Estaduais de Teatro e Dança e, claro, vendo muitos espetáculos (o que é, no meu entendimento, uma das formas mais eficazes de aprendizado de um ofício, de uma arte – ver os bons atuando). Trabalhando em rádio tive contato com a música nacional e estrangeira, clássica e popular num cotidiano de descobertas que me ampliaram o gosto, bastante eclético, eu diria, por essa arte. Aprecio de Wagner a Bowie, de Jessye Norman a Tina Turner, de Jackson do Pandeiro a Bjork. Desconstruí preconceitos fazendo rádio e aprendi que música pode atender a diversas finalidades, das mais sublimes as mais primitivas.

Sou absolutamente apaixonado pelo audiovisual (cinema, TV, clips, curtas, documentários ou ficção) e uma parcela importante da minha formação veio da sétima arte. Devorava tudo a que tinha acesso no cinema ou em casa, via VHS, DVD...enfim. O meu paladar inclui desde o bom cinemão americano (Sunset Boulevard, All about Eve, por exemplo) até obras de cineastas como Felini, Bergman, Woody Allen (a propósito, meu diretor favorito). Vendo cinema aprendi sobre as outras artes, fui em busca de referências que não conhecia e cresci, abri os olhos.

Na literatura, além dos clássicos que a escola nos fazia ler (felizmente, nesse caso) como Machado de Assis, Jorge Amado, etc... sempre gostei de poesia e dramaturgia. Florbela Espanca, antes de todos, Vinícius, Manoel Bandeira, Ferreira Gullar, Fernando Pessoa, Paulo Leminski, T. S. Eliot...Hilda Hilst.

Você transita com maestria pela versatilidade – permeando sua ação entre o teatro, jornalismo e literatura. Mas, como surgiu sua face de autor? Como ela dialoga com todas essas vertentes.

Me tornei autor por um contingência conjuntural: não me considerava apto, preparado técnica e intelectualmente à época, para dirigir textos alheios, acredita? E como em âmbito paraibano não imaginava ser possível algum diretor em atuação se dispor a encenar algo de minha autoria, fui obrigado a dirigir meus próprios textos. Foi assim que me tornei autor de teatro, embora bem antes disso já tenha tido uma participação modesta em concursos de poesia e escrito para o rádio (não exatamente ficção, mas roteiros com falas para locutores, o que é uma atividade afim). Na escola eu me destacava pelo que escrevia. E segui assim, atendendo a esse chamado interno.

Acabou que descobri que o teatro tornava a palavra que eu redigia mais viva, uma potência falada e interpretada ao vivo, cara a cara com o público. Definitivamente, algo arrebatador, pelo seu caráter sofisticado e ao mesmo tempo primitivo, unindo

entretenimento e catarse, drama e comédia. Não parei mais. O que determinou, mesmo, minha permanência na área da escrita teatral, particularmente comédias, foi o feedback do público. Esse termômetro instantâneo, que pode ou não catapultar um espetáculo praquela patamar de fruição espetacular da obra, foi me cativando e moldando. Em teatro o apreço ou desprezo público é muito espontâneo e direto. Quando uma poesia ou um romance são escritos, esse contato com o público se dá à distancia física. Na dramaturgia, embora a obra exista primeiramente escrita, é a sua materialização cênica que a conclui, ousou afirmar. É pra isso que ela existe, para ser interpretada em cena, viva, pulsante.

Quanto a relação entre minhas áreas de atuação, como são atividades afins, ligadas pelo fio da comunicação, sempre foi fácil, fluido mesmo atuar em jornalismo e em teatro. Em ambos a escrita está presente e a performance também.

Quem são suas maiores referências artísticas?

No teatro nacional, Antunes Filho e Denise Stoklos. Mais próximos, Lourdes Ramalho, Moncho Rodriguez, Márcio Marciano. Ampliando o alcance, também adoro os autores gregos (Eurípedes, Sófocles, Ésquilo, Aristófanes). Em cinema, sou fã de Woody Allen, como já disse, gosto de Billy Wilder, Spielberg, Akira Kurosawa, Lars Von Trier, David Fincher...e muito outros. Na literatura, Marguerite Yourcenar, Patrick Suskind, Florbela Espanca, João Cabral de Melo Neto, etc. Nas artes visuais, aprecio o trabalho de conterrâneos contemporâneos como Val Margarida, Erik Kleiver, Helder Racine, Clovis Junior, Petrus Vinicius, Flaw Mendes. E tenho alguns prediletos como Lucian Freud, Tamara de Lempicka, Da Vinci, Dali, Botero (amo Botero), Tarsila, Volpi, Tomie Othake...e por aí vai.

Na FLiC 2019 você lançou *Convite para a morte*. Como surgiu a ideia do livro?

Na verdade, surgiu de uma peça teatral encenada originalmente em 2003 em Campina Grande, sob minha direção. A ideia que alicerça o texto é a da finitude, um tema que me fascina e que, embora seja um pouco pesado, dá margem para abordagens inusitadas e até cômicas, como é o caso. Ficamos em cartaz uns 2 anos com o espetáculo e em 2008 o texto recebeu o Prêmio Funarte de Teatro Myriam Muniz, o que viabilizou uma segunda montagem pela Cia. Oxente em João Pessoa, sob direção de Edilson Alves. Em 2016 também foi lançado um curta-metragem, sob direção de Silvio Toledo, baseado no texto. A publicação do livro pela editora Mondrongo foi um momento de realização muito importante pra mim porque além de ter sido

na FLIC, o que me honrou bastante por estar ao lado de outros escritores que admiro num evento formidável, também significou a possibilidade de ter minha primeira publicação individual em livro, já que estreei no mesmo ano em algumas coletâneas de contos e poesia.

Até que ponto “Convite para a morte” dialoga com o Saulo teatrólogo?

Em todos os sentidos, primeiro por ser uma obra para teatro e depois por ter em seu cerne vários temas que me fascinam, me incomodam ou me desafiam.

Qual sua análise sobre a produção cultural do Brasil ante o cenário que tem se apresentado

Eu acredito que a força da cultura, da arte em especial, é gigantesca e que passam os ciclos políticos e ela segue, forte, pulsante, desafiadora e sem obrigação de prestar reverência a qualquer que seja o sistema ou o político. Nós que produzimos no setor cultural ainda estamos perplexos com a condução desse atual governo que é uma mistura do trágico e do grotesco. Há um despreparo palpável de quase todos os gestores escolhidos para o setor (e para outros também, diga-se de passagem), não existe política pública e o que é pior: o presidente é uma figura rasa demais para entender a profundidade dessas águas. Por isso segue nessa canoinha furada dele, esse barco sem rumo. Torço, sinceramente, para que tenhamos sorte e os danos não sejam tão grandes, principalmente para as gerações futuras. Hoje, ficou mais difícil atuar nesse setor pelo próprio caráter independente, reivindicador, questionador dos que nele atuam, via de regra. O atual governo já demonstrou que não convive bem com a diversidade e o contraditório, traços da cultura.

Que pontos você julga relevantes destacar nessa sua vivência na FLIC 2019?

Acredito que, de todas as coisas que percebi relativas ao evento, antes de tudo, a que mais me encanou foi seu caráter não eventual. A FLIC é algo de uma sadia e produtiva continuidade ao longo do ano. São ações formativas, reflexivas e de circulação da produção literária que o tornam maior que uma data no calendário. Claro que o acontecimento culminante foi a feira/festa nos dias em que aconteceu, com a circulação de criadores, público, críticos, editores, educadores, estudantes e famílias. Mas é o que vem antes e depois disso que a torna singular e tão importante pra Campina Grande.

Qual o principal conselho que você dá a um jovem escritor que inicia no mundo do Literatura?

Ame as palavras, se deleite em usá-las, oralmente ou escrevendo-as. Não se intimide com as que não compreenderem por falta de uso: as conquiste. As torne amigas, instrumentos para expor seus pensamentos, suas paixões, seus medos...é pra isso e muito mais que elas servem. Palavra é ponte e entender isso ajuda demais a chegar ao outro lado que pode ser apenas comunicar ou, para os que optam pela escrita artística, capturar o leitor. Implícito nesse conselho estariam dois que derivam dele: ler bastante e escrever ainda mais.

Recebido em 25 de janeiro de 2020

Aceito em 22 de fevereiro de 2020

LEITURA QUE VEM DO BERÇO

Alarcon Agra do Ó^{12*}
Katyuscia Kelly Catão de Sousa^{**}

Para gostar de ler? Leia.
Tiago Catão

Textos são palavras tingidas com vida;
este é dedicado aos nossos coautores: Artur, Tiago e Camila

Recebemos um convite: falar sobre uma leitura que seja vivida desde o mais cedo, desde o berço. Momentos de ansiedade e de expectativa. Lemos muito e sempre cercamos nossas filhas de livros e revistas, mas entre a vida e as palavras, às vezes, abrem-se vãos, deitam-se sombras. Fomos, enfim, ao evento. Entre outras, como nós, falamos. Emoções muitas. Em seguida, outra ideia: escrever um texto sobre o tema, sobre a experiência. Atravessar a distância entre a palavra lida e a palavra escrita, entre a ação de ler e a ação de escrever. Seguindo as normas e experimentando outras: colocamos em itálico o que só podemos dizer na primeira pessoa; usamos o feminino para registrar as subjetividades e as coisas identificadas (o masculino que neutralizamos na linguagem banal e na norma culta é uma tradição inventada que apenas reforça o sexismo, naturalizando-o).

A leitura que vem do berço nos faz pensar numa figura - numa personagem - curiosa. Alguém que vive os seus primeiros momentos na vida após o útero já entre palavras dadas à leitura. Alguém que é tornada em leitora mal chega deste lado do mundo, primeiro pela voz de outras, depois pela sua própria ação. Multiplicam-se, ao seu redor, palavras e palavras, dispostas em suportes variados e todas pedindo a atenção da leitura.

