

2025

**Universidade Federal Fluminense
Faculdade de Educação
Revista Querubim**

**GEOGRAFIA E LITERATURA:
lugares, personagens e narrativas**

**Dr. Hugo de Carvalho Sobrinho
Dra. Camila David Dalvi
Dr. Rafael Sarto Muller
(Organizadores)**

**Dr. Aroldo Magno de Oliveira
(Editor)**

**Niterói - RJ
2025**



SUMÁRIO

	Apresentação - Dr. Hugo de Carvalho Sobrinho, Dra. Camila David Dalvi e Dr. Rafael Sarto Muller	03
01	Ensino de Geografia e Diversidades: a cartografia das desigualdades étnico-raciais - Rosinaldo Barbosa da Silva e Hugo de Carvalho Sobrinho	04
02	Entre o silêncio e a censura: a imagem de Cassandra Rios e sua repercussão política na década de 1970 - Shelle Paula Rodrigues	18
03	Shakespeare com cachaça: experiências literogeográficas e a narrativa contemporânea - Eguimar Felício Chaveiro	27
04	Oblómov e Bovary como novelas científicas: cruzamentos entre verdade e ficção - Camila David Dalvi e Rafael Sarto Muller	35
05	(Geo)grafias de João Ubaldo Ribeiro, o escritor de Itaparica: crônicas, lugares e memórias - Ronaldo Santos Costa Junior e Jussara Fraga Portugal	50
06	Congo do Espírito Santo: cultura tradicional e testemunho da tradição - Elisa Ramalho Ortigão	62
07	Educadoras/es LGBTQIAPN+ e aliades na escola pública do Distrito Federal: o fortalecimento de redes na formação continuada como estratégia de emancipação - Leonardo da Cunha Mesquita Café e Maria Luiza Monteiro Sales Coroa	70

Apresentação

Estamos vivenciando no Brasil - e no mundo - um contexto de expansão e de relações interdisciplinares na produção científica, as quais estão sendo influenciadas pelas mais diversas abordagens. Nesse processo de expansão epistêmica, a ciência busca cada vez mais acompanhar a complexidade criada para o mundo em que vivemos.

Preocupados com esse contexto atual e com seus rumos, organizamos esta coletânea que contribuirá com as reflexões teórico-práticas da área interdisciplinar entre Geografia e Literatura, um espaço profícuo para dar vazão e visibilidade a lugares, personagens e narrativas que possam nos ajudar, como pessoas situadas na sociedade atual, a compreender nosso contexto e nele intervir quando e como for o caso. O objetivo é que esta publicação científica possa promover reflexões integradas à produção e à difusão do conhecimento científico, artístico, tecnológico e cultural em seus diferentes contextos e movimentos.

A coletânea intitulada "**Geografia e Literatura: lugares, personagens e narrativas**" é o espaço em que geógrafos, literatos e demais pesquisadores que dialogam com tais campos podem divulgar suas pesquisas e reflexões sobre os temas interdisciplinares que abarquem esses domínios, favorecendo não apenas o estudo de seus objetos, mas o desenvolvimento do próprio campo científico e de seus métodos.

Os textos abordam temáticas que envolvem: o ensino de Geografia e Diversidade; censura e escrita de si em textos pornográficos no Brasil durante o período militar; movimentos literário-filosóficos de ampla expressão cultural na França e na Rússia; expressões culturais locais como o Congo Capixaba; relações entre geografia e literatura a partir de textos de escritores-pesquisadores como o cronista Eguimar Chaveiro e João Ubaldo Ribeiro, bem como narrativas orais de si obtidas em entrevistas sobre diversidade no espaço escolar.

Assim organizado, este trabalho confirma a nossa visão de que as interlocuções entre Geografia e Literatura não são apenas possíveis, como profundamente produtivas. Os escritos apresentam reflexão, ousadia, robustez e autodeterminação, destacando que é possível uma produção que manifeste os caminhos viáveis para a construção de um novo movimento do conhecimento capaz de alinhar ciência, ensino, literatura e arte.

Agradecemos aos/às autores/as pela confiança que depositaram em nós ao escrever seus artigos, bem como pelo compromisso e zelo com suas produções, sem as quais esta coletânea não seria possível. De modo especial, agradecemos aos/às avaliadores/as deste volume que nos apoiaram na concretização de mais esta produção acadêmica.

Desejamos a todos e todas uma boa leitura e esperamos que o presente dossiê temático possibilite uma maior compreensão da importância da interdisciplinaridade como instrumento de promoção do progresso científico no país.

Brasília-DF e Vitória-ES, maio de 2025.

Atenciosamente,

Dr. Hugo de Carvalho Sobrinho
Dra. Camila David Dalvi
Dr. Rafael Sarto Muller
(organizadores)

ENSINO DE GEOGRAFIA E DIVERSIDADES: a cartografia das desigualdades étnico-raciais

Rosinaldo Barbosa da Silva¹
Hugo de Carvalho Sobrinho²

Resumo

Este ensaio aborda o ensino de Geografia na valorização das diversidades. A metodologia utilizada para sua elaboração baseia-se em uma perspectiva qualitativa, fundamentada principalmente em pesquisa bibliográfica com autores que investigam as temáticas de Geografia e diversidades, aliada às nossas experiências teórico-práticas. Além disso, foram utilizadas fontes secundárias de ordem quantitativa do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com o objetivo de construir representações cartográficas que complementam a análise. Enfatiza-se a necessidade de incluir o tema diversidades na formação inicial e continuada de professores como eixo orientador, visando à compreensão das complexidades espaciais, culturais, econômicas e sociais. Destaca-se o potencial da Geografia na formação de sujeitos críticos, capazes de atuar na superação de vulnerabilidades e na promoção dos direitos humanos em suas múltiplas dimensões, fortalecendo uma cidadania ativa e inclusiva. Os resultados evidenciam o reduzido número de pessoas quilombolas vivendo em territórios oficialmente titulados, o que revela entraves estruturais ao reconhecimento efetivo do direito à terra, comprometendo a reprodução social dessas comunidades. Nesse contexto, o ensino de Geografia com uso da cartografia como ferramenta na abordagem das questões étnico-raciais contribui significativamente para a construção do pensamento crítico e da valorização das reivindicações identitárias. Este texto é um convite à leitura para todos que, por meio da docência, se dedicam à construção de um mundo mais justo e equânime.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Diversidades; Formação.

Abstract

This essay explores the role of Geography education in promoting the appreciation of diversity. Adopting a qualitative methodology, it draws primarily on bibliographic research from authors who engage with these themes, alongside our own theoretical and practical experiences. Secondary quantitative data from the National Institute for Colonization and Agrarian Reform (INCRA) and the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE) were also utilized to produce cartographic representations that support the analysis. The study emphasizes the importance of incorporating diversity into both initial and continuing teacher education, positioning it as a central axis for understanding spatial, cultural, economic, and social complexities. Geography is highlighted as a powerful tool in shaping critical individuals capable of addressing social vulnerabilities and promoting human rights in their various dimensions, thus fostering active and inclusive citizenship. Findings reveal the limited number of quilombola communities living in officially titled territories, pointing to structural barriers that hinder the effective recognition of land rights and compromise their social reproduction. Within this context, the use of cartography in Geography education emerges as a key strategy for addressing ethnic-racial issues, contributing to the development of critical thinking and the validation of identity-based claims. This text invites educators committed to building a more just and equitable world through their teaching to engage with these discussions.

Keywords: Geography Education; Diversity; Teacher Education.

¹ Doutor em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB). Professor na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Integrante do Grupo de Pesquisa - Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Geografia da Universidade de Brasília (GEAF/UnB). E-mail: rosinaldo519@gmail.com

² Doutor em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB). Professor na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Integrante do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica da Universidade Federal de Goiás (NEPEG/UFG), do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículo, Ensino e Formação de Professores de Geografia da Universidade Estadual de Goiás (GECEF/UEG) e do Grupo de Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Geografia da Universidade de Brasília (GEAF/UnB). E-mail: hugo.carvalhosobrinho@gmail.com

Introdução

O tema diversidades e ensino de Geografia desempenha um papel fundamental para que crianças, adolescentes, jovens e adultos entendam os direitos já conquistados e aqueles que ainda necessitam ser alcançados. Essa discussão deve estar presente tanto na formação inicial dos docentes quanto como eixo orientador na construção de conhecimentos na Educação Básica e na Educação Geográfica. Entretanto, embora os estudos e pesquisas sobre tal temática tenham avançado nas últimas décadas, especialmente em relação ao processo formativo e à construção de aprendizagens, muito ainda precisa ser feito para consolidá-la como um fator efetivo de transformação social.

Assim, este texto tem por objetivo discutir a relevância do ensino de Geografia e das diversidades para compreensão das complexidades espaciais, econômicas, territoriais, culturais, sociais e políticas. Nessa perspectiva, apresenta as possibilidades no combate ao preconceito, na formação de sujeitos capazes de transformar a realidade de desigualdades e na formação de uma sociedade diversa, inclusiva, com justiça e equidade socioespacial. As reflexões evidenciadas se ancoram em pesquisas de importantes autores/as, tais como: Akotirene (2019); Benevides (1998); Café (2020); Carvalho Sobrinho (2021); Cavalcanti (2008/2012/2014); Moreira (2014) entre outros/as. Com base nesses referenciais, compreende-se que a Geografia e o seu ensino têm potencialidade para contribuir diretamente na superação das desigualdades socioespaciais.

O presente texto possui quatro momentos relacionados: I) ensino de Geografia na formação para a cidadania crítica e ativa; II) ensino de Geografia e Diversidades; III) Ensino de Geografia: a Lei 10.639/2003 e os desafios para a abordagem da diversidade étnico-racial e IV) Ensino de Geografia: a cartografia das desigualdades étnico-raciais e transformação social. Com isso, busca-se promover uma reflexão que contribua com o processo de formação docente no contexto das abordagens dos temas e conteúdos deste campo disciplinar. Para tanto, é fundamental refletir e propor ações que permitam compreender a Educação Geográfica e a formação no âmbito das universidades brasileiras como elementos essenciais à superação de vulnerabilidades e promoção do respeito aos direitos humanos em suas múltiplas dimensões sociais, culturais e espaciais.

Ensino de Geografia na formação dos sujeitos

No contexto das diversidades, o ensino de Geografia propicia aos sujeitos a leitura e a interpretação da sua própria espacialidade e de sua vida. Ressalta-se que a realidade espacial revela a reprodução da vida cotidiana marcada pela privação dos sujeitos em suas vontades, realizações humanas e direitos. Isso porque a prática socioespacial é vivenciada como estranhamento, caos e exterioridade no arranjo das relações sociais de reprodução do capital. O processo de produção de mercadorias orienta a tessitura das práticas sociais, evidenciando a precariedade do mundo humano diante da supremacia do valor de troca. Nesse cenário, o/a cidadão/ã é destituído/a de sua capacidade criativa e privado do direito de exercer plenamente a cidadania, tornando-se refém da necessidade de sua própria reprodução material. Essa diferenciação concretiza-se como separação e exclusão, estruturando as relações sociais e determinando a forma como os indivíduos se apropriam do espaço.

Assim, a Geografia ensinada ao longo da Educação Básica brasileira tem uma função principal de contribuir com a formação para a cidadania por meio da prática de construção e reconstrução de conhecimentos, habilidades e valores, que ampliam a capacidade de crianças, adolescentes, jovens e dos adultos à compreensão do mundo em que vivem e atuam. A Escola, nesse processo, deve ser organizada e compreendida como espaço aberto, vivo e intercultural (Cavalcanti, 2012; Carvalho Sobrinho, 2021).

Apesar da defesa de diversos estudiosos, infelizmente, o ensino desse componente ainda é tratado como se fosse uma área de menor importância na ciência geográfica, o que pode enfraquecer sua importância na formação crítica, ativa e cidadã. Esse componente curricular é um ponto chave no processo de ressignificação da Geografia. Perguntar se essa ciência tem sentido não é algo com que a Geografia Universitária se ocupe com frequência, mas é praticamente o cotidiano de vida da Geografia Escolar (Moreira, 2014). Por isso, defendemos, como outros autores, que o ensino de Geografia não pode se transformar em uma simplificação da ciência geográfica: ainda que possua relação direta com ela, não está subordinada ao que lhe é prescrito na academia.

Nesse contexto, a Geografia Escolar relaciona os temas e conteúdos que são elaborados no campo acadêmico, escolhidos e ressignificados, tendo em vista a formação da cidadania. Isso ocorre quando as escolas, por meio dos processos de mediação didática/pedagógica feita pelos professores, trabalham os conteúdos do arcabouço teórico dessa ciência. Esses conteúdos são pertinentes à prática da cidadania, sendo transpostos a um contexto específico, o que confere à Geografia Escolar certa propriedade e peculiaridade em sua abordagem.

O/A professor/a, nesse processo, é quem promove a construção e o diálogo com os/as estudantes, bem como os objetos do conhecimento geográfico, os conteúdos, e são participantes do processo de construção coletiva do conhecimento. Eles/as são, conseqüentemente, sujeitos numa situação em que o papel do/a professor/a é de mediação. Dessa forma, há uma relação de correspondência nas trajetórias da Geografia Acadêmica e da Geografia Escolar, pois, ainda que guardem suas identidades e especificidades, também se cruzam e interpenetram (Cavalcanti, 2008).

Por esse papel, a formação docente deve conduzir à compreensão das contradições socioespaciais em busca de justiça espacial e, desse modo, incentivar os sujeitos a participarem ativamente da transformação da sociedade. Considerar a experiência do estudante - para que a realidade seja problematizada, além de levar em consideração a realidade de seus espaços de vivência - é uma função primordial do ensino dessa disciplina, a qual se concretizará por meio da formação e mediação docente sólida e comprometida.

Em consequência, pode-se afirmar que a Geografia, na perspectiva da cidadania, tende a ser alcançada ou sensibilizada quando realizada por e a partir de uma pedagogia da autonomia, que supere as práticas tradicionais: memorização, fragmentação e passividade pedagógica (Carvalho Sobrinho, 2021). Essa concepção se relaciona à formação de cidadãos/ãs ativos/as, no sentido mais abrangente, do que simplesmente ser um sujeito possuidor de direitos. Na verdade, sujeitos que criam direitos e novos espaços para sua efetivação, o que fortalece o movimento sempre contínuo de construção e empoderamento de sujeitos políticos, cientes de seus direitos e deveres na sociedade (Benevides, 1998).

Defendemos, assim, que a cidadania está relacionada à participação na vida coletiva, em que se incluem as reivindicações de inclusão social, de respeito às diversidades e de direitos amplos, para melhoria nas condições de vida e sobrevivência, e, também, de proposição diante dos problemas da comunidade e sociedade (Cavalcanti; Souza, 2014). É a noção de cidadania que exercita o direito de ter direitos, aquela que cria direitos no cotidiano, na prática da vida coletiva e pública (Cavalcanti, 2012). Entendemos, conforme Benevides (1998), que a participação coletiva é uma premissa da escola de cidadania que faz jus à perspectiva de garantir ao povo - nesse caso aos/as estudantes - a informação e a consolidação institucional de canais abertos para sua participação - com pluralismo e com liberdade.

Importante observar que os/as estudantes vivem em uma realidade produzida historicamente, que é assentada na denegação de direitos. O Brasil herdou do seu processo de colonização as relações de privilégios, que resultaram na formulação de uma concepção de cidadania no País. Quando proclamada a República, legava-se uma população analfabeta, uma sociedade escravocrata, com latifúndios, vasta monocultura e um Estado absolutista (Carvalho, 2011). Por isso, a formulação da cidadania brasileira foi assentada na dicotomia entre o indivíduo (leis universais, igualdade e anonimato) e a pessoa (tratamento diferencial, privilégios, clientelismo) na formalização das leis.

Evidencia-se a igualdade formal perante a lei, mas nega-se concretamente os direitos à maioria dos cidadãos. Nesse quesito, a naturalização da pobreza e das desigualdades sociais é colocada pela negação dos direitos sociais à maioria da sociedade. Por meio de um discurso, investido ideologicamente, que coloca o fracasso individual e sua inferioridade como justificativas, nega-se esses direitos aos sujeitos, que são comumente são privados de manifestarem as suas identidades e suas realizações como sujeitos sociais, e sofrem, portanto, o estigma da carência (Telles, 2013).

Santos (2007) nos traz uma reflexão sobre o conceito de cidadania mutilada: no trabalho, por meio das oportunidades que são negadas; na própria remuneração salarial, que são melhores para alguns; nas oportunidades de promoção; na localização dos/as homens e mulheres, na sua moradia; na circulação, direito de ir e vir, que alguns nem imaginam existir, uma vez que, na realidade, essa prerrogativa é tolhida de uma parcela significativa da população. Além disso, o autor destaca a cidadania mutilada na educação - em que uns têm direito à educação de qualidade, em detrimento de outros - e, também, na saúde - em que a mutilação se dá nos próprios corpos, na dor e no sofrimento (Carvalho Sobrinho, 2021). Aqui podemos relacionar essa discussão aos direitos humanos, bem como às diversidades que são desconsideradas e marginalizadas no contexto da cidadania mutilada. Por isso, pensamos que a educação geográfica numa perspectiva crítica, ativa e humanista, aquela que eleva e qualifica a consciência coletiva dos sujeitos no uso e apropriação dos espaços, é um caminho a ser considerado nas perspectivas de ensinar e aprender no ensino de Geografia.

Ensino de Geografia e Diversidades

Com base nos apontamentos anteriores, consideramos que a escola é por natureza o espaço da pluralidade, das diversidades, das diferenças, das identidades. No entanto, essa característica não implica necessariamente na presença de uma plena harmonia entre aqueles/as que ali estão situados/as, uma vez que a escola é, também, um espaço de contradição. Ao pontuar essa situação, queremos evidenciar que a escola abriga uma diversidade de corpos, suas demandas e seus questionamentos, os quais são inúmeras vezes deslegitimados, negligenciados ou silenciados (Café, 2020).

As diversidades podem ser compreendidas como a percepção evidente da variedade humana, social, física e ambiental presente na sociedade. Apresentam-se como um conjunto multifacetado e complexo de significações. Hall (2003) define essa diversidade, no campo da cultura, como sendo uma oposição aos pressupostos homogêneos construídos pelo Estado moderno, liberal e ocidental, que se pautou, sobretudo, nos modelos universais, individuais e seculares. A partir dessa definição, compreendemos a natureza das diferenças de gênero, de intelectualidade, de raça/etnia, de orientação sexual, de pertencimento, de personalidade, de cultura, de patrimônio, de classe social, diferenças motoras e sensoriais (Distrito Federal, 2014).

As diversidades na escola advêm das múltiplas existências constituintes e presentes desse espaço, além de todos os desdobramentos que essas existências fazem emergir. Questões de classe, gênero, origem, raça, sexualidade, e tantas outras, convivem lado a lado no ambiente escolar, inclusive, afetando simultaneamente determinados corpos que interseccionam esses marcadores sociais (Akotirene, 2019). Logo, reconhecer a/as diversidade/s no espaço geográfico é atentar para a defesa

do pluralismo, a promoção de oportunidades e a emancipação das minorias presentes na escola. Isso nos leva a compreender que a educação pode ser o caminho para redução das desigualdades sociais e para a formação de cidadãos/ãs críticos/as atentos/as à justiça social.

Esse entendimento faz parte de leituras teórico-práticas e das nossas vivências como professores pesquisadores ao compreender que a Geografia, e o seu Ensino, têm potencialidade de contribuir de maneira direta na construção de uma sociedade inclusiva, humana e diversa. Além disso, dialogam e tangenciam as preocupações acerca dos ataques à educação pública brasileira como um dos Direitos Humanos. Ataques como: fechamentos de escolas públicas (urbanas e do campo) ou sua militarização, precarização do trabalho docente, redução de cargas horárias das disciplinas de ciências humanas, apagamento da questão das relações étnico-raciais, das questões de gênero e orientação sexual nas escolas, deslegitimação dos direitos à religião e tolerância religiosa, sobretudo de matrizes africanas, negação ao ambiente saudável, desrespeito à migração, entre vários outros que têm impacto não só no espaço escolar, mas especialmente na vida daqueles/as que ali estão localizados/as e, também, no ensino de Geografia (Santos, 2020).