Trata-se, então, de uma pessoa-leitora, de um ser-com-o-texto. Um corpo-ciborgue, ao qual se acoplam, naturalmente, os registros de mensagens outras, de histórias tantas. Estamos falando de uma vida atravessada pelo hábito e pelo prazer da leitura, numa circulação de afetos entre corpos e palavras. Tempos e espaços vividos de forma a que a leitura que faz parte da vida, não sendo apenas um momento à parte da vida.

*Doutor em História pela UFPE. Professor Associado da UAHIS/CH/UFCG. E-mail: alarconagradoo@gmail.com

** Mestre em História pela UFCG. Pesquisadora de Culturas Infantis. E-mail: kelly_catiao@yahoo.com.br

Desde ali viver e ler não seriam dois movimentos, duas séries: antes, seriam, um e o mesmo movimento, o corpo se movendo entre palavras e coisas - sabendo-as diferentes, mas acolhendo-as cada uma ao seu modo ao longo da existência.

Daí, talvez, o mote que organiza este texto. A ideia de que a leitura que vem do berço se diferencia e se apresenta como de qualidade superior expressa a crença na relação entre mais tempo de exposição à leitura e a construção da identidade leitora. Na medida em que uma criança venha a ser apresentada à leitura muito cedo, ela terá aquilo como algo natural, óbvio – e quase não terá como pensar em uma vida diferente.

É uma hipótese sedutora, de vez em quando desmentida, entretanto, por relatos de pais e mães que são leitoras e que sofrem com suas filhas que não gostam de ler. Afinal, a vida é errância, deslocamento, deriva. Além disso, há vários modos e formas de se ler; às vezes, a leitura dos pais é diferente da que é praticada pelas filhas. Quem se forjou leitora no convívio com Guerra e Paz não deveria achar que a leitora do twitter está em outro planeta. Há relações diversas com a leitura, muitas das quais ainda sequer existem.

De todo modo, ligar a leitura aos dias de berço não parece ser uma ideia descartável. Ao contrário, ela pode ser útil, especialmente se a tomarmos como uma espécie de provocação para uma breve reflexão sobre muito do que nela se coloca. Situação, para os leitores, ideal (no sentido de desejável), ela é boa para se pensar. Para tanto, podemos começar, por exemplo, pela ideia mesma de leitura.

Sobre isso, uma questão inicial é a de que o tema da leitura tem infinitos exploradores. Talvez não seja de todo incorreto dizer que há tantas teorias sobre a leitura quantos gestos leitores. A cada vez que algo é lido, imagens se formam e passam a circular em algum espaço, acerca daquilo que está sendo vivido.

Ao ler, eu penso no que faço, ainda que apenas de raspão: imagino o tempo usado, o local adequado, as dificuldades e das seduções, o que aprendo e o que desaprendo – e, na maior parte das vezes, imagino o que será lido a seguir, num momento outro, quando aquela em que me tornarei com a leitura presente for percorrer outras séries de palavras. É pensar errático, talvez vivido num tempo (num platô, como diriam Deleuze e Guattari) anterior aos conceitos e mais chegado aos afectos e perceptos. Mas é um pensamento: feito com e pelo corpo, traduzindo emoções e sensações, acomodações e incômodos, deslocamentos e apaziguamentos. Lemos, pensamos, seguimos.

Além disso, que é vivido por todas as leitoras, ainda existe o que é pensado e divulgado por quem se dedica profissionalmente ao tema. Afinal, em tempos nos quais as práticas humanas parecem só fazer sentido quando codificadas de algum modo, a leitura não escapou – e há as especialistas que buscam decifrá-la, explicá-la, amparados por seus títulos, suas posições acadêmicas. Há as críticas, as resenhistas, as teóricas, as historiadoras... Não faltam especialistas que se dediquem a pensar (n)a leitura, objetivando-a e subjetivando-se desde aí. Aqui, cabem novos personagens: conceitos, autores, obras, debates, vaidades, embates, disputas, consensos, dissensos, autoridades, transgressões, experimentos, condensações...

Neste universo de abordagens, como se pode imaginar, circulam imagens e sentidos muito variados. Trata-se de um cenário muito amplo, em meio ao qual cumpre optar por um ou outro caminho, uma ou outra entrada. Cada uma de nós, já lembrou Drummond, opera com suas meias verdades, seus caprichos, suas ilusões, sua miopia. Nós vamos ter em mente, para efeito deste texto, uma compreensão derivada do pensamento freiriano.

Com a ajuda de Paulo Freire (2008), imaginamos ser a leitura um modo peculiar de existir em relação ao mundo, à vida, às palavras. Um modo de existir crítico, construtivo, comprometido com valores éticos e humanos. Uma recusa à planície calma das naturezas mortas e uma busca pelas grandes alturas e pelos profundos abismos de que falava Nietzsche.

Um maravilhamento em relação à experiência, pois, marcado por um amor pela vida que não se abre a tudo quanto possa se colocar na presença humana: trata-se de uma erótica do saber e do viver que se dirige para o que faz a vida mais forte. O contrário, que caia no silêncio.

Afinal a leitura, na trilha aberta por Paulo Freire, é uma mistura de descoberta e de compromisso. É um postar-se frente a si e ao mundo como alguém que observa e se mistura, como alguém que se espanta e (se) transforma, jamais se acomoda. Não há, para ele, passividade na leitura; há ação, criação, invenção. Uma postura, enfim, que reconhece o que nos faz mais fortes, mais intensos, e nos leva a viver isso.

Ler, aqui, é encontrar-se com um texto para desencontrar-se de si mesmo, numa relação do ser para consigo que não é de um estranhamento doentio, mas de um distanciamento crítico (hipercrítico, como dizem os estudos culturais) que é movido pelo desejo de mais e mais vida, de mais e mais produção de sentidos.

Ler é, também, numa chave junguiana, um gesto e uma prática em meio à qual vamos recortando de um indiferenciado de experiências quem, enfim, somos (Kast, 2013). Quais as nossas performances mais próprias, o que vamos deixando nas sombras, o que dali resgatamos e incorporamos, o quanto deixamos ao largo de nós mesmos para sermos quem somos, o quanto não deixamos longe, o quanto acolhemos e o quanto repelimos. Ler é ter companhia para a tessitura infinita do indivíduo que buscamos ser, mesmo que nunca sejamos. O que, aliás, não incomoda, vez que o caminho é a vida, e a vida não é o ponto de chegada.

Como o próprio Freire insistia, se formos ler sobre pessoas ou coisas, devemos nos inquietar acerca das personagens e das suas histórias (das suas condições históricas de possibilidade, lembrando Kant). O que está escrito não está no mundo como figura abstrata; ao contrário, deve existir em contextos precisos, a partir dos quais algo delas é compreensível, inteligível. E nós mesmas nos (re)pensamos em relação àquilo. A partir de que observamos aquela cena? Em que ela nos afeta? O que entendemos dela?

Mundo e palavras se dão, assim, à leitura, de modos distintos e entrecidos, num movimento em meio ao qual a pessoa se desloca em relação a qualquer referencial que tenha feito parte de sua história, ainda que para tecê-la e com ela se reencontrar. Sem isso não há leitura. O que há, e é algo muito menor, é apenas mera decodificação, ato mecânico que nos afasta do humano em nós e nos faz presas de maquinismos e de

tecnicismos que são, enfim, antidemocráticos. A leitura, neste sentido, é fabulação do mundo, ao passo em que é igualmente fabulação de nós mesmas, o que se vive como um compromisso que é, por definição, político.

Isso foi expresso por Freire (2008), inclusive, num texto em que ele indica que leu o mundo antes de ler a palavra, mas que uma leitura acabou por se mesclar à outra, num processo em que o mundo, as palavras e ele mesmo acabaram se deslocando, aumentando, assumindo ao mesmo tempo mais leveza e mais complexidade. Tudo confluuiu para aumentar no leitor Freire o amor pelo mundo. Lê-se o mundo para que ele seja reconhecido como obra humana; lê-se o texto para ver nele o desejo humano em entender a realidade e nela agir.

O menino Freire que leu as frutas do pomar se mistura com o velho Freire que leu teses e textos complexos, um e outro se tocando, um e outro transmudando-se na experiência empírica e nos rastros da memória. Porque, e esta é uma ideia importante e estratégica, a leitura a partir de Paulo Freire é um ato autopoietico.

A leitura é um ato autopoietico porque ela nos faz sujeitos de nossas escolhas, nos oferecendo condições de possibilidade para o governo, quer seja ele o governo de nós mesmos, quer seja o do mundo e das relações que mantemos e que nos constituem. Através desta prática social e cultural, nós ampliamos o nosso vocabulário e a nossa gramática, diversificando os modos pelos quais nos apropriamos do mundo e nele agimos. Nós nos (re)construimos em meio à leitura.

Os impressos, sejam quais forem, são cobertos (por definição) por palavras e imagens, na maior quantidade possível, justamente por isso. Porque a página em branco não nos satisfaz. A página em branco, ou com apenas poucos e insignificantes rabiscos, apenas satisfaz àquele e àquela que, em si mesmo e em si mesma é vasto deserto de virtudes e saberes. Àquele e àquela que não cria valores mas que os despedaça indistintamente, destruindo não para criar, mas para viver o gozo perverso da visão da terra arrasada. Livros, objetos descritos por Caetano Veloso como transcendentais, passíveis de nos suscitar inclusive um amor tátil, fazem felizes os que os amam e enchem de pânico quem teme o seu poder.

Decorre de tudo isso que ler é fundar-se como protagonista da cena pública - e, certamente por isso, as tiranias fogem tanto das palavras, dos impressos, da leitura. Porque há uma política (libertadora) da/na leitura que assusta a quem vê o mundo como paisagem imóvel, como cena paralisada, como teatro de dores alheias que não devem ser mexidas, deslocadas, enfrentadas.