Tais diferenças não deveriam ser entendidas como antagonismos, mas sim como possibilidade de crescimento. Compreender que os seres humanos - homens e mulheres, pessoas heterossexuais e pessoas LGBTQIA+, negros/as, indígenas e brancos/as ou que camponeses/as, ribeirinhos/as, pessoas da cidade e do campo, ou em situação de rua - são diferentes é fundamental para que possamos superar os abismos sociais existentes entre esses sujeitos, mas não para validá-los/as como antagonistas. A escola é o lugar para tanto, especialmente quando nos debruçamos sobre as contradições de um discurso escolar que se diz neutro, mas que produz, reproduz, mantém e propaga machismo, LGBTIfobia, racismo e tantas outras formas de preconceito e discriminação.

Apesar de alguns avanços nas políticas públicas das últimas décadas, a escola ainda tem excluído dos currículos as narrativas de crianças, negros, mulheres, indígenas, quilombolas, camponeses, gays, entre outras pessoas, reforçando a hegemonia de determinados conhecimentos sobre outros construídos pelos sujeitos sociais em diferentes espaços de trabalho e vida. Assim, a educação tem a ver com questões mais amplas, sendo o lugar de encontros de pessoas, origens, crenças, valores diferentes que geram conflitos e oportunidades de criação de identidades (Distrito Federal, 2014).

Por isso é preciso fortalecer eixos orientadores na organização curricular, e que ela esteja mais integrada, com foco nos temas e conteúdos atuais e relevantes socialmente, os quais, em regra geral, são deixados à margem do processo educacional (Santomé, 1998). A Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, assim como a Educação para a Sustentabilidade são perspectivas importantes, capazes de relacionar os conhecimentos das diferentes disciplinas, bem como fortalecer a relação da Geografia com os Direitos Humanos.

Entre os diversos sujeitos que compõem a diversidade, destaca-se, no item a seguir, a relevância do ensino de Geografia para a compreensão das lutas sociais dos quilombolas, evidenciando como a cartografia pode ser utilizada como instrumento no processo de ensino-aprendizagem, na defesa dos direitos sociais e na promoção da cidadania ativa dos/as estudantes.

Ensino de Geografia: a Lei 10.639/2003 e os desafios para a abordagem da diversidade étnico-racial

A ciência geográfica oferece contribuições críticas e propositivas fundamentais, tanto para a formação cidadã e crítica dos estudantes quanto para a formulação de Políticas Públicas Territoriais voltadas à redução das desigualdades étnico-raciais e ao enfrentamento do racismo estrutural e institucional que marcam o território brasileiro. Entretanto, no âmbito educacional, a pesquisa

nacional do Instituto da Mulher Negra (GELEDÉS) sobre os 20 anos da Lei 10.639/03 revela a situação crítica das Unidades Escolares e a falta de estrutura para promover a temática étnico-racial. Apesar de muitas escolas incorporarem essa temática em seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), 70% delas realizam essas atividades apenas no mês da Consciência Negra.

A referida pesquisa destaca: 1) a baixa realização de oficinas de formação e eventos sobre o tema com os familiares/comunidade escolar; 2) significativa lacuna para incorporar essa temática nos materiais didáticos e paradidáticos sem generalizações da África e da formação afro-brasileira; 3) necessidade de equipar as escolas, o currículo, com ênfase na diversidade e complexidade do continente africano, bem como na produção do conhecimento científico e tecnológico universal dos povos africanos e afro-brasileiros; 4) necessidade de diversificação das metodologias de ensino e ferramentas lúdicas de ensino das questões étnico-raciais e de formação continuada dos professores.

Após a Lei Federal 10.639/03, diversos livros apresentaram mudanças a respeito do continente africano, com uma visão positiva de seu desenvolvimento, alinhando-se mais a uma vertente de afro-otimismo. Apesar dos avanços, pesquisadores/as têm constatado que o ensino da África, na disciplina de Geografia, continua sendo abordado de forma superficial, com ênfase nos conflitos, nos aspectos econômicos e na precariedade em relação às doenças e subnutrição. Além disso, diversos livros não conectam diretamente as políticas racistas desde o período colonial à desigualdade da população negra no Brasil em áreas como educação, saúde, cidade e emprego. Essa tendência eurocêntrica e imperialista tem persistido em muitos livros didáticos aprovados pelo PNLD de 2003 a 2023.

Diversas conquistas étnico-raciais entraram na esfera estatal por meio de reivindicações sociais de diversos movimentos negros, tal como o Movimento Negro Unificado (MNU). Destaca-se: o Código Eleitoral (1932) do Governo Vargas, que eliminava as restrições explícitas de raça e cor para o exercício do voto, e a Constituição de 1988, que reconhece o impacto da discriminação racial e de gênero nas relações de trabalho. No entanto, somente a partir dos anos 2000 que a promoção de políticas públicas étnico-raciais ganham mais relevo no Brasil, inclusive, reverberando as lutas e reivindicações internacionais, tal como postulados na Conferência de Durban (2001), organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Destaca-se ainda: a obrigatoriedade da temática Educação para as Relações Étnico-Raciais nos currículos educacionais (2003); a criação da Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR) (2003); o Programa Brasil Quilombola (2004); a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (2009); o Estatuto da Igualdade Racial (2010), que estabelece diretrizes e as políticas de promoção da igualdade racial; e a instituição do SINAPIR (2010), como forma de organização e articulação voltada à implementação do conjunto de políticas e de serviços direcionados para superação do racismo em todo território nacional. Destaco ainda a Lei de Cotas Raciais em Universidades (2012); o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial CNPIR (2003) e o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PLANAPIR (2007).

Apesar desse panorama, há de considerar as fragilidades das políticas públicas étnico-raciais ao longo dos anos, pois constata-se o contingenciamento de recursos financeiros, descontinuidades e constantes riscos de retrocessos dessas políticas. Diante desse cenário, o item a seguir apresenta reflexões e possibilidades para o uso da cartografia no ensino das questões étnico-raciais, cujo objetivo é contribuir para a superação das lacunas apontadas por esta pesquisa, mas também fortalecer a relação com a defesa que fazemos em prol de uma Geografia que valorize as diversidades.

Ensino de Geografia: a cartografia das desigualdades étnico-raciais e transformação social

Entre os diversos sujeitos que compõem a diversidade, destaca-se, neste item, a relevância do

ensino de Geografia para a compreensão das lutas sociais dos quilombolas, evidenciando como a cartografia pode ser utilizada como instrumento no processo de ensino-aprendizagem, na defesa dos direitos sociais e na promoção da cidadania ativa dos estudantes.

A cartografia geográfica favorece o raciocínio espacial (Girardi, 2003) e é capaz de elaborar mapas socialmente produzidos (Harley, 1991). Os produtos de etnomapeamento podem ser uma ferramenta significativa para o ensino de Geografia, meio para promover o conhecimento crítico e envolvimento dos estudantes, visto que se mapeia, de modo participativo, as áreas de relevância ambiental, sociocultural e produtiva para os povos de comunidades tradicionais com base nos conhecimentos e saberes nativos.

É fundamental destacar que as desigualdades étnico-raciais demarcam o espaço urbano e rural brasileiro. As cidades que possuem as áreas com maiores índices de qualidade de vida, infraestrutura, arborização, oferta de serviços especializados, equipamentos sociais, culturais e de lazer são espaços racionalizados pelo Estado e pelos empreendedores urbanos, tendo como objetivo beneficiar as classes sociais mais abastadas, em maior parte branca. Por outro lado, a maior parte da população brasileira, os/as negros/as, são relegados à precariedade e à segregação, com maiores índices de vulnerabilidade e com péssimas condições de vida. O processo de fragmentação corporal se manifesta também na fragmentação da vida, do espaço geográfico e do território brasileiro.

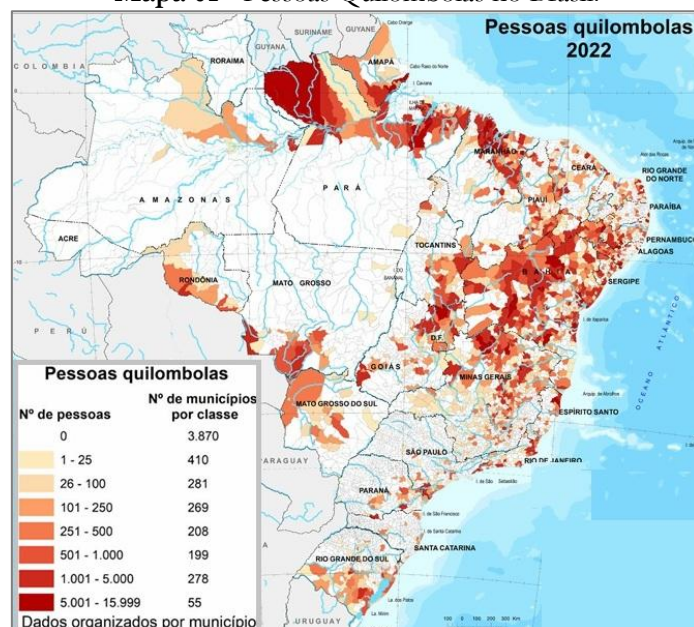
Nas áreas rurais, favorece-se os/as latifundiários/as, que são em maior parte pessoas brancas, com auxílios fiscais e creditícios, incentivo histórico de apropriação indevida das terras públicas, garantindo a produção em larga escala, de commodities, a propriedade privada, as condições e os meios para a manutenção de classe e reprodução do capital. Aos/as negros/as, sobretudo aos/as quilombolas, nega-se o direito à demarcação de suas terras e o acesso às linhas de financiamento da produção, evidenciando a falácia do mito da meritocracia ou da democracia racial no Brasil; descortina-se, assim, esse “pacto narcísico” que justifica a presença e manutenção de pessoas brancas nos espaços de poder, tendo acessos que a pessoas negras são negados.

Esse pacto, tão bem discutido por Bento (2022), nos faz refletir sobre privilégios que se perpetuam e opressões que impactam os corpos negros, inclusive nos territórios quilombolas. A autora explica que a branquitude pactua entre si estratégias múltiplas de autopreservação, de modo a manter-se hegemonicamente nas posições de prestígio e lugares de poder, “como se o diferente ameaçasse o normal, o universal” (2022, p. 18, grifos da autora).

Apesar dos entraves que esse pacto consegue gerar nas instituições, normativas e leis são provocadas pelos Movimentos Sociais e pela própria Sociedade Civil. Nesse sentido, ressalta-se que os grupos étnico-raciais são definidos com base no critério da autoatribuição, de acordo com a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Os quilombolas se identificam como tal a partir de uma trajetória histórica própria, caracterizada por relações territoriais específicas e por fundamentos de ancestralidade negra, vinculados aos movimentos de resistência à opressão histórica (Brasil, 2003). Muitos desses sujeitos vivem da produção de subsistência ou de formas precárias de agricultura familiar, frequentemente marcadas pela insegurança jurídica da terra e pela imposição de uma lógica produtiva degradante imposta pelos latifundiários.

No Mapa 01, observam-se dados do Censo Demográfico de 2022 sobre a distribuição da população quilombola no Brasil. Foram identificadas 1.327.802 pessoas quilombolas, residentes em 1.696 municípios, distribuídos em 24 estados e no Distrito Federal. Essas populações estão presentes em todas as Unidades da Federação, com maior concentração no extremo norte da Região Norte, nas bordas da Região Centro-Oeste, e nos extremos norte e sul da Região Sul. Já nas Regiões Nordeste e Sudeste, os quilombolas estão distribuídos de forma mais abrangente, com destaque para o maior contingente populacional do país.

Mapa 01 - Pessoas Quilombolas no Brasil.



Fonte: IBGE, Censo, 2022.

Cabe evidenciar que essa insegurança jurídica da posse da terra perpassa pelo tempo e espaço brasileiro. Nesse viés, encontra-se o marco institucional basilar: a Lei de Terras de 1850, que procurava regulamentar o acesso à terra e transformá-la numa mercadoria capaz de substituir o escravo nas operações de crédito para os fazendeiros, dentro do contexto de passagem da mão de obra cativa para ‘trabalho livre’. Com a transformação da terra em propriedade, há a sua valorização, integrando à mesma um valor permanente, mesmo ela originalmente não possuindo valor, pois a terra não é fruto do trabalho.

Entretanto, através da incorporação da terra na lógica capitalista como mercadoria, há a valorização espacial, permitindo ao proprietário auferir a renda da terra por meio do monopólio da propriedade, gerando a contradição entre apropriação privada a fim de conferir o lucro e a necessidade para a reprodução da vida humana (Martins, 2010). O resultado é a geração de conflitos e lutas pela terra tanto no campo quanto na cidade, cerceando o direito constitucional à terra, sobretudo, às pessoas negras.

Esse cenário se agrava diante do fato de que apenas 12,59% dessa população reside em territórios oficialmente reconhecidos, ao passo que 87,41% permanecem fora de áreas legalmente tituladas, revelando a persistente negação do direito territorial a esses grupos historicamente marginalizados:

Os Territórios quilombolas oficialmente delimitados são aqueles que contavam com alguma delimitação formal no acervo fundiário do INCRA ou dos órgãos com competências fundiárias nos estados e municípios na data de referência da pesquisa, 31 de julho de 2022. Dentre as pessoas quilombolas residentes no país, as localizadas em Territórios oficialmente delimitados representam 12,59% desse grupo étnico, de modo que 1 160 600 (87,41%) pessoas quilombolas encontram-se fora de áreas formalmente delimitadas (IBGE, 2023).

O Mapa 02 apresenta os 394 territórios quilombolas oficialmente delimitados segundo o status fundiário. Desses, apenas 147 tiveram o processo de titulação concluído, com a emissão do

título de propriedade às respectivas comunidades. Destaca-se, contudo, que 247 territórios - o equivalente a 70,24% - ainda se encontram com o processo de regularização fundiária em andamento, evidenciando a morosidade e os entraves estruturais no reconhecimento efetivo dos direitos territoriais quilombolas.

Mapa 02. Territórios quilombolas oficialmente delimitados, Brasil.



Fonte: IBGE, Censo, 2022. Obs: RTID - Relatório Técnico de Identificação e Delimitação.

Assim as desigualdades históricas na distribuição de terras favorecem o latifúndio, a produção da agropecuária e de projetos agroindustriais, criando conflitos étnico-raciais entre grandes investidores latifundiários, indígenas, posseiros, comunidades tradicionais, quilombolas e pequenos agricultores, causando violência, genocídios de grupos sociais que ocupavam (e ocupam) as terras em outro ritmo de produção, o da vida (Oliveira, 1977^a).

Para melhor evidenciar essa situação, cita-se como exemplos: a) o massacre do paralelo 11 (1963), em que milhares de indígenas Cinta Larga foram assassinados em situação de conflito de terra e exploração mineral; b) o genocídio de indígenas Yanomami causado por garimpeiros, latifundiários e madeireiros; c) diversos conflitos entre grandes latifundiários, agropecuários e empresários do agronegócio e comunidades quilombolas, gerando tensões, massacres e assassinatos de pessoas quilombolas e pressões em suas terras e seus modo de vida, como no Quilombo do Alto Acará - PA, na Comunidade Quilombola Morro de São João (TO), na Comunidade Quilombola Kalunga (GO) e no Quilombo Mata Cavalo (MT).

Essas e outras comunidades quilombolas estão frequentemente localizadas em áreas remotas, com infraestrutura precária e pouco acesso aos recursos básicos, sendo condicionadas à perpetuação do ciclo de pobreza, exclusão e estigmatização. Naturaliza-se, desse modo, a pobreza, o racismo e as desigualdades étnico-raciais. Consequentemente, nega-se a eles os direitos sociais, em que o discurso ideológico de fracasso individual e de sua 'inferioridade' os desumaniza, alijando-os ao estigma da carência (Telles, 2023).

Esses conflitos não pertencem apenas ao passado, pois persistem no presente. Nesse contexto, a titulação dos territórios quilombolas torna-se essencial: não apenas para garantir a segurança jurídica da posse da terra, mas também para reduzir os conflitos fundiários. Além disso, ela fortalece a permanência dessas comunidades em seus territórios, potencializa suas formas de

produção e assegura o acesso a outros direitos sociais.

De acordo com o Mapa 03, a seguir, há atualmente 1.937 processos abertos nas Superintendências Regionais do INCRA, com exceção dos estados de Roraima e Acre. A distribuição regional desses processos é a seguinte: 118 no Centro-Oeste, 153 no Norte, 166 no Sul, 362 no Sudeste e 1.138 no Nordeste, o que representa 58,75% do total. Esses dados revelam que há um longo caminho para que os quilombolas tenham garantia da titulação de seus territórios.

Esses dados evidenciam não apenas a concentração das demandas, mas também a urgência em se acelerar os processos de titulação. A lentidão institucional e a desigualdade territorial no andamento desses processos reafirmam que a luta pelo direito à terra para os quilombolas ainda é uma pauta aberta. Por isso mesmo, sua efetivação é condição indispensável para a justiça social e a reparação histórica.

Mapa 03. Territórios quilombolas em processo de regularização no Brasil: número de processos abertos em 2025.



Fonte: INCRA-DFQ, 2025. **Elaboração:** SILVA, Rosinaldo Barbosa, 2025.

Os quilombos são parte de um patrimônio territorial e cultural afrobrasileiro (Anjos, 2025). O território quilombola constitui-se como base da reprodução física, social, econômica e cultural da coletividade, que se mantém viva como uma herança da diáspora. No seio da sociedade escravista, o quilombo, sinônimo de transgressão à ordem escravista vigente (Gomes, 2015), estava presente em quase todo território brasileiro. Ali, delimitando estratégias de negociação, produção cultural e de territorialidades, à época dos períodos colonial e imperial, produziu-se concretamente um tipo de território africano no “novo espaço” denominado Brasil:

No território afrobrasileiro estão gravadas as referências culturais e simbólicas das matrizes da África na sua coletividade, ou seja, é o espaço multi-escalar (cadastral, urbano, municipal, regional e nacional) construído e materializado a partir das suas referências identitárias e de pertencimento territorial, onde a sua população tem um traço de origem étnica e social predominante (Anjos, 2022, p. 564).

O quilombo representa o principal e o mais longínquo meio de luta e resistência contra a escravidão, resistindo no espaço e no tempo até os dias atuais como espaços coletivos de memória, de tradição e de modos de produção frente ao modelo econômico hegemônico (Gomes, 2015). Insurgindo-se contra o monopólio da terra e ao agronegócio exportador, as comunidades quilombolas mantêm-se na agricultura familiar, voltada para o mercado interno. Os povos

quilombolas, que ainda conservam a tradição do plantio e da criação de animais, continuam lutando incessantemente pela permanência em suas terras.

As resistências diaspóricas se revelam socialmente pelo território brasileiro nas periferias urbanas, nas diversas Manifestações Culturais Negras, tais como: festas populares, Congadas, festa de São Benedito, afoxé, carimbó, capoeira, Ciranda, Jongo e diversas territorialidades manifestadas e vivenciadas nos terreiros de candomblé e umbanda. Os terreiros, assim como os quilombos, são materialização de uma resistência decolonial. Neles manifestam-se, além da religião, uma visão de mundo, valores e práticas nas roupas, nos toques dos atabaques, nos demais rituais e símbolos, nas formas de se relacionar com o sagrado, com a natureza, diferentes do Cristianismo e da matriz ocidental, pois pensam o ser humano relacionado com um grande organismo vivo, uma rede de correspondência entre os orixás, a natureza e os humanos, que se constrói fora dos binarismos mente/corpo, razão/emoção, indivíduo/natureza, sagrado/cotidiano.