Por isso, como a história não nos deixa esquecer, o potencial libertário da leitura é alvo certo dos autoritarismos, dos fascismos, das ditaduras. Quem almeja o controle absoluto dos corpos e das vontades apenas suporta leituras superficiais e de textos que se digam portadores de verdades sagradas e inegociáveis. Quem teme os saberes dos povos, das pessoas no seu cotidiano, dos grupos sociais (especialmente dos que aprendemos a chamar de minorias), abomina a leitura densa e amorosa de que trata Freire.

Textos que alarguem o campo das possibilidades, que estimulem o deslizar dos sentidos e das subjetividades são o horror dos inimigos da democracia. Livros com

muitas palavras, as quais nos levam longe e fundo, nos fazendo pensar e recusar as ordens vãs dos poderes estabelecidos são um risco às distopias, um perigo permanente aos corpos enrijecidos que, eventualmente, tomam o Estado para si e o abastardam.

Devemos lembrar que a leitura é uma prática social e cultural. Com isso se quer dizer que ninguém lê descolado de suas pertencas sociais (etnia, gênero, classe social etc.) ou do arquivo de simbolizações de sua época e do seu círculo de sociabilidade. Além disso, cabe lembrar que para que a leitura esteja na ordem do dia desde sempre, é necessário que os impressos estejam à disposição das pessoas. Livros precisam ter custo mais baixo e equipamentos públicos de oferta de leituras possíveis devem estar perto de todas as pessoas. Certamente a leitura torna possível a problematização de tais questões, e nisto está uma de suas forças e de suas seduções. No entanto, lemos em meio a relações que de algum modo nos antecedem – e o nosso papel é o de intervir aí, imprimindo ao mundo uma marca que antes não estava lá.

Na medida em que a leitura se dá em contexto, podemos imaginar sem dificuldades que ela se faz como obra humana. Lemos como podemos, como aprendemos, como vamos experimentando. A cada vez, testamos nossas possibilidades e as enfrentamos, de algum modo. Não se vai ao segundo livro como se foi ao primeiro, como também não lemos da mesma forma uma outra vez o mesmo texto. Há deslocamentos no simbólico, no subjetivo e no imagético que são acionados pelo ato mesmo da leitura, o que cabe destacar.

Assim, se é possível imaginar que a leitura possa – e, talvez, deva – ser estimulada desde cedo, é necessário que se entenda que o gesto mesmo de ler e a posição da leitora em relação a isso vai mudar ao longo do tempo. Haverá quem se mantenha num mesmo estilo, como haverá que experimente coisas novas; ao lado disso, haverá quem faça leituras mais profundas ao lado de quem só vai até o mais raso da superfície dos textos; lado a lado teremos pessoas com diferentes relações com a leitura, as quais remeterão ao seu próprio mundo, e, aliás, ajudarão a dar forma a este mundo no qual elas vivem.

Uma consequência desta argumentação, entre outras, será destacada aqui. Trata-se de afirmar que, na medida em que imaginamos a leitura como uma espécie de errância, de nomadismo, de viagem do sujeito em torno de si e dos seus projetos identitários, é mais produtivo desejarmos uma cultura letrada do que uma cultura alfabetizada.

Em outras palavras, cabe dizer que a leitura será tanto mais uma prática de criatividade e de liberdade quanto ela estiver implicada em uma relação do sujeito com a palavra impressa que seja mais de apropriação que de decodificação. Daí porque a dicotomia entre a alfabetização e o letramento. A alfabetização, no que há de mais simples na sua enunciação, trata da habilitação do sujeito para a decodificação do escrito. Ela nos faz sujeitos de uma prática satisfatória mas não suficiente, na medida

em que, nela, não está explícito o compromisso com explorações não-lineares ou não superficiais do texto.

A perspectiva do letramento, ao contrário, amplia o cenário, na medida em que esta noção implica em fazer da leitora uma personagem capaz de entender o que lê e, mais que isso, de entender-se a partir do que lê. Ou, se quisermos ir ao mais profundo da questão, o estar em posse do letramento significa dizer que estamos prontos para entender até o que o texto não nos diz imediatamente, bem como estamos a caminho, até mesmo, de desentendermo-nos conosco mesmos. Letradas, somos capazes de um estranhamento em relação ao texto, ao mundo e a nós próprias que de outra forma não alcançamos.

Isto nos leva ao tema do cânone. Em outras palavras, àquilo que, em cada circunstância, parece ser, em círculos sociais (auto)legitimados, a leitura “certa”. O cânone expressa uma visão política da leitura e não só dela.

Sobre isso, uma primeira questão diz respeito a que, quando falamos em leitura, com certa facilidade segregamos algumas práticas de relação com o impresso e as classificamos como uma zona de “não-leitura”. Como se o tipo do texto indicasse se o seu consumo fosse ou não um gesto legítimo de leitura. Disso tratou, ainda que apenas lateralmente, Márcia Abreu, uma das autoras que podem ser consideradas responsáveis por fazer circular a ideia de os brasileiros não são tão maus leitores quanto muitos de nós gostamos de afirmar.

Ao contrário, diz Abreu, lemos bastante – ainda que de uma forma um tanto desviante em relação a padrões que os mais cultos e mais bem formados tomam por corretos. Assim, se não nos encaixamos muito bem na figura dos circunspectos consumidores da alta literatura, muito confortavelmente nos postamos na posição de um povo que lê impressos diversos, a partir de interesses difusos e pontuais, numa relação com a palavra impressa que é de liberdade mais que de formalismo.

Assim, se formos observar a juventude escolarizada, por exemplo, veremos que ali muita coisa é lida. Principalmente se escrita nas redes sociais ou nos sites de interesse do momento. Nossos adolescentes muito provavelmente não sabem que foi Basílio de Magalhães, mas sabem se comunicar nas diversas plataformas de interação disponíveis na internet, cada uma delas, aliás, dotada de sua gramática própria, de seu protocolo particular de escrita e de simbolização. Se observarmos outros grupos sociais, veremos que o brasileiro entra em contato frequente com livros didáticos, com literatura religiosa ou mística etc.

Uma segunda questão, também já prenunciada pouco acima, diz respeito ao que vem a ser o objeto legítimo da leitura. O que deveríamos ler e fazer ler? É uma questão que está intimamente ligada à ética e, por conseguinte, à política. O que entra no cânone de cada um (ou de cada grupo, ou de cada época), traduz e ao mesmo tempo organiza o ser e suas relações, bem como seus projetos.

Assim, por exemplo, quando pensamos na leitura filosófica, alguns cenários nos chegam à mente. O que ler, em filosofia? Os clássicos? Os comentadores reconhecidos pela universidade e pela tradição acadêmica? Comentadores de internet, desprovidos de formação sistemática? Todas as leituras são válidas? Se lembrarmos a cortante

observação de Sírio Possenti (2009), para quem existe a "leitura errada", talvez nós nos protegêssemos deste ou daquele texto ao executar - contra ele - um procedimento crítico ao mesmo tempo simples e eficiente. A cada texto, perguntaríamos: de que se trata? De onde se parte? Com quem se discute? A que ponto chega?

Tudo isso nos leva, enfim, a um ponto-chave: o que faz uma leitora? Esta pergunta, antiga como a própria palavra inscrita em algum suporte, merece uma resposta *a la* Jorge Larrosa (2017): a leitura faz a leitora. Não há receitas, truques, ordens que, para usar uma imagem de Manuel Bandeira, desentranhe uma leitora de um corpo humano. Apenas a relação mantida com o texto, com tudo o que decorre disso, faz de alguém essa personagem tão estranha e tão interessante: a leitora.

Porque ler é um gesto (Skliar, 2010) que abre mundos e executa no sujeito uma transformação alquímica. Quando o olhar (ou o toque) se derrama por sobre o que se vai ler, é como se algo se originasse, como se houvesse uma mescla de revelação e de criação. Alguém escreveu antes e o resultado disso nos chega, levando à morte quem éramos, fazendo com que nasçamos, ainda mais uma vez, para aquelas palavras e histórias que, desde então, nos tomarão os sentidos.

Algo nos é dado a ler: algo cai em nosso corpo, abandona-se à nossa fruição e ao nosso corpo de emoções e pensamentos. Abrimos, ali, num movimento que não se daria de outra forma, o nosso ser mais verdadeiro ao universo, estando nós nele e ele nunca mais sendo o mesmo depois de nossa intervenção. O livro, aliás, nos ausenta do mundo enquanto mergulhamos na leitura – mas, ato contínuo, afetamos o mundo com aquelas potências que tecemos em nós porque... lemos.

Diz Skliar (2010) que o gesto de trazer para si a palavra, para que ela seja lida, é uma carícia e uma ação por sobre a memória. É um deslizamento em meio ao qual nem vamos para muito longe nem ficamos muito perto (de nós, do mundo). É um gesto que abre um espaço insuspeitado até então, suave e profundo, olhos e dedos nos fazendo o que devemos ser e nos levando para onde devemos ir, em nome do desejo de fazer viver mundos, nomes, coisas, vidas, experiências que nascem no e do papel pintado pela tinta e que colonizam tudo o mais ao seu redor.

Nós, que escrevemos, como nos fizemos protagonistas de uma vida-leitora? Em primeiro lugar, na nossa memória, sempre houve livros ao nosso redor. Livros variados, nem sempre acessíveis, nem sempre para nós, mas livros que estavam ali, pelos móveis, pelas mãos. Depois, houve momentos em que alguém leu para nós, como um carinho, um cuidado, um afeto. O momento de aprender a ler as palavras foi marcante; também, como ele, o momento a partir do qual podemos passar a escolher de forma mais autônoma o que seria lido.

A adolescência trouxe outros interesses, mas eles não foram suficientes para fazer esquecer a leitura, que seria retomada depois com desejo e intensidade. A carreira que escolhemos também nos ajudou a ampliar o campo da leitura, nos fazendo conhecer modos de escrita outros, ao seu modo fascinantes.