Todos esses elementos, pedagogicamente falando, são passíveis de serem mobilizadores de sequência didática no sentido de valorização da diversidade étnico-racial, podendo compor representações cartográficas variadas. Nesse ínterim, Acselrad (2015) aponta a Cartografia Social como uma metodologia nova e alternativa que permite às comunidades envolvidas conhecer o seu território de forma integral e assim elaborar e definir estratégias para a gestão e uso dos recursos desse território. Apoia-se e valoriza-se, assim, o saber tradicional que está consolidado na memória individual e coletiva dos povos tradicionais. Esse conhecimento foi produzido e reproduzido pela vivência e apropriação coletiva do território.

A aplicação dessa ferramenta, através de metodologia que garanta a integração efetiva, pode contribuir de forma significativa para o processo de mapeamento e gestão dos territórios de comunidades tradicionais. Esses mapas, produtos e produção de relações sociais, revelam as contradições que impedem e impulsionam as lutas sociais. De modo amplo, revelam como as representações produzem os processos de apropriação cotidiana do espaço, de territorialização quilombola, mas, ao mesmo tempo, manifestam o seu contrário, mecanismos de expropriação da autogestão quilombola, as pressões e os conflitos sociais ampliados pela reprodução do capital e do valor de troca.

O mapa não somente representa o reconhecimento geográfico do território e a fonte de desenvolvimento sustentável, mas também a preservação dos bens materiais, imateriais, físicos e culturais, sendo fundamental para a reprodução da vida e da ancestralidade. É um poderoso instrumento de resistência diante das reivindicações de direitos e da formulação de estratégias comunitárias territoriais, especialmente essencial na luta quilombola pela defesa e recuperação de seus territórios.

Proteger, conquistar e reconquistar esses territórios é crucial para garantir os modos de vida físicos e culturais das comunidades tradicionais, enfrentando a exploração da natureza e a expropriação por grandes empreendimentos industriais como celulose, hidrelétricas e petroleiras, que frequentemente geram conflitos intensos.

Como já destacado neste texto, apenas 12,59% dos quilombolas vivem em territórios oficialmente titulados. Sendo assim, o uso da cartografia em sala de aula pode favorecer aos/as estudantes, a compreensão da reivindicação do direito à terra pelos/as quilombolas frente ao Estado. Ao mesmo tempo, pode-se ampliar a vivência dos/as estudantes ao promover integração com as comunidades quilombolas locais com intuito de fortalecer a participação comunitária desses/as estudantes junto aos quilombolas nos processos de etnomapeamento e etnozoneamento.

Os mapas elaborados - histórico, geoambiental, de vegetação, caça e pesca, roças de comum

e uso e ocupação - representam as formas como os/as quilombolas usaram o território coletivamente ao longo de sua trajetória histórica. A possibilidade da elaboração de mapas e a apropriação da cartografia revelam o conhecimento espacial da comunidade, suas representações como momentos de entendimento espacial, objetivando fortalecer os embates com o Estado e potencializar o discurso, a prática política e social dos/as quilombolas sobre o seu território. Logo, o envolvimento das escolas e estudantes junto à comunidade pode ampliar e fortalecer a cidadania ativa e a reivindicação de direitos sociais.

Não se pode perder de vista que a cartografia é compreendida como instrumento político, estratégico no processo de expansão do nacionalismo e seu desdobramento, o imperialismo. Nesse sentido, um dos desafios é a produção da cartografia social capaz de promover a subversão dessa lógica, a fim de transformar o mapa em um verdadeiro instrumento de luta social.

Considerações Finais

A partir dessas reflexões sobre ensino de Geografia e Diversidades, impõe-se, no contexto contemporâneo, várias dificuldades e desafios que precisam ser considerados de maneira mais ampla, com reflexão crítica e coerência teórico-metodológica, para buscar caminhos viáveis à superação dessa problemática. Uma delas se relaciona, ainda, ao processo de formação inicial e continuada de professores, em geral, e os de Geografia, em particular. É preciso que a formação inicial e continuada dialoguem entre si a partir de um entendimento do que seja uma educação verdadeiramente pensada em e para os Direitos Humanos.

Dessa forma, a formação docente deve primar por um debate crítico, constituído por meio da localização dos sujeitos, suas histórias, demandas e intersecções. É importante que os/as estudantes se reconheçam e reconheçam aos/às outros/as em seus lugares de privilégio e opressão, para que juntos/as possam refletir e atuar sobre como superar desigualdades sociais, resultantes das diferenças que seus marcadores sociais fazem emergir socialmente.

Faz-se necessário, também, que os/as estudantes universitários/as (formação inicial) e os/as cursistas professores/as da Educação Básica (formação continuada) sejam apresentados/as às normativas e legislação vigentes, que embasam e respaldam a discussão da temática dos Direitos Humanos na escola como elemento de mudança social. Entender as lutas e movimentos de resistência que deram origem a tais normativas, e as provocações sociais que se materializaram em legislação, é fundamental para que possamos cobrar e sermos cobrados/as quanto a nossa atuação na escola frente às desigualdades sociais e a promoção de justiça e igualdade.

Apesar dos desafios, acreditamos que há vários avanços, mas ainda existem problemas. Nesse sentido, uma atuação que se vincule à formação crítica, reflexiva e propositiva de professores/as, em geral, e de Geografia, em particular, nas Universidades Públicas brasileiras, é um caminho e possibilidade de superação e busca ativa por valorização das diferenças das diversidades no ensino de Geografia em seus diversos tempos e espaços. É preciso que a formação inicial e continuada faça emergir processos de reflexividade crítica constantes, para que estudantes universitários/as e professores/as de Geografia possam agir na escola, de modo que provoquem mudanças discursivas que se tornem sociais com o tempo. Por isso, na Geografia e no seu ensino, os/as geógrafos/as e os educadores/as têm muito a contribuir com a construção dessa proposta.

Frente às persistentes desigualdades étnico-raciais apresentadas neste trabalho, manifesta-se ontologicamente a resistência. Demonstra-se, assim, que a humanidade das pessoas negras e quilombolas não pode ser completamente apagada. O Ser, o *devenir negro* (Mbembe, 2014), reivindica outra lógica de produção territorial e de projeto de sociedade com justiça territoriais de ordem étnico-racial.

Diante das múltiplas formas de resistência quilombola, expressas nos modos de vida, nas práticas culturais e espirituais, e no vínculo profundo com o território, evidencia-se a potência do ensino de Geografia e da cartografia social como ferramenta política e pedagógica. Ao articular saberes tradicionais, experiências comunitárias e práticas escolares, o mapeamento dos territórios quilombolas transcende a função técnica e assume um papel central na luta pelo direito à terra e pela preservação da ancestralidade.

Nesse contexto, o ensino de Geografia pode contribuir significativamente para a valorização das identidades étnico-raciais e para o fortalecimento da cidadania ativa ao inserir os estudantes nos processos da cartografia social, conectando-os/as às realidades das comunidades tradicionais. A construção de mapas, nesse caso, torna-se mais do que representação: é afirmação de existência, reivindicação de direitos e resistência frente aos mecanismos históricos de expropriação. Transformar o mapa em um instrumento de luta social é, portanto, um caminho necessário para subverter lógicas hegemônicas e ampliar os horizontes de justiça territorial.

O ensino de Geografia, por meio dos seus conceitos-chave: espaço geográfico, lugar, paisagem, território e região, possui um arcabouço teórico-prático capaz de problematizar e construir conhecimentos na diversidade e na diferença. A defesa dos Direitos Humanos é um dos objetivos, como ciência e disciplina escolar, mediante leitura, análise e síntese que contribuem para o desenvolvimento de práticas socioespaciais mais justa, humana, democrática e digna.

Referências

- ACSELRAD, H. *et al.* **Cartografias Sociais e Território**. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ 2008.
- ANJOS, R. S. A. Africano, a governança secular escravocrata & as perspectivas de uma articulação antirracista para o território nacional. **Revista da ANPEGE**. V. 18. Nº. 36 - ano 2022. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/anpege/article/view/16232/8914>>, acesso em: abril de 2025.
- ANJOS, R. S. A. *Cartografia e Cultura: Territórios dos Remanescentes de Quilombos no Brasil*. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra, setembro de 2004. Disponível em: <<https://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/rafaelsanzio.pdf>>, acesso em: abril de 2025.
- AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Conceição; Pólen, 2019.
- BRASIL; INCRA, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, 2025; DQI, Coordenação-Geral de Identificação e Reconhecimento de Territórios Quilombolas. *Quadro atual da política de regularização de territórios quilombolas no Incra*. Disponível em: <<https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/processosabertos.pdf>>, acesso: abril de 2025.
- BRASIL, MIR, Ministério da Igualdade Racial. *Informe MIR: Monitoramento e avaliação nº 1- Edição Censo Quilombola 2022*. Disponível em: <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/composicao/secretaria-de-gestao-do-sistema-nacional-de-promocao-da-igualdade-racial/diretoria-de-avaliacao-monitoramento-e-gestao-da-informacao/informativos/informe-edicao-censo-quilombola-2022_31-08.pdf>, acesso: abril de 2025.
- BENEVIDES, M. V. M. **Educação para a cidadania e em direitos humanos**. Encontro Nacional de didática e prática de ensino, v. 9, p. 165-177, 1998.
- BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- CAFÉ, Leonardo da Cunha Mesquita. **A gente só é; e pronto:** uma análise linguístico-discursiva sobre os impactos da LGBTIFOBIA na escola. Curitiba: Appris, 2020.
- CARVALHO SOBRINHO, H. **Educação geográfica e formação cidadã: o Projeto Nós Propomos!** no Distrito Federal/Brasil. 2021. 213 f., il. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2021.
- CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 14 ed - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- CAVALCANTI, L. S. **A Geografia Escolar e a cidade:** Ensaio de Geografia para a vida urbana

cotidiana. Campinas, SP: Papirus, 2008

CAVALCANTI, L. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CAVALCANTI, L. S.; SOUZA, C. V. A formação do professor de Geografia para atuar na Educação Cidadã. **Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, v. 18, n. 494, p. 1-17, dez. 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressuposto Teóricos**. Brasília, 2014.

GIRARDI, G. **Cartografia Geográfica: considerações críticas e propostas para ressignificação de práticas cartográficas na formação do profissional em Geografia**. (Tese - Doutorado). Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

HARLEY, J.B. **A nova história da cartografia**. In: O Correio da Unesco, ano 19, n. 8, 1991.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: Unesco, 2003.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2022. Quilombolas: Primeiros resultados do Universo**. Rio de Janeiro, 2023. Livro. Disponível em

<<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102016.pdf>>, acesso: abril de 2025

INSTITUTO ALANA, [organização Beatriz Soares Benedito, Suelaine Carneiro, Tânia Portella].

Lei 10.639/03: A atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. São Paulo, SP, Instituto Alana, 2023. Disponível em:

<<https://www.alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>>, acesso: abril de 2025.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. Tradução de Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2014.

MARTINS, J. S. **O Cativo da Terra**. 9. ed. Revista e ampliada - São Paulo: Contexto, 2010.

MOREIRA, R. **O discurso do avesso: para a crítica da geografia que se ensina**. São Paulo: Contexto, 2014.

OLIVEIRA, A. U. A fronteira amazônica Mato-Grossense: Grilagem, Corrupção e Violência. Volume 1, Tese Livre Docente, USP - Universidade de São Paulo, 1997^a.

SANTOS, A. P. Geografia e direitos humanos: uma reflexão em tempo de pandemia Covid-19.

Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos, v. 8, n. 2, p. 189-202, 2020.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TELLES, V. S. **Pobreza e cidadania**. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Sociologia da FFLCH-USP/ Editora 34, (2^a edição), 2013.

ENTRE O SILÊNCIO E A CENSURA: a imagem de Cassandra Rios e sua repercussão política na década de 1970

Shelle Paula Rodrigues³

Resumo

Cassandra Rios foi a primeira mulher que sobreviveu apenas de vendas de livros no Brasil, seguida por nomes como Jorge Amado e chegando a marca de 1.000.000 de obras vendidas. Seu trabalho atravessa o século XX com a publicação de romances entre o ano de 1948 e terminando em 1981, com poucos produzidos na década de 1990. Foi também a escritora mais censurada do país tendo 36 de suas obras tiradas de circulação. É difícil mensurar a quantidade exata de livros publicados, pois muitos foram queimados. O objetivo deste artigo é analisar como Cassandra Rios dialoga com a censura representando a si mesma na década de 1970 a partir das entrevistas à duas revistas de grande circulação: Revista Realidade e a Mundo Ilustrado e de seu manifesto autobiográfico contra a censura chamado: Censura, minha luta, meu amor de 1977.

Palavras-Chave: Literatura Pornográfica, Cassandra Rios, Censura.

Abstract

Cassandra Rios was the first woman in Brazil to survive solely from book sales, followed by names like Jorge Amado, reaching the milestone of 1,000,000 copies sold. Her work spans the 20th century, with novels published between 1948 and 1981, with a few produced in the 1990s. She was also the most censored writer in the country, with 36 of her works removed from circulation. It is difficult to determine the exact number of books published, as many were burned. This article aims to analyze how Cassandra Rios engages with censorship by representing herself in the 1970s through interviews with two widely circulated magazines - *Revista Realidade* and *Mundo Ilustrado* - and through her autobiographical manifesto against censorship, *Censura, minha luta, meu amor* (1977).

Keywords: Pornographic Literature, Cassandra Rios, Censorship.

Introdução

Ainda há quem diga que para bom entendedor, meia palavra basta. No entanto, também vemos hoje uma necessidade maior de dizer quem somos em um sentido coletivo e estabelecer fronteiras entre nós e os outros, não só uma demanda dos militantes políticos. Até porque, a identidade se tornou aos poucos mais coletiva - a lésbica, o gay, a pessoa trans binária ou não binária, a pessoa com deficiência (PCD), a pessoa negra. O cuir (*queer*) pode ser entendido como aquele ou aquela que nega. Pode negar os binarismos, o ser social, a mente racional, mas e o desejo?

Bem antes da Teoria *Queer* ser criada ou do conceito de gênero, discutia-se o porquê da existência de papéis sexuais, termo proposto pela antropóloga Gayle Rubin na década de 1980. Antes da sigla LGBTQIAPN+, da figura do Kink, da sigla GLS - gays, lésbicas e simpatizantes - e do MHB - Movimento Homossexual Brasileiro, havia uma escritora *best seller* no Brasil que fazia romances eróticos em sua maioria lésbicos. Os livros dosavam a explosão daquilo que por muito tempo não se podia falar, e se concretizava entre quatro paredes - o desejo, o sexo -, com o disfarce dos personagens em público. Seu nome era Cassandra Rios, pseudônimo de Odete Perez Rios, nascida em 1932, no Bairro de Perdizes, filha de imigrantes espanhóis (Rios, 1977)

³ Mestre em História Social pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail de contato: shellerodrigues95@gmail.com

Foi a escritora Best Seller mais vendida do Brasil, a primeira mulher a sobreviver apenas com vendas de livros no país, bateu o recorde de 1.000.000 de obras vendidas na década de 1970 e passou os treze primeiros anos de sua carreira em total anonimato. Sua obra vai de 1948-1981. Além de ter sido a escritora mais vendida do país, na mesma década também foi uma das autoras mais censuradas, chegando a marca de 36 obras proibidas em 1978 (Lampião, 1978, p.3).

Na década de 1970, aconteceu um surto censório, mais precisamente no segundo ano do Governo Geisel (1974-1979). Apesar da lei 1.077/77 (lei de censura prévia) ter sido feita no governo Médici, em janeiro de 1970, foi amplamente usada no governo posterior, aumentando em mais de 1000% a censura a livros no país. A censura atuava na grande parte dos livros argumentando que atentaram à moral e aos bons costumes. (LONDERO, 2016, p. 23) Em meio a esse período de “obsessão censória” à temas relacionados à sexualidade, vários livros foram queimados e Cassandra começou a modificar o discurso sobre si mesma, fragmentando-se em Cassandra - a escritora de livros eróticos - e Odete - a mulher recatada que vive para família.

Esse artigo propõe analisar como Cassandra Rios dialogou com a censura a partir de 3 fontes principais: a entrevista à Revista Mundo Ilustrado, 1961, à Revista Realidade, em 1970 e do manifesto autobiográfico *Censura: minha luta, meu amor*, de 1977. No primeiro tópico, “Esse amor que o próprio amor não diz o nome”, procuramos entender o silêncio de Odete a partir das duas entrevistas de Cassandra. O segundo tópico é focado na obra *Censura: minha luta, meu amor* e em como Cassandra entende o seu lugar como escritora pela forma como ela representa o lugar em que nasceu - o bairro Perdizes. O último tópico “*Literatura Pornográfica?*” se centra no surto censório do governo Geisel.

“Esse amor que o próprio amor não diz o nome” - O silêncio de Odete

A frase que dá título a esse tópico provém de uma música de intitulada “Artifício” feita por Cassandra Rios e vetada pela censura em 1982:

Artifício

Quero essa mulher
Como um desejo louco
Quero essa mulher
como um desejo louco
e eu sei que ela me quis
e provou quanto.
Quanto tempo passou
desde que ela me olhou
pela primeira vez
e no meu coração
sem saber acendeu
uma chama de amor.
E eu vivo a dizer, :
com um desejo louco:
"Quero essa mulher,
quero essa mulher".
Quanto tempo passou
desde que ela se deu
pela primeira vez
e o artifício do amor ,
que em seu corpo cravei
só lhe fez mal e dor.

E eu não consigo esquecer
"esse desejo louco!
O que fiz só por fazer

O que fiz só por fazer
para essa mulher:

Quanto tempo passou
que o seu corpo e o meu
o amor comungou

E a semente irreal
que em seu corpo plantei
nem sequer germinou.
E eu vivo a chorar
o meu pranto estéril,
como chuva que não cai em terra fértil.
Quanto tempo passou desde que ela partiu
sem me dizer adeus
e do corpo de um homem
conseguiu o que eu nunca pude lhe dar:
e eu vivo a lamentar meu destino estranho

Esse amor
que o próprio amor não diz o nome
Esse amor que o próprio amor
renega o nome
Quanto tempo passou desde que ela partiu
Sem me dizer adeus
e em meu coração a tristeza escreveu
uma frase de dor:
Se sou o que sou
O culpado é Deus!
Se não sou o que sou,
quem é meu Deus?

Na canção acima há uma saudade do eu-lírico feminino da sua amada que, com a impossibilidade de desenvolver seu amor, acaba se relacionando com um homem e deixando-a em prantos. Os artifícios do amor não conseguiram fazer com que essa relação, que não podia falar seu próprio nome, florescesse. Esse poema foi censurado pela técnica Maria Célia da Costa Reichert com a justificativa de que a canção fere a moral e os bons costumes e se apoiando ainda na lei 1.077/77, a lei de censura prévia.

As entrevistas de Cassandra à partir de sua primeira, em 1961, treze anos após o lançamento de sua primeira obra, são todas voltadas à perseguição que a autora sofria, antes disso, ninguém sabia se Cassandra era real ou só mais um pseudônimo de Nelson Rodrigues. A manchete abaixo pode ser autoexplicativa do porquê do anonimato.

A manchete é “Esta é a mulher Maldita” com o *lead*: *a revista Mundo Ilustrado revela quem é Cassandra Rios, a escritora de maior público no Brasil, cujo a obra (treze livros) já está no index das ligas de decência e da própria justiça. Não é pseudônimo, Cassandra Rios existe.* Além disso, Cassandra está fazendo uma careta de sol na imagem. Em nenhum momento dessa entrevista a autora fala de seu nome, Odete,

mas foca na censura e sobre como ela (a escritora) é diferente daquilo que imaginam.