Como pai e mãe, passamos por novas alfabetizações, lendo para as crianças e com as crianças os seus próprios livros, numa redescoberta das emoções das primeiras descobertas e dos primeiros desafios na relação com os impressos.

Em nossa casa os livros e tantos outros impressos sempre estiveram presentes, em todos os espaços. As crianças, ao nascer, já se viram num mundo em que as palavras dispostas nos mais variados suportes faziam parte da realidade, sem necessidade de explicações ou mediações. Livros de plástico acompanhavam banhos; leituras ajudam a fazer chegar o sono e funcionam até hoje como provocadoras de conversas, de reflexões, de críticas, ou seja, da construção da própria subjetividade e das relações familiares.

Há momentos em que contamos histórias, sem livros nas mãos. Quando isso acontece, nossa audiência tem reações variadas. A depender do que se conta, há acolhimentos e recusas, num fluxo que é marcado pela produção da relação autônoma em relação ao que se ouve. Isso será levado, certamente, à relação com a palavra impressa.

O momento da leitura, entre nós, é um instante de problematização: do que estamos lendo, de nós mesmos, de situações do cotidiano, da vida, do mundo, das coisas. A palavra é vivida como prazer, como lazer, como conhecimento, como alimento. Todas as leituras são acolhidas? Certamente que não. Há resistências ocasionais, há textos que, lidos, são objeto de severa crítica, há alguns que não serão jamais retomados. Isso também faz parte da dinâmica: lemos para aprendermos relações com a realidade que não são marcadas pela adesão imediata, mas, ao contrário, pela relação criativa e crítica.

Não poderia ser diferente, entendemos. A leitura não é, entre nós, a decodificação de uma verdade revelada. Muito ao contrário, ela é uma apropriação de modos de ver e sentir o mundo, os quais se acoplam em maior ou menor grau aos nossos próprios modos de ser e de pensar. E, se estes últimos são reinventados à medida que lemos mais, isso se dá exatamente porque nos permitimos ler de forma autônoma e ativa. Ler não é um ato passivo, enfim.

Isso se reflete, inclusive, no fato de que nossa família é composta por cinco pessoas e cada texto lido se multiplica em diversos, vez que cada uma de nós lê a partir de si e do que vai aprendendo naquele momento. Não há, entre nós, um direcionamento que nos leve ao mesmo ponto de chegada – se isso viesse a ocorrer, estaríamos abrindo mão de um olhar democrático e criativo, o que não faz parte do nosso projeto de vida e de família.

Outro desdobramento está ligado à iniciativa das crianças em, por diversas vezes, se colocarem como protagonistas de autorias diversas, através de desenhos, projetos de livros, histórias em quadrinhos, relatos contados com minúcia. Já fazem

parte da categoria de criadores, mesmo que não saibam ou sintam isso em todos os momentos.

É importante lembrar que nós, os adultos da família, convivemos com importantes memórias familiares acerca da leitura. As pessoas que vieram antes de nós mantinham as suas próprias relações com a leitura, relações aquelas muito diferentes umas das outras, mas sempre visíveis e marcantes. Temos as lembranças de pessoas lendo, de pessoas ouvindo leituras, de pessoas em livrarias, de pessoas em bancas de revistas, de pessoas expondo ou escondendo livros em função de conveniências muitas vezes duras (fomos, em passado recente, uma ditadura, é bom lembrar, um tempo em que ler era perigoso). Livros e revistas nos foram dados como presentes em situações especiais, o que significava que aqueles objetos eram importantes e valorizados no mundo em que vivíamos.

Tudo isso, mesmo que de forma caótica e desconectada, aos poucos passa a fazer parte de quem nós somos, nos tornando ciborgues: corpos acoplados em impressos, corpos que se definem pelas tatuagens das palavras naquilo que nos há de mais íntimo e pessoal.

O livro é um objeto que, para ser explicado, já se mobilizaram infinitas imagens. Gostamos de uma: o livro como um parque público, um espaço amplo e diverso, no qual se vai para viver a natureza, o conhecimento, o lazer, a reflexão. Um espaço no qual se aprende uma forma de cidadania e de pertencimento ao mundo, com o que se pode tecer uma relação de cuidado com o real.

A palavra, impressa, fala de mundos e abre mundos. Ela se oferece como um território a ser explorado, a ser vivido, a ser cartografado. Não é uma realidade unidimensional, apesar da ilusão referencial oferecida pela página impressa, que parece simular uma presença estática. Longe disso, o livro (e seus correlatos) é uma abertura imprevisível para tempos e espaços outros, para paisagens imaginárias que só se sabem quando visitadas. E, o que é também instigante e sedutor: a palavra impressa se transforma a cada vez que a contactamos, na exata medida em que nós também nos deslocamos em relação a nós mesmos enquanto vivemos.

Nunca nos encontramos duas vezes com a mesma palavra, porque mudamos, nós e ela, até mesmo por causa dos encontros que vamos mantendo e nos quais e pelos quais nos transformamos.

Para finalizar, um tema: a leitura como um gesto que permite reatar os laços com a vida – e, mais que isso, permite pensar (n)a vida. Para tratar dele, duas memórias familiares serão aqui registradas.

A primeira situação se passou numa livraria, em outra cidade. Estávamos flanando pelos corredores, acompanhando os percursos das nossas crianças pelas estantes e pelos espaços infantis quando observamos uma prática de exclusão. Uma

menina pobre, maltrapilha e descalça, tocando nos livros e buscando algo neles estava para ser retirada da livraria pela segurança. Ao que parece, em função da política da loja, o seu lugar não era ali. A sua corporalidade que expunha sem mediações a estética, o cheiro e os códigos da pobreza não poderia ser acolhida naquele espaço elitizado.

O nosso incômodo foi imediato. Uma reclamação foi feita à gerência da loja e nos permitimos um contato com aquela criança. O que ela queria? Ler. Folhear um livro, Ter um livro. Uma menina das que não vemos, um corpo dos quais cercamos com as máscaras e com os atributos da abjeção, uma vida desperdiçada pelas escolhas (des)civilizatórias que vamos fazendo enquanto povo e enquanto nação queria romper ao menos num gesto sua condição de pária e queria um livro. E estava sendo impedida, vez que a livraria é espaço de práticas de apropriação de saberes apenas para quem consegue adquirir estes saberes na sua forma de mercadoria.

Sim, é isso: o livro, no circuito da economia capitalista, não é o portador de sonhos ou o mapa de mundos outros: é uma mercadoria que tem preço, que não pode circular livremente, que só transita entre proprietários. Não é algo colocado no mundo à disposição de todas; é algo que se dá em troca de dinheiro. A menina não tinha este dinheiro. Ela pertencia àquele conjunto cada vez mais ampliado de pessoas precarizadas, de pessoas que estão fora dos circuitos produtivos, de pessoas que foram abandonadas à própria sorte pelo deus mercado.

Nós nos propusemos a lhe dar um livro, à sua escolha. E ela escolheu um livro mais infantil do que a sua faixa etária sugeriria – isso se ela tivesse direito às marcações que a dinâmica social predominante institui na política das idades. Se isso ocorresse, sua idade a levaria a um tipo específico de relação com o impresso, tornando-a consumidora de um livro com mais palavras que gravuras. Para que isso se fizesse, no entanto, deveria haver uma correspondência, por exemplo, entre seus anos vividos e seus anos na escola, o que não é comum acontecer nas camadas populares brasileiras, vítimas de projetos de exclusão e de marginalização.

A menina escolheu um livro que, entre nós, letrados, não se adaptaria à sua faixa etária. Isso diz, talvez, da sua maturidade, dos códigos que, no limite da sua experiência, regem as relações com a palavra impressa. O que a seduziu? O colorido? A ausência de palavras, talvez de difícil apropriação? O brilho? A dimensão lúdica de um volume que mais parecia um brinquedo?

A história contada aqui, em algum sentido, nos remete ao antigo debate acerca do pertencimento da literatura infantil à literatura propriamente dita ou à pedagogia. Ambas as posições estão bem colocadas na cena cultural do ocidente desde, pelo menos, o século XVII – e talvez seja incorreto imaginar que há como imaginar-se que em algum momento tudo será pacificado em uma ou outra direção. No entanto, aquele debate, quando colocado em cena como uma espécie de ferramenta para pensar aquela breve cena da menina pobre na livraria da metrópole, nos ajuda a pensar.

O que a menina queria, entre livros e com livros? Ter provocadas as suas emoções, gozar de algum prazer, divertir-se? Ela queria tocar, transformar, afetar a sua compreensão acerca do seu próprio lugar no mundo? Queria aprender alguma coisa? Queria mergulhar em si ou fugir de si? São questões para as quais não temos, como se

pode imaginar, respostas; no entanto, são temas e problemas que não seria justo esquecer ou silenciar. Que atravessamento aquela menina efetuava no mundo dos livros, e em que ele a afetava? (Coelho, 2000, p. 46 e segs.)

O tema do livro merece, também, um destaque. Ela escolheu um livro que falava de princesas. O que levou a isso? Que vida estaria mais longe da sua do que a registrada naquele volume colorido?

Na história que nos leva à segunda memória, relativa a algo que ocorreu também em uma viagem de férias, uma de nossas crianças teve a sua sandália presa numa escada rolante. Foram instantes de pânico até que estivéssemos fora da escada, sem nenhum dano físico no seu pé. A sandália, mastigada, era a imagem do que, felizmente, não houve.

De volta ao hotel, todos ainda abalados, ficamos na cama, lendo um livro infantil comprado pouco antes do incidente. A história nos fez rir, nos fez deixar um pouco de lado o susto e nos recompôs. Principalmente, acalmou a todos nós, e nos fez ver, na prática, que a leitura tem, entre outros papéis, o de nos retirar um pouco de situações nem sempre leves, mostrando-nos que em cada instante há infinitas possibilidades a explorar.