A escolha de palavras na manchete é bem elucidativa para com o modo que essa escritora era entendida entre as pessoas da época. Escolher o termo “mulher maldita” ao invés de “escritora maldita” nos dá pistas do como as pessoas confundiam, de propósito ou não, autora e personagens, não vendo assim, segundo a autora, sua potência criativa. Na entrevista, quando questionada do porquê de seu silêncio, Cassandra responde que as pessoas poderiam se decepcionar ao ver que ela não era nada daquilo contido em suas histórias.

Pensando nas questões de autoria, Foucault em seu ensaio “O que é um autor?”, obra atualizada posteriormente por Chartier, nos fala que o autor é uma construção. Existe a pessoa, mas também existe a persona literária relacionada com o nome que é uma espécie de personificação dos textos que produz. Ninguém pode dizer tudo a qualquer momento. O discurso é atravessado por vários fatores e um deles é o autor que, segundo Foucault, é um instrumento de rarefação do discurso, ou seja, torna o discurso literário menos denso (Foucault, 2014, p.26).

Quando a reportagem diz que Cassandra Rios não é pseudônimo podemos entender como uma tentativa de torná-la real, ou seja, uma pessoa física e não só uma ideia. Contudo, 9 anos depois, em 1970, em uma entrevista para a Revista Realidade com a manchete “Qual o pecado de Odete?” a autora muda o discurso, se fragmentando, trazendo a pessoa real Odete, mulher moralista e conservadora que vive pela família e a Cassandra Rios, seu pseudônimo, a escritora de romances eróticos. “Porque Odete, que nunca fala, vive pela sua família, é moralista e conservadora, deveria pagar pelas coisas que Cassandra faz, afinal?” É um dos questionamentos postos na entrevista que é redigida toda em terceira pessoa nas duas revistas.

Nessa reportagem, Cassandra abre mais um pouco de sua vida, falando como foi a primeira edição de seu livro e de seu nome real. A imagem de pessoa fragmentada que a escritora escolhe e essa tática de representação permanece durante toda a sua escrita de si após a década de 1970 (Realidade, 1970).

Segundo Nogueira, a Revista Realidade representou um marco no jornalismo brasileiro da década de 1970. Lançada pela editora abril, em 1966, a revista teve publicação por 10 anos consecutivos, possuindo design gráfico pouco tradicional e fotos que fornecessem a percepção da existência do fotógrafo, ou seja, fotos mais artísticas, como a imagem acima, além de textos apelativos dando início ao jornalismo literário. Elaborada pelo editor Roberto Civita, empresário conservador e dono da editora Abril, a revista possui 3 fases, a imagem acima se encontra na segunda fase da revista onde o periódico perde seu viés contestatório dentro do texto devido o aumento da censura proveniente do AI-5 e se conserva o formato literário, o valor ilustrativo da imagem e a pesquisa de campo (Torres, 2005).

Muito diferente da imagem da revista carioca Mundo Ilustrado, ao qual sua proposta estava atrelada às fotografias capturarem “o real” das coisas e pessoas, a revista Realidade trazia fotos em que podemos notar a existência de um fotógrafo com a possibilidade de torná-las conceituais. Podemos inferir o grande alcance das revistas na década de 1970 quando formos para censura: as revistas consideradas pornográficas eram transportadas dentro de objetos opacos (sacos pretos) assim como os livros Best Sellers de Cassandra e Adelaide Carraro. As revistas parcialmente censuradas apesar de dividir o espaço com a emergente televisão, o rádio e os jornais também possuíam grande alcance, tomando um pouco do espaço dos últimos citados.

Voltando à Cassandra, apesar da imagem de fragmentada, dual, Odete não fala sobre ela mesma. Sempre quem fala é Cassandra, a escritora. Separar a “mulher” da “escritora” pode ser entendido como uma tentativa de evidenciar seu lugar de escritora que fora eclipsado à mulher que feriu a “moral e os bons costumes.”

Para a antropóloga Arfuch, a entrevista constrói tanto o entrevistado quanto o entrevistador. A maneira como as entrevistas são construídas pode nos dar pistas de como é a recepção do público à quem ela é dirigida. Seu trabalho aborda o espaço biográfico em seus mais variados casos: entrevista, testemunhos, histórias de vida, relatos de autoajuda, variantes do *Show* - talk show, reality show - onde a autobiografia, ou escrita de si, é só mais um dos casos em que se inscreve dentro deste conceito. Segundo a autora,

A entrevista conserva alguns traços que manteve seu sucesso inicial, como: a ilusão do pertencimento, a imediatez do sujeito em sua corporeidade, mesmo na distância da palavra gráfica, a vibração de uma réplica marcada pela afetividade (a surpresa, a ira, o entusiasmo) o acesso a vivência mesmo quando não se fala da vida (Arfuch, 2010, p. 154).

Além de prover uma proximidade entre entrevistador e entrevistado, esse gênero supõe também a presença de um terceiro no diálogo: o leitor para quem se destina a figura do entrevistado. Tanto na entrevista de 1961 para revista Mundo Ilustrado quanto para a revista Realidade, Cassandra Rios dispensa apresentações de seus personagens ou obras. As duas entrevistas são focadas na vida pessoal da autora. Diferentes de outros autores como Jorge Amado e José Saramago em que as entrevistas eram focadas na sua interpretação sobre a índole dos personagens e da obra em si, em sua primeira entrevista, o nome de seus personagens não chegou a ser mencionado, e sim, a justificativa do porquê de sua escrita e sua vida pessoal.

Em treze anos de silêncio, Cassandra publicou em torno de treze livros, dentre eles, *A Volúpia do Pecado* (1948), *Carne em Delírio* (1948), *Eudemônia* (1949), *O Gamo e a Gazela* (1951), *O Bruxo Espanhol* (1952), *A Lua Escondida* (1952), *A Sarjeta* (1952), *A Paranoíca* (1952), *Minha Metempsicose* (1954), *As Vedettes* (1956), *A Madrasta- Copacabana Posto 6* (1956), *Georgette* (1956), *Tara* (1961). A primeira obra publicada chegou à 41ª edição e todas as outras obras tiveram muitas vendas e tiragens. (VIEIRA, 2014)

Até a década de 1970, Cassandra podia ser conhecida através de suas obras, somente. Podendo ser entendida na época como “literatura de quartinho de empregada” por sua “estética pobre e linguagem simples”, mas ser amplamente lida (Amaral, 2010, p.31). Classificar as obras como “baixa literatura” era uma das formas de separar o erótico do pornográfico. Terry Eagleton, em sua definição de literatura, afirma que os pressupostos literários que qualificam um texto se referem bem mais à como um grupo mantém o poder sobre outros do que por gostos particulares. O grupo dominante define o que é pornográfico a fim de estabelecer um limite de decoro, torna-se pornográfica todas as representações que vão além desse limite (Eagleton, 2006, p.24).

Em 1977, acontece o “Manifesto dos Mil”, um movimento envolvendo artistas e intelectuais contra a censura. Esse manifesto teve mais de mil assinaturas e duas versões antes de ser entregue ao ministro da justiça. Conhecido como Manifesto dos Intelectuais, vários escritores assinaram, dentre eles Jorge Amado, Antonio Candido, Otto Maria Carpeaux, Carlos Drummond de Andrade, entre outros. O nome de Cassandra não estava na versão final (Vieira, 2014). “Como eles podem tirar a assinatura da escritora mais censurada do Brasil?” (Rios, 1977). Com isso, Cassandra faz seu próprio manifesto contra a censura chamado *Censura, minha luta, meu amor* e lança pela editora Gama naquele mesmo ano.

Censura - minha luta, meu amor

Escrito naquele mesmo mês - fevereiro - o livro é basicamente Cassandra falando de Odete: a criança que tinha um sonho de ser escritora e a mulher que amava a família e não tinha cometido crime algum, pois Cassandra Rios é uma ideia, um mito. Como uma ideia pode ser punida? Criadora

e criatura dialogam em um texto cheio de metáforas por meio de ilações cotidianas que vão do podar de árvores no bairro de Perdizes dado pela modernidade até a sua resposta do porquê não recorreu à justiça pelas censuras e perseguições.

Eu tenho que falar de mim. E isso é a tarefa mais difícil a qual me imponho agora por necessidade. Sim. É necessário imperativo que eu volte toda para minha própria pessoa, que me olhe de frente, por dentro, numa análise geral de tudo que sou (e o escritor é sempre um pouco de tudo), fiz, faço e pretendo, pois eu sou a minha arte e a minha arte obviamente não existe sem mim (Rios, 1977, p.12).

Tirando a introdução, ao qual esse trecho está inserido, o manifesto é escrito em terceira pessoa em sua maior parte. Cassandra escreve sobre Odete quando criança e como escritora, como vemos aqui:

Uma dorzinha cortou o peito de Odete ao rememorar os tempos idos. Estrelinhas voavam, seus olhinhos abertos e encantados, curiosos pela descoberta das coisas, o perfume das flores, as latas cheias de peixinhos coloridos saindo do Rio (...) De repente viu, e dividiu o tempo em duas épocas: antes e depois da publicação do seu primeiro trabalho literário. E riu de si pra si, sentindo-se sacrificada por amor à um ideal nascido com ela, ou que, melhor dizendo, ela era própria; equivaleria dizer A.C e D.C - antes e depois de Cassandra (Rios, 1977, p. 20) .

São muitas páginas falando do bairro em que Odete nascera e sua infância. A Perdizes da década de 1970 é um bairro calmo que estava em processo de modernização e, portanto, perdera muito de seu verde.

Restava sim alguma coisa para ver e rememorar os tempos idos. A rua continuava sendo ornamentada por algumas velhas árvores que regularmente todo ano são podadas [...] (Rios, 1977, p. 33). Tudo desaparecera como se um lençol de asfalto e as estéticas incongruências de cimento armado, erguendo para o céu com suas janelas indiscretas, tivessem coberto toda a pitoresca paisagem (Rios, 1977, p. 45).

A ambientação de mais de 20 páginas de sua infância bucólica e harmoniosa encontra um claro objetivo metafórico apenas ao final da narrativa, onde Cassandra compara o crescer das árvores quebrando o cimento com a diminuição da censura e a volta da liberdade de expressão (Rios, 1977).

Procure alguém. Vá a câmara. Não tem amigos influentes? Recorra a Supremo Tribunal.[...] precisa descobrir quem está em sua marcação. Precisa descobrir de quem partiu a denúncia. [...] Chalaças! Nada disso. Seu dogma: o silêncio. A calma da espera. Por entre as rachaduras do asfalto, a força da natureza rasga a terra e a vegetação floresce, cresce, avança, toma conta e ocupa seu lugar. Apesar dos problemas gravíssimos que a apreensão brusca dos livros lhe acarretava não tinha tempo para chorar em cima deles, pois não podia desprezar outros interesses espirituais que a comandava, sentindo algo palpitar em sua formação (Rios, 1977, p. 141).

Embora o motivo de tanta ambientação venha apenas ao final da narrativa, o livro diz a que veio desde sua introdução: “ o título ressalta seu objetivo: chamar para si a atenção da censura. (...) desde a do leitor comum até a dos elementos que proibiram mais da metade de minhas obras.” Com esse trecho, Cassandra ressalta que a censura exacerbada daquela época não estava apenas sob o mando dos militares, mas também sob os civis. No texto “Prezada, Censura”, o historiador Carlos Fico analisou cartas mandadas de pessoas comuns ao Departamento de Censura e Diversões Públicas solicitando ações sob os mais variados meios de comunicação (Fico, 2002). Quer dizer, nenhuma Ditadura se sustenta sem o mínimo apoio dos civis. Aparentemente, para Cassandra, a censura parecia

total e irrestrita.

Essa obra, apesar de vir na contramão de um movimento de censura, não foi um embate direto aos seus censores tendo em vista que eram muitos, mas uma tentativa de diálogo, pondo sua pessoa Odete não para falar, mas para ser representada. O livro foi dedicado a Ivan Lessa - cronista, jornalista e um dos editores do *Jornal O Pasquim* - dias depois de sua entrevista ao jornal de esquerda "O Pasquim". Essa entrevista foi uma das poucas em que Cassandra fala do seu processo de criação dos personagens. Cassandra fez essa dedicatória por ter sido um dos poucos que, segundo ela, entendeu sua literatura; não taxando como pornográfica.

Literatura Pornográfica?

A luta contra a pornografia é um dos arautos da censura. Segundo Londero, pornografia e censura têm uma relação quase que complementar (Londero, 2014). Segundo Lynn Hunt, a pornografia veio da França no século XIX e o termo está relacionado à escrita de prostitutas. Entretanto, o termo Censura vem de censor. Na Roma Antiga, Censeo, era a pessoa que tirava dos magistérios as pessoas que não seguiam a moral da época. Era o censor quem autorizava ou não um patricio a ter uma vida pública. (Hunt, 1999). Na origem latina do termo, censura designa avaliação ou exame, sendo também alvo de múltiplas definições e terminologias (Londero, 2016, p.13).

A concepção moderna de censura está ligada a proibir a comercialização de um determinado produto ou até mesmo a prisão de quem o produziu. A censura literária, segundo Haug (2004, p. 720) descreve "todas as medidas formalizadas pelo Estado e igreja, bem como as não legitimadas e informalmente impostas pelo sistema econômico ou social que visam monitoramento, inibição e canalização da comunicação." A censura atua também nas formas de difusão de uma obra (idem.).

O historiador Robert Darnton, a partir da problemática: o que os franceses liam no período pré-revolucionário estudou os best-sellers proibidos do século XVIII e chegou a conclusão que a literatura que é extremamente censurada está em uma categoria diferente da tradicional. Existe todo um comércio clandestino que faz esses livros circularem e que são rentáveis.

Por ele ter inicialmente, pesquisado apenas a literatura tradicional, tinha chegado a conclusão que havia apenas 3 livros do Rousseau - um dos famosos filósofos iluministas - em toda Paris no período. Acontece que livros como "Emílio" ou "o contrato social" eram considerados atentatórios ao Estado, à igreja e às elites, porém havia essas formas de circulação e comercialização clandestinas que fez com que o pesquisador notasse termos que os editores usavam para facilitar a comercialização desses livros como "livros filosóficos" (Darnton, 1998).

Podemos entender esse termo como um facilitador para a análise de como as pessoas liam e interpretavam essas obras naquele período. Já no Brasil do século XX, se tentarmos estabelecer uma categoria para pornografia baseada nos livros censurados por serem pornográficos para época teremos alguns autores como: Jorge Amado, Nelson Rodrigues, Lygia Facundes Telles, Adelaide Carraro, entre outros. São diversos livros que foram censurados, ou não, contendo justificativas parecidas, ao exemplo da canção "Artifícios" no início do texto. Essa obra foi vetada por atentar contra a moral e os bons costumes com a justificativa de se tratar de um casal lésbico, enquanto outras músicas foram liberadas, porque a homossexualidade não necessariamente seria atentatória a moral.

A homossexualidade humana possui como etiologia que decorre dos mais variados fatores: endócrinos, psicológicos somáticos e sociais que independem de suas expressões nas artes. (...) As letras apresentam textos poéticos dentro de uma expressão isenta de aspectos chulos ou grosseiros, com seriedade e sem o menor caráter indutivo ou apologético. Letras com temática congênere como "Esse

Cara” de Caetano Veloso, “Galeria do amor” na interpretação de Agnaldo Timóteo, vocalização e mis en cene de um Ney Matogrosso foram liberadas por este organismo censório. (...) Entendemos haver visibilidade censória para suas liberações, em acordo com o artigo 4º, item VI, do decreto 20.493 (Machado, 1982).

O decreto lei 1077/77 estabeleceu a censura a publicações e exteriorizações contrárias à Moral e aos bons costumes, quaisquer que sejam os meios de comunicação. Diante do estabelecimento da censura prévia a livros, construiu-se uma forte oposição liderada por intelectuais e algumas associações como a Academia Brasileira de Letras, a Associação Brasileira de Imprensa e a Ordem dos Advogados do Brasil (Londero, 2016,p.20).

Apesar da oposição à censura, o aparato estatal fez com que 36 livros de Cassandra fossem retirados de circulação. No documentário dedicado a escritora, a crítica literária Lúcia Facco registra que Cassandra chegou a criar dois pseudônimos masculinos - sem mencionar os femininos em livros contendo o protagonismo e o sexo centralizando casais heterossexuais. Não houve censura, o que atestaria que a “pornografia” era apenas para proibir a representação do sexo e do afeto entre mulheres (Quinalha, 2021, p.237).

Considerações Finais

A forma com que Cassandra dialoga com a Censura, especialmente a partir do livro *Censura: minha Luta, meu amor*, possui 3 elementos. O primeiro é o silêncio acerca de si mesma, fragmentando-se, tornando a autora parte da ideia. O segundo é a nostalgia ao falar da infância de Odete, ambientada no Bairro Perdizes, lugar em constante mudança e o terceiro é a defesa de sua literatura, tanto por não parar de escrever quanto por colocar-se como obscena e não pornográfica.

Colocar um tipo de literatura como pornográfica implica não só na proibição de certas obras, mas também na perpetuação de certos valores de grupos dominantes a partir de uma delimitação de decoro. Tudo que atravessa um limite imposto era conhecido como pornográfico. Muitos livros de Cassandra centralizavam o amor lésbico, um amor que não podia dizer seu nome, mas que existia mesmo assim. O amor lésbico em suas obras era uma impossibilidade mesmo sendo censurado.

Diferente de outros espaços-tempo, para analisar a realidade brasileira da década de 1970, a categoria “pornografia” pode ser colocada como algo que sofreu um embargo acerca de sua difusão, produção e distribuição literária, mas não como um gênero literário a parte. As fronteiras que separam o pornográfico do erótico são políticas e históricas que envolvem censura, Estado e a cultura dominante de um país.

O Brasil segue uma “tradição” censória muito forte e isso se revela também com a continuidade do uso da lei de censura prévia mesmo após o governo Geisel. A censura, anterior à Ditadura Civil Militar de 1964, ainda prosseguiu mesmo na década de 1980. Na década de 1970, é possível que as repercussões políticas acerca da imagem de Cassandra tenham sido múltiplas e variadas tendo em vista a quantidade de leitores e as ações censórias do Estado para impedir a difusão de sua literatura pelo país.

Referências

- ARFUCH, Leonor. **Espaço Autobiográfico: Dilemas da Subjetividade Contemporânea**. Rio de Janeiro. EdUERJ, 2010.
- DARNTON, Robert. **Os Best Sellers Proibidos da França Pré Revolucionária**. São Paulo. Companhia das Letras, 1998.
- EAGLETON, Terry. **Teoria Literária: uma introdução**. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins

Fontes, 2006

FICO, Carlos. **Prezada Censura** Topoi, Rio de Janeiro, dezembro 2002, pp. 251-286

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. 20ª edição. Edições Loyola, São Paulo, 2010

HUNT, Lynn. **A invenção da pornografia: obscenidade e as origens da modernidade (1500-1800)** São Paulo. Hedra, 1999

LONDERO, Rodolfo. **Pornografia e Censura: Adelaide Carraro, Cassandra Rios e o Sistema Literário Brasileiro na década de 1970**. Londrina. Eduel, 2016

NOGUEIRA, Aline dos Santos. **A revista Realidade como marco comunicacional brasileiro: uma breve recapitulação da história revolucionária do veículo**. [S.l.]: Alcar sudeste 2018 - V Encontro Sudeste de História da Mídia. p. 3-4

QUINALHA, Renan. **Contra a moral e os bons costumes: a ditadura e a repressão à comunidade LGBT**. 1ªed. São Paulo. Companhia das Letras, 2021.

RIOS, Cassandra. **Censura: minha luta, meu amor**. São Paulo, 1977.

TORRES, Marcondes Fernando. **Revista realidade (1966-1976): modelo de reportagem transitório entre as revistas ilustradas e de informação**. *ACTA Científica - Ciências Humanas* vol. 2, nº 9. 2º semestre de 2005.

VIEIRA, Kyara Maria de Almeida. **“Onde estão as respostas para as minhas perguntas”?: Cassandra Rios - a construção do nome e a vida escrita enquanto tragédia de folhetim (1955 - 2001)** / Kyara Maria de Almeida Vieira. - Recife, 2014

Fontes

RIOS, Cassandra. **“Sou apenas uma menina chorona”**. Entrevista de Cassandra Rios ao Jornal Pasquim. In. Jornal Pasquim. Ano IX, nº 417, Rio de Janeiro, 24 a 30/ 06/ 1977, p. 41

_____. **“Qual o pecado de Odete?”** Entrevista à revista Realidade. In. Revista Realidade, Editora Abril. Março, 1970.

SÁ, Marcos. **Esta é a mulher Maldita**. In. Revista Mundo Ilustrado, Editora S. A, Rio de Janeiro, Ano 1961, Edição 00207, 09- 12-1961, Biblioteca Nacional - Hemeroteca Digital.

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL - DIRETORA DO DEPARTAMENTO DE CENSURA E DE DIVERSÕES PÚBLICAS. Ofício nº 011045, de 8 de novembro de 1982. **Exame das obras lítero-musicais**. Exame das obras lítero-musicais de Cassandra Rios, Brasília, 8 nov. 1982.

Disponível em: <https://documentosrevelados.com.br/wpcontent/uploads/2019/04/cassandra-lecicas.pdf>.

SHAKESPEARE COM CACHAÇA: experiências literogeográficas e a narrativa contemporânea

Eguimar Felício Chaveiro⁴

Resumo

Vê-se no atual período a reemergência de um campo: a literogeografia. Esse campo tem dinamizado um conjunto variado de ações e algumas perguntas são suscitadas: como o geógrafo ou a geógrafa lê literatura? Existe uma base epistemológica que funda a intersecção entre geografia e literatura? O objetivo deste trabalho consiste em evocar a literogeografia mediante a interpretação de um crônica publicada no blog multiplicadores de visat - Fiocruz-RJ. Será apresentada a interpretação da crônica “Shakespeare com cachaça” (Chaveiro, 2019). A crônica faz eco à dinâmica da narrativa contemporânea, essa que se irradia envolvendo diferentes táticas, estilos e formas de escritura literária.

Palavras-chave: Experiências Literogeográficas; Narrativa Contemporânea; Dicção Literária.

Abstract

In the current period, we see the re-emergence of a field: literogeography. This field has stimulated various actions and raises some questions: How does a geographer read literature? Is there an epistemological foundation for the intersection between geography and literature? The objective of this work is to evoke literary geography through the interpretation of a chronicle published on the blog Multiplicadores de Visat - Fiocruz-RJ. The interpretation of the chronicle “Shakespeare com cachaça” (Chaveiro, 2019) will be presented. The chronicle echoes the dynamics of contemporary narrative, which involves different tactics, styles and forms of literary writing.

Keywords: Literogeographic Experiences; Contemporary Narrative; Literary Diction.

Introdução

Boa parte de geógrafas e geógrafos que, atualmente, estudam, pesquisam e lecionam conteúdos ligados à geografia, têm tido atenção à dimensão pedagógica, ética, política e estética da literatura. Face a essa abertura, várias iniciativas são tomadas. Pode-se enumerar a realização do evento denominado “Sigeoliterart” - Simpósio de Geografia, Literatura e Arte⁵; a formulação de um GT - Grupo de Trabalho, no Enanpege - Encontro Nacional de pós-graduação e pesquisa em geografia; e a edição da revista Geografia, Literatura e Arte. Existem ainda duas redes que congregam gente interessada no assunto: a ENTREMEIO - Rede de pesquisa em geografia, turismo e literatura e a REESCRITA - Rede Internacional de Estudos Críticos sobre Turismo, Território e Autodeterminação.

Grupos de pesquisa, núcleos de estudos, elaboração de dissertações e teses se somam às iniciativas institucionalizadas desse efervescente campo. Apesar da sua força, vários signatários do campo, com frequência, acendem o pavio reflexivo com perguntas básicas: como o geógrafo e a geógrafa leem literatura? Pode-se dizer que há - e tem havido - uma forma de leitura específica do campo de saber geográfico? Outra pergunta recoloca a necessidade de pensar o campo: existe uma base epistemológica que funda a intersecção entre geografia e literatura?

⁴ Doutor em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP) e professor da Universidade Federal de Goiás. E-mail de contato eguimar@hotmail.com

Esse trabalho não se ocupará diretamente de responder ou estabelecer uma reflexão em torno dessas perguntas. Trata-se, de apresentar, ainda que sumariamente, um pouco da experiência que se tem denominado de literogeografia mediante a elaboração de crônicas para o blog “multiplicadores de visat” - Fiocruz-RJ. O aludido blog conta com mais de 200 cronistas irradiados em todo o Brasil produzindo, desde que foi criado até o momento, mais de 2000 crônicas.

Embora, os cronistas e as cronistas do blog gozem de inteira liberdade de expressão e de pensamento, há algumas premissas que sustentam a diversidade de textos. A primeira consiste em não separar a realização estética dos textos do seu compromisso político. Nesse ponto, a ideia de arte - e de arte literária - não se reduz a uma esfera específica, separada de outras formas de relação humana. Ao contrário, ela integra, condiciona e participa de todos os atos de vida. Se não deve haver arte em si, não pode haver escritura ensimesmada.

Outra premissa enverga a primeira. As formas, os estilos e os gêneros de escrita, ao invés de se submeterem às instituições que possuem comando social, geralmente atuando na castração da liberdade expressiva, convém que sejam a proclamação da liberdade. Daí, que o pensar transgressor e crítico, criativo e provocativo, se evidenciam como centro da escritura do blog. Há de se considerar que, apesar da elasticidade temática dos textos, eles se originam de uma unidade: a defesa da saúde como essência dos Direitos Humanos.

Ao juntarem-se, numa mesma operação, a literogeografia e a cronística do blog “multiplicadores de visat”, propor-se-á apresentar uma experiência de escrita mediante a crônica “Shakespeare com cachaça”, publicada em 09.12.2019 (Chaveiro, 2019). A crônica faz eco à dinâmica diversa da narrativa contemporânea. Essa que abre as portas a diferentes tipos de escritura, legitimando vozes que, fora dos cânones e das representações acadêmicas, clamam por uma estética que considere a vida, a memória e os saberes.

A literogeografia e a narrativa contemporânea

São várias as características da narrativa contemporânea: a assunção do narrador performático; os procedimentos da autoficção; o uso de mecanismos do território digital como sites, blogs, atlas eletrônicos, instagram e outras bases que formulam o paradigma do usuário. Surgem, em alta velocidade e em ritmo alucinado, relatos de memória, textos efêmeros, paródias instantâneas; minicontos, minipoemas, instapoemas e toda sorte de textualidades que, a partir de acontecimentos banais do cotidiano dos sujeitos desse tempo, tentam afirmar identidades severamente fragmentadas; enunciação de experiências de sujeitos coletivos oprimidos; vozes abafadas por preconceitos e processos culturais de subalternizações.

O narrador desse período, não raras vezes, se assusta com a precariedade da experiência e pretende registrá-la mesmo sabendo da imensa possibilidade de ela se evaporar no grande - e infinito - caldeirão de mensagens, imagens, gritos de socorro por aprovação que, todos os dias, em todos os momentos, em todas as estações, aparecem, desaparecem, reaparecem. Em muitas situações o narrador é a personagem de si mesmo. A sua construção discursiva, feita como quase um apelo, cruza outros tantos discursos, como os dos influencers, de pastores, padres, coaches, mentores, gurus.

Suspeitando das referências modernas e participando de uma babel catatônica, a luta pela afirmação mediante a narrativa conduz vários sujeitos a proporem a ligação da experiência de escrita ao percurso de vida. Nesse quadro, não resta dúvida, a palavra escrita explode e transgride antigas formas e fórmulas, pois ela, ao se disseminar em diferentes suportes e meios, também se contrai a partir de funções sincopadas de mensagens e estilos de escritura.

Essa realidade é reconhecida por Carboni e Maestri (2003). Esses autores dizem, com efeito enfático, que qualquer mudança social implica em alterações da linguagem que, por sua vez, rebate em mudanças culturais, sociais e históricas. Ao considerar isso, descobre-se não haver exterioridade entre a sociabilidade estimulada por um mundo global e a dicção escrita, falada e simbolizada.

Quando os coletivos negros, feministas, queers e outros tantos, protestam contra a opressão linguística e veem na criação da própria voz uma forma de enfrentamento das opressões, o ato de narrar ganha, imediatamente, um vislumbre político. Nesse concerto, estudantes de ensino médio, quebradoras de coco, mães solos, imigrantes, refugiados, presidiários e presidiárias, povos indígenas, sambistas das periferias proletárias, mulheres mutiladas, Pessoas Com Deficiência e outros grupos sociais, sabem que ao narrarem o seu sofrimento, a sua história de vida; as suas lutas e as suas conquistas, são suscitadas a dimensão literária de sua escritura e a dimensão política da literatura.

Ao narrarem partes de sua história de vida intentam reconhecer e divulgar processos universais que a fundamentam, como o colonialismo, o escravismo, a grilagem de terra, o racismo estrutural e a estrutura do Estado patrimonialista. Isso ilumina um novo extrato da consciência de si e do país. A arte de narrar, assim posta e democratizada, pretende ser um movimento de descoberta do lugar do sujeito no mundo mediante os marcadores sociais que, na vida social, promovem separações, inferiorizações, apagamentos, preconceitos. Ocorre de, ao escrever, dizer a palavra engasgada e sequestrada ao próximo havendo a superação de culpa por, na vida, não ter tido sucesso econômico. Ocorre também de não se aceitar a humilhação de classe e étnica, transformando-se a dicção literária no labor da indignação.

De maneira específica, esse tipo de escritura é uma revelação da história de sofrimento e de exploração social como produto ativo e vivo da formação socioespacial brasileira. Pôr-se contra a clausura da voz e contra a imposição dominante da escrita, se revela como forma de conhecer a origem e a procedência do autoritarismo do Estado brasileiro e da dissimulação ideológica que são, constantemente, efetivadas.

O ato de narrar situações de sofrimento no período da infância, no mundo do trabalho, na sociabilidade da escola e em outras instituições, demonstra que a empresa colonizadora utilizou vários mecanismos simbólicos, incluindo a linguagem, na edificação de processos de subordinação mediante o autoritarismo linguístico e literário. Conforme esclareceu Coutinho (2011), nesse projeto de silenciamento da voz do dominado, uma estratégia fluente foi a desvalorização da cultura popular. O preconceito e a repressão linguística serviram de alavancas da repressão social, deixando o poder no controle de latifundiários, de emissários do Estado e dos que controlavam as instituições jurídicas e médicas.

De maneira, que o monopólio de riquezas, o controle de terras e o gerenciamento político, sob a manipulação do Estado, apesar de ter havido alterações no sistema político e da modernização de forças produtivas em raros períodos, manteriam diferença de classes, o patriarcalismo, o racismo estrutural e a subjugação social. A espinha dorsal da desigualdade social, mantida numa engenharia social e política entre o autoritarismo e o carisma, ia se desdobrar em outros campos sociais e culturais, como na frágil escolarização e no pouco incentivo à leitura.

Com efeito, a irrupção de gêneros e estilos de narração como a autoficção, a autoetnografia, a escrevederia, a escrevivência, o artevismo, o testemunho, e a escrileitura fazem florescer uma literatura que se esmera na experiência de sofrimento e de opressão. De alguma maneira, todos esses gêneros e estilos clamam para que os oprimidos e as oprimidas, de qualquer nível, façam da literatura uma voz múltipla e aberta, opondo-se ou entrelaçando-se à narrativa formal, escolar, protocolar, canônica.

Ao se colocarem como narrativas resistentes pretendem se contrapor às formas essencialistas, assim como ao formalismo escolástico; às fórmulas que exigem a legitimação de quem domina a cultura erudita. Além disso, interrogar as estéticas dominantes e o domínio da palavra escrita cria outras possibilidades éticas e estéticas. Essas possibilidades pretendem revitalizar o papel literário de pensar o país dramatizando situações que, no campo e na cidade; nas ruas e no trabalho; nas relações amorosas e culturais, todos os dias, são exercidas concretamente.

Autores e autoras como Carolina de Jesus, Conceição Evaristo; Daniel Munduruku, Geovane Reis; Ailton Krenak, Graça Graúna, Auritha Tabajara, Eliane Potiguara, Joel Rufino dos Santos, Abdias do Nascimento, e tantos outros e outras, ganham força, reconhecimento e legitimidade. Sobre a escrevivência, Conceição Evaristo explica que,

É uma longa história. Se eu for pensar bem a genealogia do termo, vou para 1994, quando estava ainda fazendo a minha pesquisa de mestrado na PUC. Era um jogo que eu fazia entre a palavra “escrever” e “viver”, “se ver” e culmina com a palavra “escrevivência”. Fica bem um termo histórico. Na verdade, quando eu penso em escrevivência, penso também em um histórico que está fundamentado na fala de mulheres negras escravizadas que tinham de contar suas histórias para a casa-grande. E a escrevivência, não, a escrevivência é um caminho inverso, é um caminho que borra essa imagem do passado, porque é um caminho já trilhado por uma autoria negra, de mulheres principalmente. Isso não impede que outras pessoas também, de outras realidades, de outros grupos sociais e de outros campos para além da literatura experimentem a escrevivência. Mas ele é muito fundamentado nessa autoria de mulheres negras, que já são donas da escrita, borrando essa imagem do passado, das africanas que tinham de contar a história para ninar os da casa-grande (Evaristo, 2023).

Não apenas as considerações da escritora em forma de entrevista, mas toda a sua narrativa, age para não descolar o que vive, viveu, sentiu e pensou da narração. Age para reconhecer as dimensões históricas de dominação; para demonstrar que as vozes das mulheres negras podem ser exercidas; para combater as formas de esterilização linguística, contando a sua própria história, fazem da escrevivência uma enseada a qual transcorrem as experiências pessoais e dos grupos que dela fazem parte.

Contudo, nenhuma forma de narrativa é imune a uma crítica ética e estética. O mesmo se pode dizer que todas, uma vez enunciada, são forjadas em implacáveis tensões. Um risco é esse tipo de narração se tornar um novo cânone sufocando a sua rebeldia estética em nome de aprovação das instituições que dominam o espaço cultural. Há também o risco do assédio direcionado a todas as formas da cultura popular. Na literatura, isso pode ocorrer mediante premiações, postos oficiais e ofertas narcísicas. O fato de haver o comprometimento ético e estético com a vida, e isso ser o único valor, pode gerar nesse tipo de narrativa, pobreza de imagens, limitações enunciativas, repetições de fórmulas.

A crítica a certa dominação de uma cultura escriturística, o debate identitário; o clamor pela democratização da dicção ficcional; as pontes da escrita com a oralidade; a relação entre narrativa e memória; entre memória e ancestralidade; as narrativas de acontecimentos urbanos, como a violência; a explosão da fronteira entre prosa e poesia conformam o rico painel histórico da arte literária atual. Muitas iniciativas desejam solucionar os pontos cegos da formação socioespacial brasileira, como é o caso dos livros “Naqueles Morros, depois da chuva”, de Edival Lourenço (2012) e Torto Arado, de Itamar Vieira (2019).

O painel se enriquece na mesma proporção que se complexifica, como procede o diálogo que, especialmente escritoras e escritores urbanos novos, promovem com a cultura pop; com o estilo intermediário; com a elaboração de poemas visuais e interativos; com fotopoemas e podcasts. E

todas essas formas se estendem na literatura coach; de autoajuda, esotérica, confessional e de exposição de sucesso pessoal. Isso revela conflitos éticos e estéticos próprios da disputa ideológica atual.

É certo que a dinâmica complexa das sociedades mundializadas, envolvendo a aceleração histórica, o mapeamento instantâneo da realidade, a midiática da existência, o estilhaço da emoção, a busca pelo triunfalismo econômico; a intercedência do dataísmo e dos algoritmos na formação do desejo; as inovações tecnológicas, a promoção de uma sociabilidade patológica e viciada, estão conformadas nas narrativas contemporâneas. É certo também que há, na crítica literária, nos conteúdos de disciplinas da universidade e na concepção de vários escritores e escritoras, a ideia de que as referências clássicas não podem ser banidas.

Por conseguinte a conformação da narrativa contemporânea não é uníssona, nem unidirecional. Estão postas também críticas à burocratização do texto acadêmico e à proposta de popularizar a comunicação científica. Crescem a proposta de diálogo de saberes, de consideração dos saberes vernaculares e nativos; da transversalidade epistêmica. Como argumentou Tezza (2012), nunca a palavra escrita esteve tão presente nas relações humanas como ocorre atualmente, mas a sua forma fragmentada revela a emoção igualmente estilhaçada, operando resvala na narrativa como sintoma de um sujeito adoecido. Chul-han (2023, p. 84) considera que, Autores e autoras como Carolina de Jesus, Conceição Evaristo; Daniel Munduruku, Geovane Reis; Ailton Krenak, Graça Graúna, Auritha Tabajara, Eliane Potiguara, Joel Rufino dos Santos, Abdias do Nascimento, e tantos outros e outras, ganham força, reconhecimento e legitimidade. Sobre a escrevivência, Conceição Evaristo explica que,

A digitalização excessiva do mundo - desencantamento - também nos leva a um contínuo e progressivo afastamento da realidade como ela é. Quando passamos a ter acesso ao mundo apenas através das telas dos smartphones e das plataformas de redes sociais, entramos em contato com uma realidade reduzida e recortada que pode ser facilmente posta de lado com um simples clique no ecrã dos smartphones. A realidade perde a capacidade de nos chocar, de nos afetar profundamente - em vez disso, passamos a reagir com botões de like ou dislike. As reações se tornam mecânicas, automáticas e desprovidas de uma reflexão mais crítica e duradoura.

Como se lê, Chul-Han tem uma visão crítica ao estágio atual. Com ênfase argumenta que a informação representa o estágio de declínio absoluto da linguagem. Pode-se sintetizar: vive-se num mundo em que o trânsito do simbólico é corrente e ininterrupto, todavia a narração se encolhe. Mas mesmo encolhendo, há movimentos e dinâmicas narrativas que desejam contrapor ao estilhaçamento da palavra escrita.

Depois de ler as características da narrativa contemporânea, apresentar-se-á uma experiência literogeográfica.

Experiências literogeográficas: “Shakespeare com cachaça”

Leiamos a crônica “Shakespeare com cachaça”:

“Já faz tempo que artistas de vários gêneros, literatos, viajantes e intelectuais perguntam e se perguntam: qual é ou deve ser a melhor forma de produzir ideias autônomas, criativas, inteligentes ou obras artísticas de valor estético capazes de mobilizar expectadores, fruidores, apreciadores? Nós, professores universitários, além dessa pergunta, empunhamos outra: como sair das redomas dos slogans, do comércio discursivo, das performatizações ritualizadas e repetidas, à exaustão, no campo acadêmico contemporâneo?”

Durante mais de 30 anos de boa e feliz peregrinação na casa do Senhor Descartes (a universidade), ouvi e também proferi ideias em torno dessas perguntas. No começo do trabalho de docência universitária, ainda nos anos

1980, me encantava com colegas leitores. E anteriormente, na condição de aluno da graduação, ouvia uma palestra e, de repente, observava que as minhas orelhas estavam vermelhas e quentes; em muitos casos, no traslado da universidade para a minha casa conversava sozinho inspirado na palestra. Em outros casos, anotava, em meu caderninho, traços desajeitados, inspirações fragmentadas e insights insignificantes decorrentes do que ouvia. Um dia - bradava o meu solilóquio - isso vai servir para alguma coisa. Um dia, quem sabe!