Naquela noite um livro nos serviu de chave para outra experiência, diversa do medo, da dor imaginada e das angústias que nos tinham sido apresentadas em breves instantes numa escada rolante. Um livro nos fez rir, conversar, pensar em nós mesmos, refletir sobre as mudanças que a vida nos traz, sobre ganhos e perdas da idade e do crescimento.

Levando cada uma de nós, de formas singulares, a uma espécie de desvio em relação a uma situação presente, um livro nos mostrou que vale a pena entrar no mar aberto das palavras impressas para “falar o que não tem palavra”, para arrumar de modo acolhedor a “arbitrariedade da existência” (Calvino, 1990, p. 138 e 136).

O gesto da leitura, para lembrar ainda uma vez mais Carlos Skliar, é único ainda que se repita. É singular, ainda que desejamos que ele se multiplique ao infinito. É um compromisso com a vida – com a ressurreição – dos vivos, muitas vezes enterrados ainda com fôlego em existências naufrágas. Ler é um gesto para “não esquecer-se do humano”. É um gesto para “que o humano não se negue ao humano.” É, enfim, um gesto que fazemos para “não esquecer que estamos vivos” (2010, p. 25).

Referências

ABREU. Márcia. *Os caminhos dos livros*. Campinas, SP: Mercado de Letras/ALB/FAPESP, 2003.

ABREU, Márcia. *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras/ALB/FAPESP, 2000.

CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.



COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil*. Teoria. Análise. Didática. São Paulo: Moderna, 2000.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2008.

KAST, Verena. *A dinâmica dos símbolos*. Fundamentos da psicoterapia junguiana. Petrópolis: Vozes, 2013.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana*. Danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

POSSENTI, Sírio. A leitura errada existe. In. BARZOTTO, Valdir Heitor. (org.) *Estado de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

SKLIAR, Carlos. Escrever e ler para ressuscitar os vivos: notas para pensar o gesto da leitura (e da escrita). In. KOHAN, Walter Omar. (org.) *Devir-criança da filosofia*. Infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Recebido em 20 de janeiro de 2020

Aceito em 21 de fevereiro de 2020

SERANUS: UMA EXPERIÊNCIA ÍNTIMA E PLURAL DE MULHERES LEITORAS

Hilmaria Xavier Ribeiro^{13*}

Shirleyde Santos^{14**}

Pollyana Loreto^{***}

Ligia Reis^{***}

Livia Caroline^{***}

Ana Cecília Vasconcelos^{***}

e Caroline Sátiro^{***}

Quero pedir desculpa a todas as mulheres que descrevi
como bonitas antes de dizer inteligentes ou corajosas
fico triste por ter falado como se algo tão simples
como aquilo que nasceu com você fosse seu maior
orgulho quando seu espírito já despedaçou montanhas
de agora em diante vou dizer coisas como *você é forte*
ou *você é incrível* não porque eu não te ache bonita,
mas porque você é muito mais do que isso.

Rupi Kaur

Podemos começar tentando definir o Seranus como um grupo de mulheres leitoras. Mas, só isso não seria suficiente. Talvez dizer que é um grupo de amigas leitoras seja mais fiel ao que o grupo se propõe. As sete amigas que assinam esse texto se conhecem há alguns anos; tem cerca de 30 anos as amizades mais antigas e 5 anos as mais recentes.

No nosso caso, como nas amizades em geral, o tempo de conhecimento e convívio não diz muito. Diz menos do que as experiências que compartilhamos: sobre ser mulher, ser mãe, ser filha, ser esposa, ser solteira, ser dona de casa, ser profissional, ser negra, ser politizada, ser forte (embora às vezes nem tanto). No entanto, trocamos o verbo ser por estar em diversas situações.

Dentre todas as experiências de vida que nós sete compartilhamos, a leitura se faz presente de forma marcante. A leitura atravessa, costura aquilo que nós somos, que nós fazemos, nossas escolhas e nossos desejos. Foi a partir da ciência dessas

* Historiadora. E-mail: hilmariax@yahoo.com.br.

** Farmacêutica. E-mail: shirleyde.santos@gmail.com

*** Bacharel em direito. E-mail: p_loreto@outlook.com

*** Letras Espanhol. Email: ligiareis2011@gmail.com

*** Farmacêutica. E-mail: liviacaroline@gmail.com

*** Administradora. E-mail: acvasconcelos@gmail.com

*** Bacharel em direito. E-mail: carolsatiro@yahoo.com.br

subjetividades que decidimos formar nosso grupo de leitura, o Seranus, palavra em latim que significa sarau.

Diferente de outros grupos de leitura formados só por mulheres, que recebem novas integrantes com frequência, o Seranus é um grupo restrito. Isso pode soar antipático à primeira vista, mas, na verdade, há uma explicação para isto: sempre que nos reunimos, uma vez por mês, para dividir nossas experiências de leitura, dividimos também o espaço das nossas casas, nossa intimidade e a intimidade da nossa família, nossos problemas e conquistas pessoais, tudo a partir do mote que os livros que lemos nos dá. O grupo de leitura também é uma rede de apoio que criamos para nós. Dessa forma, em vez de motivar a antipatia de quem está lendo este texto, gostaríamos, de fato – e acreditamos que essa é uma das nossas missões enquanto grupo – de incentivar outras mulheres a criarem seus grupos e fortalecerem suas redes de apoio através da leitura e das experiências compartilhadas através da literatura. Por isso o Seranus é uma experiência íntima.

A dinâmica de leitura dos encontros dos Seranus segue o lema “quanto menos regras, melhor”, no sentido de que não há a obrigatoriedade de todas as integrantes lerem o mesmo livro para o encontro acontecer. Cada uma lê o livro que deseja, no estilo e gênero literário que mais lhe agrada, no tempo que cada uma tem para realizar a leitura, e no dia marcado para o encontro cada uma apresenta seu livro, podendo ler trechos do mesmo, se for conveniente. Achamos que este modelo torna o ato de ler mais democrático, na medida em que respeita e se adequa à rotina, ao tempo e às preferências de cada uma de nós leitoras. Além dessas vantagens, o fato de não estarmos presas a prazos ou a livros que por ventura não nos identificamos, nós lucrarmos com mais indicações de leituras para compartilhar.

Quem leu este relato até aqui pode pensar: “Nossa! Um grupo de amigas leitoras, elas devem ser muito parecidas e concordar com muita coisa, inclusive com as obras preferidas!”, na verdade, não! Para nós a sintonia não está necessariamente na semelhança. Somos sete mulheres bem diferentes umas das outras, seja na aparência, nas atividades profissionais que desempenhamos, e também no gosto dos gêneros literários. Vamos da poesia à ficção científica, da crônica à literatura fantástica, de Machado de Assis à Ana C., de Dan Brown a Stephen Hawking. Os temas de leitura que viram debates as vezes emocionados, as vezes acalorados, também são diversos: feminismo, política, educação, moda, saúde, família, filhos, relacionamentos, meio ambiente, economia, amores, tristezas, sexualidade, cinema, angústias da vida cotidiana... tudo isto dentro do universo das nossas leituras. Por isso o Seranus é uma experiência plural. Nossos debates nos lembram um trecho do livro *Razões Para Continuar Vivo*, de Matt Haig, que diz o seguinte:

as pessoas costumam achar que a gente lê para fugir ou para se encontrar. Mas eu não vejo diferença. É fugindo que a gente se encontra. Não se trata de saber onde estamos, mas aonde queremos ir, esse tipo de coisa. “Não seria possível escapar da mente?”, perguntou Sylvia Plath notoriamente. Eu me interessava por essa pergunta (quer dizer, pelas respostas) desde que deparara com ela pela primeira vez

na adolescência, num livros de citações. Se houvesse alguma rota de fuga que não fosse a própria morte, seria pelas palavras. Mas em vez de deixar pra trás a mente inteira, as palavras nos ajudam a deixar para trás uma mente, dando-nos material para construir outra, semelhante, porém melhor, próxima da antiga mas com alicerces mais sólidos, e, não raro, com uma vista mais bonita.

Para que essa dimensão do plural saísse das nossas salas de estar ou quintais, onde geralmente nos reunimos, e atingisse pessoas conhecidas e desconhecidas que muitas vezes têm a curiosidade de saber sobre o que o Seranus anda lendo e discutindo, contamos com o auxílio da tecnologia. Criamos uma conta na rede social Instagram, o @seranuscg, onde postamos fotos dos nossos encontros, dos livros que apresentamos em cada um deles, e eventualmente publicamos fotos de livros que lemos com um breve comentário sobre o enredo do livro ou do autor, além de alguns sorteios de livros. É nesse espaço virtual onde interagimos com aproximadamente 600 pessoas que nos seguem, inclusive alguns/as autores/as. Para nós, isso é fantástico! 600 pessoas acompanhando o que a gente lê, curtindo nossas postagens, se influenciado a partir das sugestões que fazemos, e muitas vezes também influenciando nosso olhar sobre as obras literárias. É aí que a gente percebe que, conectadas com 600 outras pessoas, a internet se transforma em uma extensão do nosso quintal, dos nossos encontros.

Como mulheres leitoras também desenvolvemos a paixão pelas viagens literárias. Quando viajamos a trabalho ou turismo cultivamos o hábito de conhecer livrarias, sebos, bibliotecas, casas de autores/as, “lugares literários” como chamamos. Esse hábito se transforma em mais um momento de partilha em nosso grupo, seja nas reuniões, seja no Instagram. O Seranus, através de suas viajantes, já registrou visitas a lugares mágicos como: a Livraria Cultura, em São Paulo, a Livraria Atheneu e inúmeros sebos, em Buenos Aires, o Instituto Hilda Hilst (Casa do Sol), em Campinas -SP, a Casa do Rio Vermelho, em Salvador, a Casa de Cultura Mario Quintana e a sede da TAG – Experiências Literárias, em Porto Alegre, dentre outros. Por falar em TAG, nosso grupo tem assinantes desse clube de assinatura de livros, o que enriquece nossos encontros com autores/as que algumas de nós não conheciam, com as indicações de outras leituras, de filmes e até trilhas sonoras para acompanhar as leituras. A TAG tem sido muito importante para ampliar o nosso mundo literário e a nossa percepção do que a leitura é capaz de proporcionar, para além do ato de ler em si.