Fui entender depois que aquela paixão dizia respeito às minhas trajetórias, mas especialmente a um contexto histórico e político. A efervescência política e o dever de proclamar a democracia, estendidas do final dos 1970 até meados dos 1980 e, assim, nos ver livre da maldade do Estado militarizado, simbolizado no exílio, na tortura e no assassinato de lideranças trabalhadoras, traziam para a arena da praça universitária de Goiânia, onde estudei e lecionei por um período, Paulo Freire, Gramsci, Marilena Chaui, Marx, Hannah Arendt, Pablo Neruda, Cecília Meireles, Pedro Terra, Tolstoi, Carlos Drummond de Andrade, Shakespeare, Chico Buarque - e tantos outros.

Entretanto, o contexto histórico e político não trazia apenas livros e autores para uma companhia implacável na minha vida, mas a fermentação de uma nova consciência coletiva do país, na qual se juntavam à luta para que a UNE (União Nacional do Estudantes) e os partidos comunistas voltassem à cena política legal e legítima. Dava-se o surgimento do PT - Partido dos Trabalhadores; da Teologia da Libertação, da história crítica, da CUT (Central Única dos Trabalhadores), da CPT (Comissão Pastoral da Terra) e, lógico, do Movimento de Renovação Crítica da Geografia, chamado de Geografia Crítica. Bebia naquelas fontes encharcado de paixão.

Ainda sem dar conta de ler o que estava acontecendo com o Brasil e comigo mesmo, ainda estudante em torno de 20 anos, já havia me tornado militante. O susto encantador de conviver com ateus, gente pornográfica, artistas vândalos, marxistas, anarquistas, teólogos da libertação, me levou ao bar e, no bar, cachaça e Shakespeare animavam leituras, emoções e interpretações. E também poesia.

Quando o teatrólogo e escritor Nelson Rodrigues invocou que “está na hora dos intelectuais brasileiros saberem, pelo menos, bater um escanteio”, a sua invocação é um chamado político: o professor, o intelectual, o artista e também o militante não podem se ausentar dos gostos populares; ou fecharem-se em gabinetes assépticos. Livros não salvam o mundo sem o suor dos que fazem o mundo: os trabalhadores; e os trabalhadores não salvam o mundo, sem a luz que vem dos livros.

Escritores como Pablo Neruda, Manoel de Barros, Gabriel Garcia Márquez, Luiz Ruffato, Maria Luíza Ribeiro, apenas para citar alguns, defendem que há duas fontes para a criação: as margens dos status e a cultura universal. Ou seja, defendem Shakespeare com cachaça. E uma amizade com o dono do bar, João Curió ou dona Maria Fulô. Pois sem um vínculo profundo com a experiência humana, sem uma sensibilidade com a história e com o sofrimento dos trabalhadores, e ausentes do mundo concreto do trabalho e da verve popular, ciência e literatura podem se tornar apenas um luxo vazio. Uma alienação com requinte equivocado.

Pessoalmente possuo duas descrenças. Descreio no intelectual que não lê e no que não enxerta a sua vida no espaço/tempo no qual vive. Ou seja, que não vai às feiras, passeia nos becos, observa os discursos de prostitutas, mendigos, do papa ou do vendedor de Pequi. Podemos dizer que os livros não contêm toda a sabedoria, mas a experiência não basta. Quando se vai à rua e, com seta firme, protesta-se contra tiranos, mercadores de esperança, vendilhões, sonegadores e opressores e, no combate, convoca-se o irmão de classe para o exercício da solidariedade, da luta pela justiça, a alegria também ganha um tônus político, pois a alegria unta e enverniza a vida daqueles que não se rendem. Aliás, o intelectual preso na palavra, como dizia o meu amigo Brasigóis Felício, frequentemente é um chato de galocha.

Há muito tempo - e agora, com insistência, ao falar comigo mesmo e expandir o solilóquio para os amigos e amigas, cunhado também por qualquer menção de Habermas ou de outro intruso na minha vida, tenho dito que não dá para fechar a vida conforme os preceitos do Estado. A polícia, a lei, a conta da luz, do IPTU, um certo modo de comportar, de abster, de julgar, não podem tomar conta de nosso tempo, de nossas vidas. Por isso, devemos insurgir, talvez insurgir com arte, ou insurgir com arte e cachaça. A distância da prudência da submissão ou da insurgência com a loucura, cada um vai medir e interrogar.

Amor, humor e luta. Shakespeare com cachaça. Geralmente nos bares, desde que estejamos com gente nossa, surgem reminiscências sutis, sabores da infância, memórias de paixões, ideias transformadoras. Pode ocorrer até uma nostalgia, uma frase de Clarice para salvar a dor da nostalgia ou para intensificá-la; um insight e a firmeza de propósitos. Se um bêbado chegar (e sempre chega) e nos pedir uma talagada de cachaça, ganhará, além da cachaça, um abraço, lógico se tivermos no seu grau. E talvez uma nota de Shakespeare: “é mais fácil obter o que se deseja com um sorriso do que com a ponta da espada (Chaveiro, 2019)”.

A crônica, feita ao modo de uma escrevivência, reporta à juventude do autor, especificamente no começo da década de 1980. Embrenhado no contexto brasileiro do período, engajado em instituições que propunham a reinserção da democracia no país, a leitura se fazia como um sintoma e como uma lança da época, de maneira que a paixão pela leitura se juntava à paixão pela vida, uma alimentando a outra.

Ao desacreditar no leitor fechado, e defender a autonomia e a criatividade, o texto argumenta no sentido de valorizar tanto as relações concretas de pessoas comuns como os livros. Põe-se também contra os textos sloganizados e clichêzados. Tão importante quanto ler autores clássicos é desenvolver a sensibilidade para ver e sentir as imagens que decorrem do mundo do trabalho. Se no texto Shakespeare simboliza a cultura universal, a cachaça simboliza a experiência ordinária e comum.

Posto isto, floresce o que nutre a narração: as referências clássicas edificadas por autores e autoras reconhecidos e o passo a passo da vida de todos. Enxerga-se também a crença de que a vida possui uma dimensão literária porque fornece elementos à narração, mas para consagrar tal arte exige-se a leitura para que a núpcia entre a realidade e a ficção, num só termo, valide a experiência e a transborde em palavras, histórias e imagens. E a ficção, sem ser aprisionada pela experiência, não a negue, mas a conheça.

Considerações Finais

O aberto e estendido grupo que, hoje, no Brasil edifica o campo da literogeografia tem feito um esforço de interpretação da narrativa contemporânea. Quase sempre, em palestras e textos escritos, em comum acordo com frentes da teoria literária, são esboçadas as características dessa complexa e diversa escritura. Holanda (2019), elabora uma síntese. Segundo a autora, há no Brasil atual três blocos narrativos: o de suporte da internet; o originado da quebrada que envolve narrativas de testemunhos, de empreendedorismo, de ongs e o da dinâmica das identidades, esse que inclui escrituras feministas, de coletivos negros, quilombolas, indígenas.

Entre as várias características, uma se enuncia com força: o profundo deslizamento de gêneros e estilos. O atravessamento das fronteiras de gêneros e de estilos encontra eco na extensão de suportes, de suas infiltrações e de suas experimentações. Há também novidades, como uma espécie de dismantelamento da aura do livro em nome de uma escrita digital avassaladora, feita em peças literárias e na vida cotidiana.

Há também novidades originadas pela implementação da Inteligência Artificial ou meios que fazem justaposição e colagens de diferentes tipos de texto. Não há dúvida: formas novas aparecem como o instapoemas; os textos colaborativos e interativos; os songbooks; os booktoks, os audiolivros. Noutra versão, gêneros como a escrevivência, as narrativas de testemunhos, a escrileitura, a autoficção e a autoetnografia propõem a democratização do ato de escrever e da leitura como troncos da arte humana, possível a todos e a todas.

O texto apresentado, crivado na experiência da escrevivência, além de enunciar pontos da narrativa contemporânea e suas tensões, evidencia uma política de escrita encampada pelo blog multiplicadores de visat da Fiocruz-RJ. Com rica produção, o blog em questão, esmerado em algumas premissas éticas e estéticas, abre o flanco das páginas para se elaborar uma cronística livre, aberta e crítica a qualquer forma de opressão.

A crônica - Shakespeare com cachaça - faz defesa de uma ideia. A literatura nutre-se da experiência humana, mas a transborda e, embora, transbordando-a, não a negue. Pontos como a autonomia, a criatividade, a luta contra slogans, clichês e qualquer tipo de automatismo e rendição; a imbricada relação do texto com o contexto social, político e cultural; a importância de se

desenvolver uma sensibilidade ligada ao mundo do trabalho e a valorização das referências clássicas, demonstram que ética e estética não podem se diluir na peça literária. A integridade da palavra escrita e a sua força de organização do ponto de vista não são menores nem maiores que a sua evocação estética. Ambas interagem como se casa Shakespeare com a cachaça.

Referências

- CARBONI, F.; MAESTRI, M. **A linguagem escravizada: língua, história, poder e luta de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.
- CHAVEIRO, Eguimar Felício. **Shakespeare com cachaça**. In: blog multiplicadores de visat. Rio de Janeiro: 2019.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **Cultura e sociedade no Brasil - ensaios sobre ideias e formas**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- EVARISTO, CONCEIÇÃO. **A escrevivência serve também para as pessoas pensarem**. Entrevista concedida ao Itaú Cultural. São Paulo: 09.11.2020 - disponível em <https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/>. Acesso em 05 de Janeiro de 2025.
- HAN, Byung-Chul. **A crise da narração**. Rio de Janeiro: Vozes, 2023.
- HOLLANDA, Heloisa Buarque. **Onde é que eu estou?** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.
- LOURENÇO, Edival. **Naqueles morros, depois da chuva**. São Paulo: Editora Hedra, 2012.
- TEZZA, Cristóvão. **O espírito da prosa. - uma autobiografia literária**. Rio de Janeiro: Record, 2012.
- VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Torto arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

OBLÓMOV E BOVARY COMO NOVELAS CIENTÍFICAS: cruzamentos entre verdade e ficção

Camila David Dalvi⁵

Rafael Sarto Muller⁶

Resumo

Estudamos *Madame Bovary* [França, 1856], de Gustave Flaubert e *Oblómov* [Rússia, 1859], de Ivan Gontcharov, como obras filosóficas. Investigamos as críticas à ciência moderna inseridas nesses livros e como, a partir deles, ciência, ficção e religião, sob aspectos específicos interagem. Como resultados, encontramos que as críticas aos valores burgueses e aos aspectos ideológicos do capitalismo são os mobilizadores das críticas à ciência moderna de época no que se refere à apropriação dos valores universais a uma lógica acumuladora e privatista (notadamente a beleza, a verdade e a justiça) e a subjugação da ciência, que se presta ao punitivismo e esquece o ser humano e a sua finalidade humanística.

Palavras-chave: Bovarismo; Oblomovismo; Literatura Francesa; Literatura Russa.

Abstract

We studied *Madame Bovary* [France, 1856], by Gustave Flaubert, and *Oblómov* [Russia, 1859], by Ivan Gontcharov, as philosophical works. We investigated the criticisms to modern science included in these books and how, from them, science, fiction and religion, under specific aspects, interact. As a result, we found that the criticisms of bourgeois values and the ideological aspects of capitalism are the mobilizers of the criticisms to modern science with regard to the appropriation of universal values to an accumulative and privatizing logic (notably beauty, truth and justice) and the subjugation of science, which lends itself to punitiveness and forgets the human being and its humanistic purpose.

Keywords: Bovarysme; Oblomovism; French Literature; Russian Literature.

Introdução

A literatura, não se fazendo prisioneira das amarras entre a verdade e a mentira - mas sendo outra, a ficção - torna-se pluripotente. Colocada usualmente de um lado que se entende oposto, a ciência se presta a nos ajudar a descrever o mundo (a realidade, a natureza), mas se "bom ser o senhor da natureza, [...] esse senhorio não ensina ao senhor o que ele deve fazer" (Weil, 2003, p. 37 *apud* Silva, Branco, 2024, p. 297). Ainda que a religião seja uma orientação potente - e dos estudos da religião muito se pode tirar de proveitosa agregação para a ciência -, o enviesamento de seus discursos somado à falta de uma boa descrição do espírito dos homens (da [cons]ciência de sua natureza), levou-nos frequentemente à bancarrota.

Da mesma forma que a ficção reconcilia verdade e mentira, também poderá a literatura reconciliar ciência, ficção e religião? A nossa tese é de que sim. Não apenas o pode, como o fizera em dois grandes clássicos que aqui assumem a condição de nossos objetos de estudo: *Madame Bovary* [França, 1856], de Gustave Flaubert e *Oblómov* [Rússia, 1859], de Ivan Gontcharov. Na presente pesquisa, tomamos as duas obras como romances-filosóficos para investigarmos as estratégias retóricas e narrativas usadas para a reconciliação entre ciência, ficção e religião ou, em termos mais poéticos, a dura finitude fria da vida controlada pelo determinismo e o contentamento resultante de uma esperança ingênua em um sentido ou promessa maior, que superasse até o insuperável.

⁵ Doutora em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail de contato: camiladalvi@gmail.com

⁶ Doutor em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). E-mail de contato: rafaelmuller776@gmail.com

Na primeira seção deste artigo, destacaremos elementos narrativos comuns às obras e os fenômenos conhecidos como bovarismo e oblomovismo, conjuntos de comportamentos culturalmente característicos de época e determinados grupos sociais que, por sua recorrência e similaridade com o perfil dos protagonistas das obras, assim foram rotulados. Nas segunda e terceira seções, estudaremos as perguntas existenciais que são apresentadas aos leitores por intermédio dos personagens, da trama e de suas interações e diálogos com outros e as soluções que nos são apresentadas, o que permite a elaboração de nossa tese pela reconciliação entre ciência, ficção e religião.

Dessarte já tacitamente pressuposto, cumpre reiterar que a divisão entre ciência e religião aqui usada se dá predominantemente pelo seu aspecto teleológico: a primeira com a função de descrever o mundo natural, tangível - e, portanto, não oferece qualquer orientação ou sentido para a vida futura, resvalando o sujeito num vicioso "tudo é o que apenas é"; a segunda com a função de garantir um sentido espiritual, intangível para a vida do sujeito - e, portanto, prover de significado e valor a vida futura, levando o sujeito a um estado de contentamento.

Elementos narrativos e de recepção literária comuns às obras

Para início de discussão, de saída, nota-se que as obras elencadas são contemporâneas entre si (*Madame Bovary* de 1856 e *Oblómov* de 1859), produzidas em países (França e Rússia) cujas trocas culturais à época eram expressivas - a aristocracia Russa encontrava na língua e na cultura francesas a sua maior estima, que ia desde a arquitetura de São Petersburgo até o uso do francês como língua de eleição nas conversações entre convidados de eventos da alta cúpula, como o faz bem registrar outras obras clássicas da mesma época, a exemplo do realismo histórico retratado em *Guerra e Paz* [1865] de Liev Tolstói.

Quanto aos personagens, ambas focalizam protagonistas cujos nomes vão nos títulos (Emma Bovary e Iliá Ilitch Oblómov) e que, apesar da série de interações com demais personagens, possuem como núcleo básico para a trama: a) ao menos um amante romântico de interação apaixonada (Rodolphe e Olga, respectivamente); b) um parceiro romântico de interação doméstica (Charles e Agáfia Matviéievna); c) alguém antigo e mais velho com conflitos recorrentes nas questões domésticas por intromissão dessa pessoa nas vontades do protagonista (Sra. Bovary mãe, a sogra de Emma; e Zakhar, o criado da família Oblómov de gerações anteriores à de Iliá Ilitch); d) um amigo e ao mesmo tempo opositor hiper-racionalista (Homais e Andrei Ivánitch Stolz).

Relativamente a espaços e tempos, a maior parte das tramas dão-se em espaços domésticos, internos ou nas redondezas externas à casa (jardins, bulevares), contando eventualmente com visitas às casas de conhecidos. No caso de Bovary, há ainda algumas curtas viagens que, no entanto, encerram-na em quartos de hotéis, teatros; ou seja, os espaços são privados e/ou encerrados. O tempo é lento, em especial na porção inicial das obras, em que os autores criam um clima, ao mesmo tempo, de monotonia e solidão para os protagonistas, o que se conforma com o estilo de época a ser denominado realista, por seu suposto compromisso com detalhamentos da “vida mesma”, tema que, como afirmaram alguns críticos, dentre eles Rancière, demonstra uma abertura à democracia por parte da literatura, uma vez que se pode tratar de qualquer assunto, até mesmos os aparentemente menores.

Notadamente sobre os protagonistas Emma Bovary e Iliá Ilitch Oblómov, ambos são referidos como inteligentes, leitores assíduos em determinadas épocas da vida (e incapacitados de manter a leitura em momentos de conflito emocional), faltantes em sua *anima*, salvo quando ao lado de seus amantes, e recorrentemente reflexivos quanto às questões existenciais e sobre o amor enquanto tema universal. No caso de Emma, ainda há toda uma discussão atenta sobre os efeitos que uma leitura “perigosa” de textos ficcionais pode causar em “alma frágeis”, especialmente das

mulheres. Isso porque a leitura parece influenciar muito nas perspectivas da personagem, bem como configura, em decorrência disso, um questionamento acerca da ordem social - ainda que tal questionamento, muito rudimentar na formulação da personagem, não esteja claramente organizado na diegese como Flaubert poderia visualizar ou os leitores supor.

Na trama que os envolve, ambos enfrentam dívidas e graves problemas financeiros, aí incluídas extorsões e ameaças; períodos de depressão profunda em que as próprias condições fisiológicas de vida não são satisfeitas; e ambos têm por trágico final a morte. Receitas dramáticas menores também são igualmente usadas, como receber uma carta que lhes confere grande ansiedade, longas caminhadas adjacentes a momentos tensos, diálogos de rompimentos com seus amantes e assim por diante. Há que se colocar algumas diferenças: as dívidas de Emma são feitas em nome do marido (que já não era dotado de grandes posses, é fato) no intento de acompanhar os movimentos de consumo resultantes da revolução industrial, como forma de inserir-se na burguesia e modificar o que era possível de seu *décor*. Ela parecia ter pressa e ansiedade para suprir faltas. Oblomóv passa por dificuldades dada sua conhecida letargia: não há interesse por mudanças. Ao contrário: há vontade da manutenção do sistema de servidão que outrora rendeu a sua família tranquilidade e conforto em ambientes rurais. Portanto, Oblomóv retrai, não tem pressa que mudanças no sistema ocorram. Ambos, ainda assim, sofrem em decorrência dessas dificuldades no ajuste com mudanças histórico-econômico-sociais que, fatalmente, ocorrem, porém nunca para confirmar os anseios dos protagonistas.

Quanto à recepção literária, ambas as obras ganharam rápida adesão do público, vindo a terem cunhados os termos "bovarismo" e "oblomovismo" como referência genérica aos modos de se comportarem e ao conjunto das condições externas imediatas de seus protagonistas. Talvez esse processo tenha se dado também pelo interesse à época nos discursos psicologizantes e científicos (nos que tange à análise da degenerescência de cunho moral). A diferença é meramente pragmática: a nomeação de um fenômeno como "bovarismo" ou "oblomovismo" apresenta ares de objetividade cientificista, ocultando o seu aspecto de juízo de valor ou moralista; nomeado o sujeito, como o próprio Iliá Ilitch o faz na obra russa "Ora, irmão, você é ainda mais Oblómov do que eu", ganha relevo a subjetividade que permeia a noção de verdade científica.

As críticas ao oblomovismo como fenômeno podem ser feitas de duas formas majoritárias segundo esses recortes: dizê-lo como um fenômeno reconhecido pelas ciências sociais ou dizê-lo como uma fraqueza de espírito da cultura russa. Há duas formas de negar essas visões: reafirmar os valores do espírito da cultura russa e corrigir aquilo que é julgado como uma falha do espírito da cultura russa. Do lado das soluções, portanto, sempre se toca no campo espiritual: é preciso um juízo de valor moral muito claro do espírito. Do lado da descrição científica dos problemas, busca-se ocultar/ignorar o juízo de valor como uma sujeira, atribuindo ao fenômeno a qualidade de uma aparição, sem origem e sem solução, uma vez que essas são preocupações do espírito e não do cientista moderno (mais preocupado em ser aclamado pela descrição ou mera nomeação do fenômeno problemático hoje). Gontcharov metaforiza essa oposição num dado momento no diálogo entre Zakhar e Iliá.

- Será que você não entende - disse Iliá Ilitch - que o pó faz proliferar as mariposas? Às vezes chego a ver percevejos na parede!
- No meu quarto tem pulgas! - retrucou Zakhar com indiferença.
- E por acaso isso é bom? Veja que imundície! - falou Oblómov.
- Zakhar sorriu com todo o rosto, o sorriso apoderou-se até das sobrancelhas e das costeletas, que se deslocaram para os lados, e uma mancha vermelha se alastrou por todo o rosto, até o alto da testa.
- Que culpa tenho eu se há percevejos neste mundo? - disse ele com ingênua surpresa. - Por acaso fui eu quem inventou os percevejos?
- Isso é por causa da sujeira - cortou Oblómov. - Como você diz absurdos!

- Também não fui eu quem inventou a sujeira.
- Lá no seu quarto os ratos ficam correndo de noite... eu escuto.
- Também não fui eu quem inventou os ratos. Em toda parte tem esses bichos aos montes, ratos, gatos, percevejos.
- E como é que na casa dos outros não há nem mariposas nem percevejos?
- No rosto de Zakhar estampou-se uma expressão de incredulidade, ou, melhor dizendo, de tranquila certeza de que aquilo não acontecia.
- No meu quarto tem um monte - respondeu sem titubear. - A gente não percebe todos os percevejos, eles não deixam rastro para a gente seguir. E ele parecia até estar pensando: "E como é que se pode dormir sem percevejos?"
- É só você varrer, tirar o pó dos cantos, que não vai ter mais nada disso - ensinou Oblómov.
- Vou limpar, e amanhã vai ter um monte de novo - disse Zakhar (Gontcharóv, 2019, [s.p.]).

No bovarismo, ainda que o conceito se espraie quase que confortavelmente por áreas e sentidos diversos, de maneira geral, associa-se a certo comportamento criticável, próprio a leitores - e no caso sobretudo de leitoras mulheres - que se deixam embalar por textos afastados do que se considera o mundo real. Por vezes amplifica-se numa observação genérica a respeito de uma recepção distorcida de textos e discursos. A obra, para a maneira como foi conceituado o bovarismo em sua recepção imediata, parece apresentar uma lição, um banho de realidade, já que vence, a despeito do tanto que a personagem - em inúmeros sintomas que se tornam prato cheio para teorias psicologizantes - se debate e se contorce (ou mesmo paralisa), o inexorável curso determinista da vida material. Fica ali definido que a reação da personagem às especificidades de sua condição (e muitas delas são aprisionantes e bastante complexas) fazem parte de um diagnóstico a se dar, de um fenômeno a descrever ou definir. Coisa de mulher, leitora, sonhadora - que nada mais faz do que tentar conciliar *scripts* de vida que não foram feitos por ela, mas para ela.

Emma Bovary embriaga-se em suas leituras e busca, conforme se convencionou definir sob insígnia do bovarismo, ultrapassar limites supostamente naturais da realidade, dando vazão a uma imaginação inflada por interesses e vontades que não poderia realizar ou mesmo encontrar em vida - e tais desejos não fogem ao que a organização moral e capitalista da época produzia nos indivíduos, embora não desse condições a todos, excluindo pobres, mulheres etc. Portanto, "a faculdade de se conceber outra que não ela mesma", bordão que resume o bovarismo, diz respeito a um julgamento externo do que é e pode ser a realidade, com suas pressuposições de lugares sociais aos quais Emma Bovary não queria (ou não conseguia) se ajustar. Todas suas investidas - desorganizadas e inconscientes - acabavam soçobrando e perdendo o fôlego diante de pressões sociais, morais e mesmo religiosas.

Novamente, a teleologia que separa ciência e religião (a sua parcela de moralidade prática) está posta: no primeiro caso, não existe sentido para qualquer coisa do mundo; no segundo caso, o sentido existe. A solução conciliadora está no sujeito: partindo da origem - a inexistência do sentido - pode optar por criá-lo ou não para a sua vida, um sentido próprio ou alheio incorporado. A esses fenômenos de criação ou não e incorporação de sentido, dão-se muitos nomes: sacrifício, amor, volúpia. No texto flaubertiano, são exemplos, respectivamente, do sacrifício:

- O que há de mais lamentável é levar, como eu, uma existência inútil, não é mesmo? Se nossas dores pudessem servir a alguém, nos consolaríamos com o pensamento do sacrifício!
- [...]
- Gostaria muito - ela disse - de ser freira em um hospital (Flaubert, 2011, [s.p.]).

Do amor:

Voltaram a falar mais vezes de coisas indiferentes a seu amor, e as cartas que Emma lhe enviava tratavam das flores, de versos, da lua e das estrelas, recursos ingênuos de uma paixão enfraquecida tentando avivar-se por meio de recursos externos. Ela prometia-se sem parar uma felicidade profunda; depois, confessava não sentir nada de extraordinário (Flaubert, 2011, [s.p.]).

Da volúpia:

Que impossibilidade! Aliás, nada valia a pena ser buscado; tudo era ilusão! Cada sorriso escondia um bocejo de aborrecimento, cada alegria uma maldição, todo prazer um desgosto, e os melhores beijos não lhe deixariam nos lábios senão uma vontade irrealizável de uma volúpia maior (Flaubert, 2011, [s.p.]).

Nos três casos, o sentido que poderia estar na vida de Emma são “recursos ingênuos”, de modo que as soluções prescritas pela sociedade (e a serem incorporadas) eram tão ineficazes na garantia de sentido como a ciência moderna mais crua (preocupada com a descrição do hoje-determinado). Ambas igualmente imobilizadoras e moralistas: condenam ao sujeito desajustado à alcinha de errante.

No oblomovismo, o ponto mais destacado dá-se pela improdutividade e preguiça de Iliá Ilitch, de modo que a interpretação majoritária da obra se encaminhou como sátira aos nobres na Rússia e à série de situações derivadas do modelo econômico que os sustentava, como as propriedades improdutivas. Apesar dessa crítica ao modo de organização socioeconômico da Rússia do século XIX, Oblomóv não chega a ser considerada uma obra de viés europeizante, sendo cirúrgica na separação dos aspectos da cultura nacional russa que são criticados e aqueles que são defendidos. Propõe-se, portanto, uma valorização da russianidade através da sua reforma, um movimento pró-cientificista, aceitável pelo viés universalista e objetivo conferido historicamente às ciências ocidentais a partir do iluminismo, conservando-se o prenúncio do valor dos saberes populares e sua concepção de virtude. Assim, cabem duas citações exemplificativas. A primeira, quanto ao obscurantismo ou misticismo (superstições) russos:

Talvez o sono, a eterna pasmaceira de uma vida apática, a ausência de movimento, de quaisquer temores reais, de aventura e de perigo obrigassem o homem a criar, no meio do mundo natural, um outro mundo quimérico, e a procurar nesse mundo orgias e diversões para a imaginação ociosa, ou explicações para as cadeias de circunstâncias rotineiras, ou então causas dos fenômenos fora dos próprios fenômenos. Nossos pobres antepassados viviam tateando às cegas; não estimulavam nem reprimiam sua liberdade e depois, ingenuamente, se maravilhavam ou se horrorizavam com os transtornos, com as maldades, e buscavam as causas nos mudos e obscuros hieróglifos da natureza. Para eles, a causa da morte de alguém estava no fato de, pouco tempo antes, terem levado pelo portão o corpo de um falecido com a cabeça, e não os pés, voltada para a frente; um incêndio ocorria porque um cachorro latira ao pé da janela três noites seguidas; e eles faziam questão de levar o corpo de um defunto com os pés voltados para a frente, mas comiam do mesmo jeito desregrado, dormiam deitados no capim como antes; batiam num cachorro que latia ou o expulsavam do terreiro, e no entanto empurravam as fagulhas das brasas nas fendas do soalho podre. E até hoje o homem russo, em meio à realidade que o cerca, rigorosa e escassa de fantasia, gosta de acreditar nas lendas sedutoras da Antiguidade e talvez por muito tempo não se desvencilhe dessa crença.
[...]

Em Oblómovka, acreditavam em tudo: em lobisomens e mortos-vivos. Se lhes contavam que um monte de feno estava andando sozinho pelo campo, acreditavam sem titubear; se alguém espalhasse o boato de que certo bicho não era um carneiro e sim outra coisa, ou de que certa Marfa ou Stiepánida era uma bruxa, eles morriam de medo do carneiro e de Marfa: nem passava pela cabeça deles perguntar por que o carneiro não era um carneiro e por que Marfa tinha virado bruxa, e ainda por cima atacavam quem cismasse de pôr aquilo em dúvida - tão forte era a crença no maravilhoso em Oblómovka! (Gontcharóv, 2019, [s.p.]).

E, quase na sequência desse excerto, a ponderação em favor dos saberes populares:

Por isso também diziam que as pessoas de antigamente eram mais fortes. Sim, de fato eram mais fortes: antigamente não se afobavam para explicar a um menino o significado da vida e para prepará-lo para ela como algo traiçoeiro e árduo; não o atormentavam com livros, que engendram na cabeça dele uma escuridão de perguntas, perguntas que corroem o coração e a mente, e assim abreviam a vida. A norma da vida estava pronta e era transmitida pelo pai, que por sua vez a havia recebido, também pronta, do avô, e o avô, do bisavô, junto com o mandamento de preservar a integridade e a inviolabilidade dessa norma, como o fogo sagrado de Vesta (Gontcharóv, 2019, [s.p.]).

Como se depreende, em ambos os casos, a condição aparentemente paradoxal do sujeito humano é colocada em debate: de um lado, pelo viés do atravessamento do contexto social e do cientificismo, há uma forte investida em prol de um determinismo insuportável que levará os protagonistas à sensação de impotência perante a existência e, da impossibilidade de agir a contento, a saída pela morte; de outro, pelo viés de uma essência profundamente humana incompreensível e o fenômeno do arrebatamento emocional [em especial pelo amor romântico], há uma forte investida em prol da busca existencial por um sentido para a vida, que anima os protagonistas em trechos importantes das tramas. Havendo de se escolher por uma dessas investidas como a vitoriosa, o caminho mais usual dá-se pela vitória do determinismo insuportável face à morte dos protagonistas, o que é ainda mais ressaltado pelo aspecto formal do realismo a que se vinculam as obras.

Há, entretanto, motivos fortes o bastante para não garantirmos tal vitória - ou, ao menos, considerá-la apenas como uma opção majoritária e hegemônica dada pela facilidade na visualização dos aspectos mais imediatos de uma obra (desfecho e forma). Em termos de conteúdo e argumentação, as comparações dos pensamentos e comportamentos dos protagonistas com seus opositores (Homais e Stolz, prioritariamente) mostra-se prolífica, garantindo inclusive rotularmos as obras como romances-filosóficos. Não era de se espantar que principais reflexões sobre a existência, a condição de humanidade, a moralidade, a liberdade e assim por diante - inclusive em perspectivas diferentes para homens e mulheres dadas as condições materiais de vida - surjam no interstício da história de vida dos protagonistas, na descrição comportamental de seus opositores e nos embates e interações que ocorrem entre eles, como é muito próprio da dialética - e, no contexto intelectual da época, consolidavam-se e aprofundavam-se as ideias de Hegel que viriam a servir de sorvedouro de grandes correntes de pensamento logo na sequência, a exemplo do materialismo histórico-dialético de Marx e das teorias críticas da Escola de Frankfurt, com destaque para Adorno e Horkheimer, que pautarão, também, a própria ciência e as religiões como instituições.

As estratégias retóricas e suas culminâncias filosóficas em Oblómov

Emma e Iliá Ilitch pagam o preço do divórcio com a própria vida em suas tramas. A luta de ambos se dá no interstício entre a utopia de uma vida de aventuras e amores e a crua realidade econômica da escassez (desde as dívidas até a escassez de *anima*). Afinal,

ninguém está proibido de procurar para si mesmo um sentido diferente da luta com a natureza, basta estar pronto para pagar o preço pelo completo divórcio com o pensamento e com as estruturas sociais da modernidade (Silva, Branco, 2024, p. 294).

Não se trata, entretanto, de uma luta unidirecional: da tentativa de atingimento da utopia; utopia esta tão sempre associada à falha miserável e inevitável perante barreiras e impedimentos intransponíveis, de modo que a utopia em si perderia qualquer valor prático. Nessas obras, a existência ou não de significado para a vida interpela o processo. Não à toa, a utopia, momentaneamente, ao lado de seus amados, materializa-se.

É a dúvida em relação à sua essência, pautada no paradoxo pressuposto - uma utopia, por definição, não *deveria* se realizar - que a sabota. Racionalidade e ignorância, então, entram em cena: ambas competem pela felicidade, uma através do esclarecimento (o conhecimento da potencialidade do mundo pressupõe que o mundo desejado pode se realizar), a segunda através do contentamento imediato (o conhecimento da potencialidade do mundo pressupõe que o mundo desejado pode não se realizar e, portanto, melhor seria a felicidade *a despeito* dele).

Ocorre que a própria dúvida é o motor de ambos os métodos: tanto para conhecer quanto para desconhecer. Assumindo a dúvida, permite-se conhecer mais. Com ela, entretanto, assume-se potencialmente não conhecer verdadeiramente nada em absoluto. A verdade, opositora da dúvida, será, então, invariável e verdadeiramente limitante. A dúvida pode ser ou não limitante - e isso fica a cargo do arbítrio do sujeito.

Deveríamos, então, abandonar as ciências? Seria necessário recuar em nossa magia e retornar à teoria dos antigos? Ou, ao contrário, devemos renunciar às ideias de felicidade, contentamento e sentido? Em princípio, essas opções existem para aqueles dispostos a assumir suas consequências. No entanto, o problema se torna mais complexo quando consideramos não apenas a escolha individual, mas sim a nossa tradição como um todo (Silva; Branco, 2024, p. 296).

A resposta não precisa ser definitiva, ainda que a sintaxe da sentença interrogativa - e, aí, a palavra "sentença" oferece um reforço de significado importante - o pareça exigir. Qualquer que seja a escolha, caso se faça uma escolha única, tem-se o rompimento com a [multiplicidade que caracteriza a] sociedade. Vejamos como isso ocorre nas obras em estudo.

Em *Oblómov*, justo ao início da obra, Iliá Ilitch recebe a visita de Piénkin, um escritor que sugere a Iliá que leia um poema chamado "O amor de um funcionário corrupto por uma mulher caída" (Gontcharóv, 2019, [s.p.]) sob a justificativa de que retrata todo o mecanismo de funcionamento social atinente a tais figuras. Iliá afirma que não pretende ler, justificando:

- Retratar um ladrão, uma mulher caída, um palerma cheio de si, está certo, mas não esqueça a pessoa mesma. Onde está a humanidade? O senhor quer escrever só com a cabeça! - quase chiou Oblómov. - O senhor acha que, para os pensamentos, não é necessário o coração? Não, a vida frutifica com o amor. Estenda a mão para a pessoa caída, para que ela se levante, ou chore amargamente por ela, se pereceu, mas não zombe. Ame, lembre que ela é como o senhor, trate essa pessoa como se fosse a si mesmo, e aí, sim, eu lerei seus escritos e curvarei minha cabeça diante do senhor... - disse Oblómov e deitou-se de novo tranquilo no sofá. - Eles imaginam ladrões, uma mulher caída - disse -, mas esquecem o próprio homem, ou não são capazes de imaginá-lo. Então que tipo de arte é essa, que belezas poéticas os senhores encontraram? Ponham a nu o deboche, a sordidez, mas, por favor, sem a pretensão de fazer poesia (Gontcharóv, 2019, [s.p.]).

Com seu companheiro Stolz - que é ao mesmo tempo seu opositor em termos de comportamento - ocorre similar. Quando o autor o vai descrever, assim tem:

Considerava-se feliz por não cruzar a linha fina que separava o mundo do sentimento do mundo da mentira e da sentimentalidade, o mundo da verdade do mundo do ridículo, ou voltando aos pulos na direção oposta, por não ser arrastado para o solo arenoso e seco da crueldade, dos raciocínios frios, da falta de fé, da trivialidade, do embotamento do coração (Gontcharóv, 2019, [s.p.]).

Em ambos os casos, a exclusiva racionalidade pregada por uma noção ingênua de ciência - hiperobjetivista, isenta - é adjetivada como "mundo do ridículo", raciocínio frio e crueldade em um trecho e como deboche e sordidez do outro. A inteligência (os pensamentos), portanto, torna exigível o coração, o amor, o sentimento e a fé, para que se crie o "mundo do sentimento". No extremo oposto, quando a inteligência chega a ser rejeitada, é apenas quando se esbarra no "mundo da mentira e da sentimentalidade". Há, portanto, a conformação de quatro mundos: nos extremos, mundos da mentira e do ridículo e, ao centro, do sentimento e da verdade, ambos moderados, ainda que com limites mais tênues e compartilhando da convivência entre intelecto e emoção.

A oposição que fazem Iliá Ilitch Oblómov e Stolz, portanto, dá-se entre mundos do sentimento e da verdade, respectivamente. Não à toa, são companheiros, em que pese as diferenças. Há a conciliação dessas possibilidades com, inclusive, a participação de um no outro: com Olga, Iliá torna-se mais enérgico, confunde-se com a personalidade ativa de Stolz; e, com Olga (depois de seu romance com Iliá, ela se envolve com Stolz), Stolz passa a uma rotina mais caseira, ficam mais presentes na vida de Iliá, cuidam dele. As características mais evidentes de ambos não se perdem, entretanto.

Relativamente a elas, de Oblómov temos dois trechos emblemáticos:

na alma de Oblómov ainda perdurava uma faísca de crença na amizade, no amor, na honestidade das pessoas, e, ainda que ele já tivesse se enganado quanto às pessoas e continuasse a se enganar, e por mais que seu coração sofresse, nem uma vez se abalaram nele o fundamento do bem e sua fé em tal fundamento (Gontcharóv, 2019, [s.p.]).

E

Nenhuma mentira vistosa vai seduzir seu coração e nada o desviará para um caminho falso; mesmo que à sua volta se agite todo um oceano de sordidez, de maldade, mesmo que o mundo inteiro esteja impregnado de veneno e vire de cabeça para baixo, Oblómov jamais se curvará ao ídolo da mentira, seu espírito sempre será puro, claro, honesto... (Gontcharóv, 2019, [s.p.]).

Repare-se que nesses trechos, respectivamente, destacam-se valores ao mesmo tempo de fé e sentimentalidade (primeiro trecho) e da recusa à mentira sórdida (segundo trecho). Sentimento (fé, religião) e verdade (pensamento, ciência) conciliam-se.

Já para Stolz, é um opositor apenas na superfície corpórea:

Era todo feito de ossos, músculos e nervos, como um cavalo inglês puro-sangue. Era magro; quase não tinha bochechas, ou seja, havia osso e músculo, mas nem sinal de um arredondamento de gordura (Gontcharóv, 2019, [s.p.]).