Enquanto grupo de leitura, nós já realizamos um grande desejo, como parte dessas viagens fantásticas: participar de feiras literárias. Em 2016 e em 2019 algumas integrantes do Seranus participaram da Festa Literária Internacional de Paraty, a Flip, no estado do Rio de Janeiro. Foi nossa primeira experiência com evento desse tipo, iniciando logo num evento internacional, vivenciando o contato com milhares de leitores de diferentes nações, etnias, gêneros sexuais, cada um deles militando em pró de sua causa e/ou simplesmente se encantando com o que lia/via/ouvia ao redor. Tivemos a oportunidade de assistir palestras e conhecer pessoalmente escritores como Pilar Del Rio, José Luis Peixoto, Conceição Evaristo, Djamilá Ribeiro, Ruy Castro, Heloisa Seixas, Tati Bernardi, Armando Freitas Filho, José Miguel Wisnik, Gleen Greenwald,

Eucanaã Ferraz, dentre tantos que admiramos. Sem falar que essa imersão literária foi naquela cidade histórica, com arquitetura colonial belíssima, em cujas ruas, ambulantes vendiam os melhores doces e melhores empanadas argentinas que se poderia desejar entre uma palestra e outra.

No entanto, podemos afirmar que a experiência mais significativa em eventos literários foram as participações na Feira Literária de Campina Grande – FLIC. Essa feira literária em nossa cidade teve sua primeira edição em 2018, e veio somar-se às feiras que já ocorriam no interior do estado da Paraíba. Podemos até dizer que nosso estado já firmou uma tradição em feiras literárias, se considerarmos que a Flibo – Feira Literária de Boqueirão, já tem uma década de existência e cresce em número de participantes a cada ano. Pois bem, talvez a característica mais marcante das feiras literárias paraibanas seja o fato delas serem voltadas também, e de forma muito especial, para as escolas públicas das cidades que as sediam. Com a Flic não é diferente. Criada por quatro professores campinenses, a Flic vai até as escolas públicas com suas oficinas de leitura e arte em geral, e tem um calendário de atividades durante todo o ano. Assim, a feira é descentralizada, vez que acontece em escolas, teatro e parque da cidade. Como disse Carl Sagan em *Cosmos*: “a mágica estava em toda parte”.

Lá no ano de 2018 o Seranus participou da 1ª edição da FLIC através de uma atividade de um pólo chamado Café com Web, que reuniu grupos de leitura presenciais e Instagramers literários para debater o que mais gostamos de fazer: falar sobre livros. Foi uma experiência marcante rever amigos e conhecer de perto pessoas que apenas tínhamos contato virtual, através de suas redes sociais. Nos impressionou conhecer um pouco mais de perto as práticas de leitura de alguns grupos, como por exemplo, o Leia Mulheres de Campina Grande, e a forma como alguns perfis de Instagrams literários criam conteúdos na internet e tem milhares de seguidores, a exemplo o @facesemlivros, que tem mais de 30 mil seguidores.

Ao lado desses instagramers e grupos de leitores, nos sentimos amadoras. Mas amadoras não no sentido oposto ao profissional (isso também, já que nenhuma de nós usa o Seranus como sua profissão ou atividade financeira), mas no sentido de amantes. Amantes que compartilham suas experiências de leitura como forma de ser e estar no mundo, como forma de exercer a prática da cidadania, como forma de reivindicar a igualdade de direitos e o acesso à educação, como forma de tentar fazer do mundo um lugar melhor. Tudo isso proporcionado pela existência da Flic.

No ano de 2019, nós do Seranus fomos novamente convidadas pelos organizadores da Flic para participar da sua 2ª edição. Desta vez, junto com a Amanda Melo, do @facesemlivros, coordenamos o pólo Leitores em Rede (antes Café com Web). Nesta edição, outros grupos de leitura se juntaram a nós, grupos criados recentemente e que também estavam estabelecendo sua própria dinâmica, bem como novos instagramers, além de “leitores solo” com interesse em compartilhar idéias sobre leituras. Compartilhar. Essa palavra fez muito sentido no nosso pólo, pois além das idéias, repartimos, literalmente, livros! E foi lindo ver todo mundo da roda escolhendo obras que queria pra si depois do desapego literário do grupo Clube de leitores de Campina, representado pelo professor Edmar Candeia.

Nesta segunda edição da Flic ficamos com uma sensação muito gratificante de que cada vez mais gente está se organizando na cidade para ler, cresce o número de bibliotecas comunitárias na cidade, criadas pela iniciativa pessoal de cidadãos leitores e sem o apoio direto das instituições públicas. Ainda segundo Sagan, “a sanidade de nossa civilização, o nível de profundidade de nossa consciência quanto aos alicerces de nossa cultura e nossa preocupação com o futuro, tudo isso pode ser testado em função de quanto apoio damos a nossas bibliotecas”.

Para nós do Seranus, e a Flic endossa isto muito bem, Campina é uma cidade leitora. Para nós, a Flic oportuniza. Oportuniza jovens da camada social mais carente a ter acesso à educação e leitura, visto que o evento é totalmente gratuito. Só quem viu sabe como foi extraordinário presenciar os jovens de periferia, de bairros conhecidos pelos seus índices de criminalidade, reunidos fazendo seus *Slams*, recitando poemas de sua autoria. A Flic oportuniza a equidade e a cidadania, nos lembrando do que disse Matt Haig em seu livro *Como parar o tempo*: “sempre que vejo alguém lendo um livro, sinto que a civilização está um pouco mais segura”.

Sair da Flic e voltar para o contexto do Seranus depois de passar por aquela segunda edição, nos deixou mais encorajadas a continuar com nosso propósito de nos fortalecer através dos livros e encorajar outras pessoas a formarem suas redes de apoio literárias. Tudo isso é muito significativo para nós, e cabe dentro da palavra gratidão.

Referências

HAIG, Matt Livro: *Razões para Continuar Vivo*: Histórias de um homem que enfrentou a depressão e reaprendeu a viver. Rio de Janeiro, Editora: Intrínseca. 2017

Recebido em 20 de janeiro de 2020

Aceito em 21 de fevereiro de 2020

“ISTO É SINA QUE A GENTE TRAZ E TEM QUE CUMPRIR...”: DEPOIMENTO INTERESSADÍSSIMO

Diógenes André Vieira Maciel*

O ano era 1988. E eu me lembro como se fosse hoje: era a primeira vez que eu podia ir a um teatro, ver peça “de adulto”, à noite. Por si só, este motivo já era o suficiente para provocar em mim um imenso número de sensações novas, algo não muito difícil quando se tem apenas dez anos de idade. Lembro de ver, logo que a cortina se abriu, um sol, de luz áspera; lembro de ouvir a batida ritmada guiando as sombras de uma multidão de retirantes, todos seguindo um caminho aberto por uma figura montada a cavalo. Hoje, trinta e dois anos depois, eu sei que o sol era um efeito de luz, conseguido com esmero pelo trabalho com os recursos técnicos de cena; e que não havia multidão, mas apenas seis atores carregando muitos objetos, de modo a criar a ilusão da retirada pela contraluz. Tudo ilusão. Desde aquele tempo, o teatro para mim tornou-se isso: espaço de ilusão e de encantamento. Desde aquele dia...

O impacto daquela noite ainda está em mim, mas ele me assombrou, se é possível dizer isso, durante toda a década seguinte, ou, talvez, ele me persiga todos os dias de minha vida até agora: eu queria viver aquilo de novo, sentir aquilo de novo, reencontrar aquele encantamento; eu queria entender quem eram aquelas pessoas, aquelas personagens, que falavam como o povo lá de casa... que ressoavam expressões orais tão familiares aos meus ouvidos infantis, sons de quintal, marcas das vozes dos retirantes que são a minha própria família... Em meio àquela perturbação boa, eu só sabia de uma coisa: eu precisava entender o que tudo aquilo queria me dizer. A esta altura, quem está me lendo, já deve estar se questionando sobre que peça era essa – já digo: era uma montagem do diretor ibero-brasileiro, Moncho Rodriguez, à frente da Companhia de Teatro do Centro Cultural Paschoal Carlos Magno, dessa cidade de Campina Grande. O palco era aquele do Teatro Municipal Severino Cabral. O texto era o antológico *As Velhas*, da dramaturga Maria de Lourdes Nunes Ramalho (1920-2019). Creio que, de uma maneira ou de outra, aquela noite findou por conduzir os caminhos que trilhei – por conta do gosto pela leitura, pelo encantamento pela arte teatral, eu sabia que teria de encontrar estes rumos no curso universitário que escolhera e que, hoje em dia, paga as minhas contas e me possibilita ocupar certos espaços e fazer um monte de coisas. Ao cursar a licenciatura em Letras, tornei-me professor; ao estudar o teatro, tornei-me pesquisador.

Como estava dizendo, durante muitos anos, eu persegui um modo de encontrar aquele texto – só o tive em minhas mãos, exatamente, em 2003. Esta questão – a da perseguição, que sobreveio à perturbação – aponta para uma outra: a da história das edições dos textos de dona Lourdes Ramalho, até hoje, a despeito de algumas iniciativas empreendidas por mim e pela professora Valéria Andrade (UFCG/CDSA), bastante tumultuosas. Mas, é inegável que um passo significativo para a compreensão crítica e analítica em torno dessa obra só se deu com a execução de um projeto encabeçado pela

* Professor da Universidade Estadual da Paraíba (PPGLI/DLA), formado em Letras/Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba, onde também cursou Doutorado em Literatura Brasileira, com pesquisas, desde então, voltados ao teatro brasileiro (em geral) e teatro regional (especialmente, o paraibano). E-mail: diogenes.maciell@gmail.com

aludida professora, iniciado em 2003 e encerrado, em sua primeira etapa, em 2006, sob financiamento do CNPq e desenvolvido na Universidade Federal da Paraíba, quando foi assumido o importante cometimento de trazer ao público leitor contemporâneo uma “edição anotada, comentada e definitiva de textos dramáticos da autora”, de modo a promover “a reflexão sobre o fazer dramaturgic da autora, a apreensão/interpretação do seu projeto estético de inventariar a cultura e o imaginário do Nordeste brasileiro, o traçado do percurso histórico de sua produção e a demarcação do seu lugar no contexto do teatro brasileiro e, em particular, do nordestino”.¹⁵

Mas, por que havia esta necessidade? Imagine que, mesmo sabendo da existência daquele texto, eu passei anos buscando-o. Ou seja, havia uma dificuldade imensa para se acessar essa dramaturgia, impressa em livros, é bem verdade, desde os anos de 1980,¹⁶ contudo, circulando (de modo muito restrito) apenas nas mãos daqueles que iam até a casa da dramaturga e que dela recebiam os seus textos, oferecidos com muita simpatia e com o pedido de que fossem, logo, montados. As edições, apesar de muito importantes, eram precárias, sem uma boa revisão ou mesmo com problemas de fixação dos textos bastante significativos. Creio que, agora, já mais de uma década depois de termos entregue ao público uma edição bastante criteriosa de *As Velhas*, por ocasião do seu trigésimo aniversário (1975-2005)¹⁷ – na verdade, a última e definitiva versão deste texto, minuciosamente revista pela autora – este problema pode ser, de novo, atualizado: recebo, sempre e sempre, pedidos para que sejam disponibilizados textos de dona Lourdes para montagens, para leituras, para estudos, para uso em sala de aula... e isso prova que é necessário, sim, ter esta dramaturgia sempre disponível, pois ela é uma espécie de porto-seguro.

Estes apontamentos, como se percebe, são um misto de memória pessoal e de reflexão crítica, circunscrevendo o campo da pesquisa a que venho me dedicando há anos. Ao propor a construção de uma *história do espetáculo teatral* em Campina Grande, devo encarar esta afirmativa como o estabelecimento definitivo do problema: sendo a representação teatral efêmera, o pesquisador enfrenta o desafio de construir um discurso sobre aquilo que não mais existe, a não ser mediante reminiscências materiais. Este desafio força o pesquisador a compreender que as evidências de um evento são derivativas de seu contexto (social, histórico, cultural, etc.), e que, assim, quem planejou, participou, realizou ou mesmo registrou um evento, também, agiu sobre o que dele permaneceu enquanto evidência, formalizando uma dada representação, por sua vez, tornada narrativa, que marca a tessitura historiográfica dos *atos teatrais*.

Só pra deixar bem claro uma parte do argumento sobre o qual eu venho me debruçando, farei um breve levantamento de montagens estreadas entre os anos de 1970/80, época quando se deu o estabelecimento do repertório ramalhiano de maneira bastante expressiva para o entendimento do fenômeno teatral nesta nossa cidade: em 1970, temos o registro da encenação de *Ingrato é o Céu* (inédito em livro), em um Festival Estadual de Teatro, no ano seguinte, encontramos a estreia de *O Príncipe*

¹⁵ ANDRADE, Valéria. Lourdes Ramalho na cena teatral nordestina: sob o signo da tradição reinventada. In: MACIEL, D. A. V.; ANDRADE, V. (Orgs.). *Dramaturgia fora da estante*. João Pessoa: Ideia, 2007. p. 207–222. A citação refere-se à página 208.

¹⁶ RAMALHO, Maria de Lourdes Nunes. *Teatro nordestino: cinco textos para montar ou simplesmente ler (A feira, As velhas, Festa do Rosário, O Psicanalista, Fogo-Fátuo)*. [Campina Grande]: GGS – Grande Gráfica e Serviços Ltda., [ca. 1980].

¹⁷ RAMALHO, Maria de Lourdes Nunes. *Teatro de Lourdes Ramalho: 2 textos para ler e/ou montar (As velhas e O trovador encantado)*. Organização, apresentação, notas e estudos: Valéria Andrade e Diógenes Maciel. Campina Grande / João Pessoa: Bagagem / Ideia, 2005.

Valente (também inédito). Há uma pequena pausa, e os registros passam a mostrar uma movimentação alucinante: da estreia de *Fogo-Fátuo*, em 1974, passamos à estreia de *As Velhas*, em 1975. Depois, temos *A feira*, que estreou em 1976, e, depois, em 1977, se deu a estreia da peça *Os mal-amados*. Após esta estreia, vemos vir à cena *A eleição* (1977) e *Muito além do Arco-Íris* (inédita em livro), em 1978; *Uma mulher dama* (1979); *O psicanalista* (1981) e *Guiomar sem rir sem chorar* (1982), além do monólogo *Fiel espelho meu* (1982). Tivemos também *A mulher da viração* (1980), depois *Frei molambo ora pro nobis* (1983), *O censor federal* (1983) e *Festa do Rosário* (1985). Por fim, em 1988, temos *As velhas* sendo remontado pelo Centro Cultural Paschoal Carlos Magno, já com direção de Moncho Rodrigues, que foi de onde comecei esta narrativa.

Esse conjunto de montagens, disposto numa linha de tempo, demonstra a relação intrínseca do teatro campinense deste período com a irrupção da dramaturgia ramalhiana, revelando a maneira como se articulam um modo de fazer (a prática teatral moderna) com um modo de sentir (a regionalidade nordestina). É esta lógica que põe em movimento, nos textos ramalhianos, aspectos do diálogo com a tradição popular do teatro nordestino e que foram, ao gosto da dramaturga, dos elencos, do público e, depois, dos órgãos de fomento, apontar para a exploração de um *filão dramático*, a saber, aquele vinculado à representação da regionalidade nordestina, formalizando um repertório bastante caro àquela cena, desde 1970. Esta dinâmica, então, erigiu o lugar deste *repertório*, podendo ser balizada pela análise da recepção crítica ou dos registros e crônicas jornalísticos do que se fixou na história cultural local como *fato teatral*.

Foi nesta cena que a imagem pública de dona Lourdes Ramalho, por muitas dinâmicas, passou por mutações à vista: a conhecida *professora* da Escola das Damas e do Normal tornou-se a *poetisa* (quando publicou seu primeiro livro, intitulado *Flor de Cactos*) e, depois, veio a ser empossada como *presidente* da FACMA – Fundação Artístico-Cultural Manuel Bandeira, atuando como organizadora de eventos literários relevantes na cidade, dialogando com outros poetas e críticos, construindo, afinal, uma esfera de legitimidade e reconhecimento para sua atuação enquanto organizadora da cultura, o que é comprovável pela análise do dossiê presente em seus arquivos pessoais, formado pelos recortes de jornais que documentam este processo. A culminância desse percurso, assim, se deu com sua estreia enquanto *dramaturga* no incipiente mercado teatral campinense – a partir daí, a sua atuação se amplia para a necessária reorganização e fortalecimento de um elenco mais ou menos estável – inicialmente, na própria FACMA, com o Grupo Cênico Manuel Bandeira, depois desvinculada dela (com a criação do Grupo Cênico Paschoal Carlos Magno, em fins de 1975) – e através da crescente preocupação com a edição impressa de suas obras, pela via da autoconsciência de seu papel como *artista-escritora*.

Em recorte constante de seu arquivo pessoal (apenas com a indicação de *Jornal da Paraíba*, enquanto veículo e sem autoria) há um reforço dessa afirmação de Lourdes Ramalho enquanto *dramaturga*, mais que isso, uma dramaturga em perfeita equalização com uma concepção de teatro moderno, pois que escreve para o palco. Essa sua dimensão surge de uma polêmica, ainda não muito esmiuçada, travada entre o articulista (infelizmente anônimo) e a professora Elizabeth Marinheiro, sua antecessora na presidência da FACMA e personalidade a que a Fundação está sempre associada, tendo em vista sua importante atuação:

Contrariando ou ousando contrariar a opinião de minha amiga Elizabeth Marinheiro, acho que Lourdes Ramalho é uma autora teatral autêntica, a despeito da sua especialização na pesquisa

dos falares regionais, porque ela usa para ilustrá-los temas sociais, embora sem grande complexidade, e a sua maior qualidade é a perfeita armação da trama e o desenvolvimento da ação dramática.

Na realidade, os textos de Lourdes Ramalho não são para ser lidos, mas para ser vistos e ouvidos. Talvez Betinha tenha razão quando se refere a teatro enquanto literatura, mas, em relação à autora citada, eu me refiro ao seu teatro como arte cênica e autores como ela podem ser montados sem sustos pelos nossos amadores.

Texto para ser visto e ouvido: essa bem pode ser uma definição bem contemporânea de dramaturgia, mas que não desautoriza, de nenhuma maneira, a posição da autora enquanto peça relevante do sistema literário. Todavia, a sua atuação enquanto dramaturga se misturava às relações afetivas, quase familiares, travadas na maneira como organizava o Grupo Cênico, transformando a sua residência em um quartel-general para aqueles jovens que, como se diz, a adoravam. É essa personalidade extremamente agregadora que – mediante um acúmulo de funções, ora como dramaturga, ora como produtora, ora também exercendo uma função próxima a de uma *ensaiadora* – passa a compreender a necessidade urgente de diálogo da sua dramaturgia com uma vivência cênica mais apurada. Mas aquela prática, em que o cotidiano se misturava com a produção artística, nos foi confirmada por Saint’Clair Avelar (em depoimento registrado em 04 de outubro de 2016, na sua residência, em João Pessoa), ator de, pelo menos, três dos espetáculos dessa fase do teatro ramalhiano.

Segundo ele, o processo de construção da montagem era conduzido inicialmente pela própria dramaturga, antes mesmo de qualquer contato com um diretor, pois

[nesses] primeiros instantes, [n]as reuniões para a montagem do espetáculo... o texto era passado, e muito, na casa de Dona Lourdes. [...] Dona Lourdes era a pessoa que direcionava primeiro: ela era a pessoa que definia muito claramente a personalidade de cada personagem e a direção que esse personagem ia tomar. É tanto que as primeiras leituras feitas eram feitas na casa dela, por ela. Todos nós íamos para lá, a gente se sentava na sala [...]. Mas, ela era quem direcionava o ator. [...]. Ela aprontava, ela dava a entonação. [...]. Então, quando o diretor chegava, ele chegava já com os papéis todos distribuídos com os atores, pois este direcionamento era feito por Dona Lourdes, de uma forma muito tranquila, mas com muita propriedade. [...].

É revelada, neste depoimento, a relação da cena com uma prática muito específica de escrita teatral, na medida em que a autora atuava na distribuição dos papéis em relação ao elenco que ela tinha a sua disposição, dando início a um trabalho de transposição do texto para um *vir a ser* da cena, o que apontava para a necessidade de domínio absoluto dessa atividade que, assim, interseccionava as funções da *autora-ensaiadora*. Contudo, não quero dizer que dona Lourdes Ramalho estivesse longe do mundo da escrita moderna e da imagem moderna de autor(a) – muito ao contrário – e, a despeito do que vinha argumentando anteriormente sobre a relação texto e cena, ainda se faz necessário travar este debate, pois, curiosamente, só o processo de canonização de um escritor(a) é que torna a sua obra um *monumento*. De novo, deixo às claras, que mesmo que pareça mais um paradoxo, a minha discussão também não é voltada à

monumentalização da obra ramalhiana, mas dirigida à compreensão de que, atualmente, seus textos estão circunscritos à dimensão dos impressos (datiloscritos, livros, folhetos – e, aliás, quase todos são de difícil acesso) e de que os espetáculos dela resultantes na década de 1970/80 só podem, portanto, ser apreendidos por uma análise documental.

De toda sorte, não temo afirmar que o texto dramaturgico era, neste período, alocado como centro do fenômeno. Nele estava representada uma prosódia, um registro linguístico (de onde brotavam os elementos humanos), apontando para referências aos espaços representados, sendo atribuída à dramaturga uma grande responsabilidade, principalmente por ela exercer uma autoridade a mais, análoga à função do ensaiador em vista dos elencos. Por estes caminhos, a *autora-ensaiadora* começava, inclusive, a esboçar o exercício de uma outra função – a de *dramaturgista*¹⁸ –, a qual, inclusive, foi pontuada em crítica de Alcione Araújo a uma temporada de seus espetáculos em Minas Gerais (durante julho de 1977). Portanto, a atuação de dona Lourdes Ramalho precisa ser analisada como bem distante daquele perfil assemelhado ao de um dramaturgo de gabinete, pois sua empreitada estética era determinante para as dinâmicas travadas com os seus elencos, com a cena que se montava a partir de seus textos e, claro, até mesmo com prática de escrita cênica moderna, pois que posta à prova do teatro: ela sempre quis encenar suas peças, problematizando-as em relação ao palco, para chegar a promover uma reflexão sobre o lócus de produção (em termos linguísticos, sociais, culturais, políticos) no tocante à busca por um modo de escrita teatral e moderna.

É esta maneira de escrever que se hibridiza com práticas cotidianas e se apura no seu processo de formalização estética, dado ser um constante laboratório em que formas, modelos e filões são reatualizados, descartados, ampliados. Assim, conforme a dramaturga exercia sua múltipla ação na cena, os *papéis* eram erigidos (dramaturgicamente e teatralmente) de modo coerente e conseqüente aos seus elencos, visando a uma justa interpretação do texto dramaturgico, no qual tudo já estava codificado, ajustando-se ao entendimento da prática teatral ainda como textocentrada, tudo isso, muitas vezes, para se adequar aos necessários ajustes e aos recursos práticos de um dado grupo de atores. Ou seja, a *autora-ensaiadora* não concebia uma encenação, como um moderno diretor teatral faria, mas começava a apontar caminhos dispostos a uma rigorosa representação da realidade circundante no palco, mediante os atores e os demais elementos de visualidade cênica. Por isso, para a construção da *história do espetáculo*, se faz necessário apurar os vestígios existentes da cena, os quais, mesmo sendo sumários, são capazes de indicar como, na dramaturgia, é possível situar historicamente uma dada prática de uso da língua e de convenções da cena, visto que

¹⁸ Na ocasião, o Grupo Paschoal Carlos Magno participava como convidado do XI Festival de Inverno de Ouro Preto, levando no repertório três peças, que também circularam por outras cidades mineiras: *A Feira*, *Fogo-Fátuo* (que será a mais bem recebida e aplaudida pelo público) e *Os Mal-Amados*. Em recorte do seu arquivo, temos a fala de Alcione Araújo que afirma: “A autora é *orientadora* do grupo e milita no teatro desde o tempo do colegial, em Recife, participando e escrevendo pequenas peças, estabelecendo-se em cidades da Paraíba e do Rio Grande do Norte, onde criava núcleos de atividades artísticas. Depois de uma passagem pela comédia e pelo teatro infantil, Lourdes Ramalho *escreveu e montou* uma série de peças-documentários sobre a linguagem e os costumes regionais, que lhe valeram inúmeras premiações” (Grifos meus). Tomá-la enquanto orientadora ou mentora do Grupo é, assim, compreender seu trabalho como relativo à prática do *Dramaturg* (dramaturgista), existente na Alemanha desde o século XVIII. Nesta pequena reflexão, também se compara a ação da dramaturga a um modo de proceder europeu verificável nas vinculações de um grupo a um autor, mas já plenamente instituído (e caindo em desuso, àquela altura) no Brasil, nas empresas sudestinas como o Teatro Brasileiro de Comédia (ele se refere a Abílio Pereira de Almeida), o Teatro de Arena de São Paulo (Augusto Boal e Gianfrancesco Guarnieri) e o Teatro Oficina (Fernando Peixoto).

estes dois índices estão ali formalizados.

Retorno, assim, para o ponto de onde comecei: se tenho me dedicado à investigação dessas práticas teatrais, posso confirmar a potência daquilo que, das cenas, permanece no público, inclusive contrariando qualquer noção de efemeridade – aliás, modulando o modo de dizer: a cena é efêmera, mas a memória, sim, ela é pra sempre. Reencontrar, portanto, a cena no texto ou o texto na cena são faces de um mesmo modo de encarar a pesquisa em dramaturgia. Todavia, parece-me que, neste caso em específico – o meu caso de amor pela obra de dona Lourdes –, tudo parece ir se cumprindo, como a sina enunciada por Branca, filha de Mariana, d'*As Velhas*, na fala a que me referi logo no título deste texto. Parece-me que, ao encontrar Lourdes, eu encontrei a mim mesmo, sendo-me possibilitada a redescoberta daquilo que é meu e que está em mim. Espero que neste ano de 2020, quando vamos celebrar o centenário de seu nascimento, possamos ter de volta às prateleiras (e, obviamente, às mãos dos leitores e aos palcos de nossa cidade) os seus textos. Se esta for a minha sina, quero cumpri-la – inclusive já tive a grata surpresa de ser convidado pela família para organizar esta parte de seu espólio. Isto eu faço – e com muito gosto! O resto nos será dado por acréscimo.

Evoé, dona Lourdes!!

Recebido em 12 de fevereiro de 2020

Aceito em 12 de março de 2020

FLIC EM CORDEL

Raul Almeida*

Foi assim bem de repente
Quando uma luz surgiu divina
Clareou toda a cidade,
Com uma força nordestina
Charmosa, toda faceira
Conhecida como FEIRA
Literária de Campina.

FLIC é para abreviar
É um evento cultural
Fruto que alimenta o ser
De sabor especial
Que penetra o coração
Estremece a razão,
Uma alegria colossal.

Nela de tudo se vê,
Revela a força literária
Vários modos de vivências
Lindas e extraordinárias
De projetos de extensão
Que culmina na expressão
De uma alma libertária.

Tem lançamentos de livros
Títulos os mais diferentes
Ciência, romance e história
Pra todo tipo de gente,
Pra num agradar o bendito
Tem que ser muito esquisito
Além de intransigente.

Bate-papo com autores
Lazer e descontração
Que refrigera o intelecto
Enriquece a discussão
Não tem coisa mais bonita
Que ver arte na escrita
Rica na sua dimensão.

Na discussão calorosa
Mesas redondas despontam
Traz luz aos nossos saberes
Os caminhos nos apontam
A rapidez do improviso,
Sem piscar e sem aviso
Muito mais além da conta.

Oficinas tem também,
Pra abraçar todo querer
Aliar toda vontade
Fome e desejo de comer
E trazer aprendizagem
Pra essa gente de coragem
Que almeja o bem viver.

Encontro de cordelista
Em linguagem magistral
Engrandece o brasileiro
É patrimônio cultural
Nas suas rimas e versos
Instiga o controverso
Viva o Nordeste sem igual.

Tem espetáculos sim senhor
Cada letra uma canção,
E ao vibrar nossos ouvidos
Cada som uma emoção
Que guardará nossa memória
Das mais belas ondas sonoras
Nesta grande comunhão.

Tem ainda muito mais
Venda de livros e exposição
Piquenique literário
Leitores em reunião
Projetos e parcerias
Precisa ter energia
Pra num perder nada não

Pra FLIC tiro o chapéu
Que oportuniza o voar
Abre os braços sem limites
Liberta quem quer sonhar
Nesta senda de valores
Viva aos organizadores
Uma homenagem singular.

Dessa fonte quero beber
Todo ano e para sempre,
Só incentiva a cultura
Um povo inteligente
Que exerce a livre expressão
Pra ter uma feliz nação,
Sem amarras, nem corrente.

* * Engenheiro agrônomo, pesquisador entomologista e cordelista. E-mail: Raul.p.almeida@gmail.com