Apesar disso, igualmente concilia sentimento e verdade:

Em seu organismo não existia nada de supérfluo, assim também nos princípios morais de sua vida ele procurava o equilíbrio dos aspectos práticos com as exigências delicadas do espírito. Os dois lados seguiam paralelamente, cruzavam-se e entrelaçavam-se no caminho, mas nunca se prendiam em nós apertados e inextricáveis.

[...]

Parecia controlar as dores e as alegrias como controlava os movimentos das mãos, os passos dos pés ou como se encarasse o bom ou o mau tempo.

[...]

Nunca bebia a taça até o fim, até aquela gota de mágoa que repousa no fundo de todo prazer.

[...]

Não era consumido pelos sofrimentos de um coração abatido; sua alma não doía, nunca se via confuso em circunstâncias complicadas, novas ou difíceis. Em vez disso, aproximava-se delas como se fossem velhas conhecidas, como se vivesse pela segunda vez e visitasse lugares já conhecidos (Gontcharóv, 2019, [s.p.]).

O passo adicional que a obra propõe é ir além da mera constatação em favor do equilíbrio entre sentimento (fê) e pensamento (verdade, ciência) para a sua quantificação: em graus maiores ou menores, dando-se primazia de uma sobre a outra, mas sem esgotar a nenhuma delas, tem-se a opção por dois tipos de personalidades: uma mais afetada, Oblómov; outra mais sistemática, Stolz. Ambas, entretanto, dignas de amor e aptas ao encantamento de Olga. Oblómov, em que pese a morte física, é eternizado no coração de Olga. Stolz, vivo fisicamente, eterniza-se em vida com a companheira. A cada um é dada a eternidade que valorizavam (a espiritual, abstrata; ou a material, pragmática).

Olga também merece atenção, por não ser uma personagem banal. Sobre ela recaem as mesmas tristezas existenciais de Iliá e, em relação a esses questionamentos, Stolz o ponderará:

As indagações de uma inteligência viva e ativa às vezes se arrojam para além das fronteiras da experiência da vida e, é claro, não encontram respostas, e então vem uma tristeza... uma insatisfação temporária com a vida... É uma tristeza da alma que interroga a vida em seu mistério... (Gontcharóv, 2019, [s.p.]).

Já sabemos que o olhar de Stolz é pragmático, um conhecedor da realidade. Conhecer a realidade envolve, também, reconhecer os limites de cada modo de conhecer o mundo. Nesse sentido, "o nosso domínio sobre a natureza, em toda a sua potência, não consegue atribuir um sentido para si mesma, quer dizer, em si ela se mostra sem um real significado e sem qualquer direção definitiva" (Silva; Branco, 2024, p. 295). A resposta a uma pergunta que funciona deslegitimando a própria pergunta - um tipo de metacomunicação - é justamente a resposta necessária ao desfazimento de situações paradoxais, mesmo que não atenda aos desejos de resposta da autoridade questionadora (que, nesse caso, é a própria pessoa). Ora, a autoridade é, em si, uma ficção, de modo que a exigibilidade de resposta é, também, uma invenção.

Perguntar-se se a vida tem sentido (que extrapole o sentido cronológico de envelhecimento e morte, o seu sentido material) é uma pergunta vazia em si mesma, tal qual perguntar se Deus é uma entidade material, concreta, de carne e osso ou qual o estado físico do fogo (que é um fenômeno e, portanto, não possui sequer um estado físico). Na condição de realidade contemporânea, o mundo imaterial (espiritual) e o mundo material (físico) tocam-se por arbítrio da consciência humana, no limiar de um impulso elétrico nervoso ou, para uma metáfora cartesiana, a alma liga-se ao corpo pela glândula pineal.

Interessante, aí, notar: Oblómov ondulou ao longo do enredo. No início comparável a um filósofo humanista ativista, atuando para o progresso da ciência com a sua humanização, superando a teoria científica moderna, cuja atitude é incapaz de abranger a totalidade das coisas (e, dentro delas, essa condição de humanidade complexa). Isso, todavia, não serve de descrédito absoluto à ciência, mas tão somente como o argumento essencial para postular a dúvida, a contraindução, a considerarmos a ciência um divertimento em que muitos se dão a performar um rigor eclesiástico que, em verdade, não existe e sequer é recomendado. Graças à dúvida é que a ciência é possível, como o vimos.

Na sequência, afetado pela ininteligibilidade do amor de Olga - e a ininteligibilidade da própria Olga, com uma inteligência incompatível com as condições materiais em que eram colocadas as mulheres e as oportunidades de seu desenvolvimento intelectual à época -, Oblómov faz-se "um poeta na vida, porque a vida é poesia" (Gontcharóv, 2019, [s.p.]). No entanto, não qualquer poeta, mas comparado ao Hamlet shakespeariano, cuja dúvida fulcral - ser ou não-ser - remete à própria condição de Iliá. Ao fim, antes de sua morte, quando "extinto ideal de vida", torna-se o "Platão de Oblómovka" (Gontcharóv, 2019, [s.p.]). Outra referência notável, vez que a figura de Sócrates e sua maiêutica, um método interpretativo baseado em questionamentos capaz de expor as incoerências conceituais do mundo terreno, é retratada nos textos platônicos.

Na obra russa aqui em análise, essa condição incoerente não passa despercebida. Na profunda tristeza final de Iliá, quando "extinto ideal de vida, assim como choramos por um morto querido com o sentimento amargo de que, em vida, não fizemos o bastante por ele", Iliá

olhava à sua volta, provava bênçãos temporárias e se acalmava, vindo com ar pensativo como o sol vespertino se afogava com calma e serenidade nas chamas do crepúsculo, e por fim concluía que sua vida não só havia tomado uma forma simples e livre de complicações, como até se estabelecera e se desenhara assim para exprimir a possibilidade de uma face idealmente serena da existência humana. Aos outros, pensava ele, cabia a tarefa de exprimir a face aflitiva da vida, pôr em movimento as forças que criam e destroem: a cada um sua função! (Gontcharóv, 2019, [s.p.]).

Ora, se o ideal utópico, a fé no incomensurável e nos ideais, são justamente os elementos do "mundo dos sentimentos" de onde provém Oblomóv e que seriam responsáveis pela calma e pelos sentimentos de felicidade e contentamento (já que a alternativa da ciência nos joga numa finitude inescapável), extinto o ideal, dever-se-ia extinguir essa "forma simples e livre de complicações" que sua vida tomara. Contrariamente, torna-se contraditório que o seu oposto (Stolz, a vida com complicações) coincida com essa "face aflitiva da vida", vez que ele mesmo fora relatado como o sujeito do equilíbrio sistemático e perfeito dos próprios sentimentos, exercido à força de um racionalismo absurdo.

A solução para esse aparente paradoxo reside, então, no arbítrio radical do intermédio. Em toda condição limítrofe - e isso faz parte da própria noção de limite - haverá elementos igualmente suficientes para defender uma tese e sua antítese. Afinal, havendo mais elementos em favor de uma das condições, não haveria por que situá-la como limítrofe, mas, sim, como uma condição própria de um dos lados. É assim com o racionalismo oblomovista: perante uma pergunta existencial sem resposta possível ou que qualquer resposta é igualmente satisfatória, tendo-se uma consciência elevada sobre essa condição incomensurável (tal pergunta existencial faz-se uma velha amiga como sempre fora de Iliá e das almas de preocupação existencial), pode-se agir deliberadamente com o pragmatismo Stolziano ou racionalmente optar-se pelo irracionalismo (como o faz Iliá ao final, recaindo, com método, no embotamento triste-contentado).

Pelo lado de Stolz, rejeita-se que a vida tenha sentido [geral] e segue-se apesar disso com ideais particulares (sentidos personalíssimos criados), pois não havendo nunca um sentido absoluto e todos sempre havendo vivido a despeito disso (com sentidos criados ou não), não há motivo para a manutenção da pergunta: ela extingue-se por inanição, por ser ela-também vazia de sentido. Pelo lado de Iliá, rejeita-se primeiro qualquer ideal de vida particular, recaindo na inanição sistemática e na mera fruição dos prazeres imediatos, fazendo desses pequenos prazeres uma série de ideais de vida particulares insuficientes, incapazes de criar um ideal geral e universal.

Em ambos os casos, a condição da falta de sentido da vida não é materialmente modificada, não havendo que se falar em veracidade ou falsidade do sentido da vida. O sentido da vida, então, é uma ficção a ser criada pelo sujeito e ocupará o tanto de espaço em sua vida que a ele lhe aprouver - diante, é fato, de seus contextos e de suas condições materiais para tal. Além disso, é também complementar à ciência: quanto maior o pragmatismo Stolziano, menor espaço para um sentido elevado da vida e vice-versa. Com o racionalismo Stolziano, podemos, a cada momento do enredo de nossas vidas, hipertrofiar ou atrofiar as ficções complementares (ad-hoc) que apaziguam nossas questões existenciais (e será racional também a decisão por aumentar o grau de nossa irracionalidade, paradoxalmente). O risco do vazio existencial de Iliá, entretanto, reside em reduzir a sua racionalidade (como o fizera quando arrebatado pela vida com Olga) sem, no entanto, produzir ficções complementares alternativas. Saída Olga de sua vida (cujo amor era a ficção complementar), a pergunta existencial (ser ou não ser; levantar ou não da cama), uma ficção em si mesma, assumirá, nesse caso, a posição de todas as outras ficções que nos alimentam no cotidiano. Se justamente essa ficção não nos alimenta, mas ocupa o espaço de todas as alimentadoras, morreremos de inanição.

As estratégias retóricas e suas culminâncias filosóficas em Madame Bovary

Desde a recepção mais próxima temporalmente da obra, Homais e Emma são considerados por Jules de Gaultier (aquele que primeiro cunhou o termo bovarismo com intenções de descrever um mal psíquico) bováricos, ainda que por caminhos e motivos diferentes. Ela é considerada por Gaultier uma personagem mais forte e intensa e, portanto, acometida de um bovarismo trágico. Ele, Homais, o farmacêutico, em sua maneira de comportar, bem como por seu grau mais baixo de energia, era definido como um bovárico cômico, por ser risível aos olhos do leitor, do cientista. Assim discrimina Gaultier (2007) na virada do século XIX para o XX em seu primeiro texto “*La psychologie dans l'oeuvre de Flaubert*”. A potência da ironia flaubertiana é grande: Homais é risível aos olhos de um crítico, embora valorizasse a ciência - e principalmente o poder que ela significava no contexto do século XIX - mais que tudo.

Independentemente dos detalhes diferenciais entre os personagens e dos absurdos proferidos por Gaultier (2007) (que são muitos, porém não são o foco deste artigo), pode-se notar semelhanças relevantes para a discussão entre Emma e Homais. Ambos acham que sabem demais sobre algo. Inclusive Homais interfere, em tom quase professoral, sempre que possível, na vida de todos da obra, definindo o que devem fazer (Charles deve operar; Emma deve ir ao teatro etc.). Tudo isso movido por seu suposto esclarecimento adquirido de leituras tortuosas de textos igualmente enviesados da época: trata-se de burguês médio, o grande alvo de Flaubert. Abaixo segue um pequeno fragmento da parte em que Homais, julgando-se esclarecido e portador do discurso intelectual, discute com o padre (outra figura de coerção) e com outros homens sobre o valor de ir ou não ao teatro. Todos preocupados sobre os efeitos que isso poderia ter em Emma, uma mulher sensível. Já no que se lê percebem-se pressupostos e ideologias:

padre declarou que considerava a música menos perigosa para os hábitos do que a literatura. Mas o farmacêutico tomou a defesa das letras. O teatro, afirmava, servia para criticar os preconceitos e, sob a máscara do prazer, ensinava a virtude.
- Castigat ridendo mores, sr. Bournisien! Dessa forma, veja a maior parte das

tragédias de Voltaire; elas são habilmente semeadas de reflexões filosóficas que são uma verdadeira escola moral e diplomática para o povo (Flaubert, 2011, [s.p.]).

Estão, Emma e Homais, aos olhos do leitor - seja de qual época se investigue - errados, sejam quais forem os caminhos, e a mordacidade flaubertiana não os poupa. Emma é intensa e séria demais em perseguir desejos, pela via sentimental, para preencher os vazios que sente e a falta de sentido da existência:

Emma voltava para o amante mais ardente, mais ávida. Ela despiu-se brutalmente, arrancando o laço fino de seu espartilho, que passava em torno de seus quadris como uma cobra que rasteja. Ia verificar mais uma vez, na ponta dos pés, se a porta estava bem fechada e, depois, fazia com que todas suas roupas caíssem de uma vez só; - e pálida, sem falar, gravemente, lançava-se contra o peito dele, em um longo estremecimento (Flaubert, 2011, [s.p.]).

Homais é risível e prepotente (e é ele que permanece o fim do romance como quem “venceu” na vida e saiu ileso, ao menos do suicídio, da loucura). Emma hipertrofia emoção e imaginação; Homais, os discursos científicos na época que estavam (e hoje ainda estão) longe de ser a verdade, a imparcialidade. De resto, dentro da diegese, os dois, obstinados em suas procuras, são bovários aos olhos da crítica do mundo real - como se no mundo real os sujeitos devessem fugir das condutas próprias aos personagens, diferenciando-se. No contemporâneo, aos olhares da crítica, pende-se mais pelo interesse de considerar a complexidade de Emma, o que se difere da percepção do século XIX, que a enxergava mais como ingênua ou moralmente duvidosa.

Flaubert zomba da crença na ciência e da fé na ficção; e diante dessa informações nunca é demais lembrar que Emma e Oblomov são de papel, são ficção. E não a ficção da vida. Eles são o trabalho com a linguagem, são signos. Como tais, em última instância, arbitrários e utilitários a bel prazer de quem os pode manipular: os julgamentos sobre suas personalidades - para usar um termo exageradamente abrangente - são decisão autocrática do leitor. Estando eles a todo o momento flutuando entre realidade e utopia, desespero e contentamento, ciência e religião, determinismo radical e um sentido para a vida, incorporam as características primárias de ambos os discursos e mostram não só as suas formas mais moderadas, mas também as suas formas afetadas.

Em relação ao primeiro conjunto, o problema da crença na ciência dá-se quando o seu portavoz opta por ser muito fervoroso (afetado, histérico até), quando a característica distintiva da própria ciência é a dúvida. Do outro lado, o problema da fé na ficção é ser muito inquestionável, quando a essência é o signo linguístico com sua arbitrariedade - e, portanto, a fonte de toda a possibilidade de mudança. Num mundo 100% ficcional e metafórico, quando se fazem pactos de verdade dogmática com o texto, a ausência de balizas externas outras para relativização do sistema acaba por afundar a essência do próprio texto literário (que é a criação onipotente). Em ambos os casos, ciência e religião estão em maus lençóis nas mãos de más pessoas. Não há problemas relevantes com o seu conteúdo, mas com o seu mau uso pelos sujeitos. Já o vimos para os conceitos de “bovarismo” e “oblomovismo” que tratá-los como fenômenos de aparição repentina e buscar neles as perguntas e respostas é pouco ou nada produtivo. Falta, como Iliá, exigirmos que nos deem o homem, a pessoa humana. Já no texto flaubertiano, temos a separação entre literatura, farmácia, obras e autores e as pessoas do meio - consumidoras das artes, ciências e religiões, por extensão. Todo o problema vai residir justamente nessas pessoas que recebem as literaturas (ficcional ou científica):

Há má literatura como há má farmácia, mas condenar em bloco a mais importante das belas-artes parece-me uma inconveniência, uma idéia gótica, digna daqueles tempos abomináveis em que Galileu foi preso. - Bem sei - objetou o padre - que existem boas obras, bons autores; no entanto, aquelas pessoas diferentes, de sexos diferentes, reunidas em um apartamento encantador, ornado de pompas

mundanas e, além do mais, aqueles disfarces pagãos, aquelas maquiagens, aqueles candelabros, aquelas vozes afeminadas, tudo aquilo só pode acabar por engendrar certa libertinagem de espírito e resultar em pensamentos desonestos, tentações impuras. Tal é, pelo menos, a opinião de todos os padres (Flaubert, 2011, [s.p.]).

A estratégia retórica no diálogo ficcional acaba por funcionar como um empreendimento científico em si mesmo: faz-se o processo de análise (dissociação) entre os elementos constitutivos da sociedade - as ciências (obras, textos), as pessoas (entre autores e leitores, emissores e receptores), e o contexto cultural e ideológico (libertinagem, pensamentos desonestos, códigos e referentes).

O processo analítico, como empreendimento científico, não significa que o analisando considera ou acredita que esses elementos constitutivos da sociedade existam de modo isolado, ou ignore as suas relações. Assim como um romance é construído paulatinamente, apresentando-se personagens, aprofundando-se as questões conflitivas do enredo que lhe afetam - e que levam, no nosso caso, Emma ao derradeiro suicídio desesperado, por exemplo -, também o é o empreendimento científico: dividindo-se em partes determinados elementos para, justamente, compreender as suas relações intrínsecas num segundo momento. Uma diferença, entretanto, consiste em que a obra literária usualmente é assinada por apenas um autor, enquanto o empreendimento científico é uma obra coletiva, com aproveitamento explícito e referenciado de obras anteriores. Em ambos os casos, entretanto, livros são julgados pela capa tal qual a ciência rejeitada pela sua racionalidade que se expressa já na sua forma e que seria, certo modo, incompatível com a efervescência do objeto científico chamado “ser humano”.

Arriscando a obra como uma novela científica sob tais aspectos - dessa interlocução constante e crítica com a ciência -, Flaubert compreende bem que sua Emma será e se comportará como resultado do imbricado conjunto de contingências ambientais que lhe interpelam. Tratamos de uma obra que já denuncia, sob os aspectos culturais e morais, o berço de um capitalismo cada vez mais doentio e invasor da vida privada de seus sujeitos. A *beleza*, por exemplo, um conceito historicamente alto e universal, preceptor de julgamentos morais ao lado de outros conceitos como *justo* e *verdadeiro*, tem a sua materialidade no corpo das pessoas, nos seus trejeitos.

Tornado o *belo* um objeto econômico escasso, criam-se padrões que, seguidos, repercutem na ideia de “posse da beleza” enquanto propriedade privada. Contemporaneamente, isso vai cada vez mais associado a características materializadas no corpo físico da pessoa, todavia ainda assim acessíveis apenas via recursos financeiros (procedimentos estéticos, consumo de produtos farmacêuticos etc.). Em Bovary, obra moderna, ainda se valorizavam mais os trejeitos, porém a beleza associada a essa leveza de espírito também já vinha se ligando fortemente às posses materiais - especificamente aquelas que garantissem a paz financeira e o entretenimento necessário para tanto. É essa a harmonia de circunstâncias [econômicas] a promotora da beleza: “Nunca a sra. Bovary fora tão bela quanto nessa época; ela tinha aquela beleza indefinível que resulta da alegria, do entusiasmo, do sucesso e que é apenas a harmonia do temperamento com as circunstâncias” (Flaubert, 2011, [s.p.]).

Além da denúncia flaubertiana da apropriação econômica da beleza, na obra também se encontram os indícios da apropriação econômica do *verdadeiro* e do *justo*. Relativamente ao *verdadeiro*, tal qual já o experimentamos agora na contemporaneidade, ele será objeto de propriedade privada obtido através da insistência cega associada a uma retórica argumentativa castradora da realidade: apresenta-se uma fotografia, um quadro, que pelos jogos de ótica faz uma falsidade aparentar verdade; ou uma verdade outra não relacionada com a questão validar a questão problematizada. É o que temos no duplo aproveitamento do cemitério para a produção de tubérculos, em que o coveiro-produtor lucra tanto com a morte (amplo número de pessoas a enterrar), quanto com a vida (amplo número de pessoas a alimentar):

O zelador, que é também coveiro e sacristão (obtendo assim um duplo lucro com os cadáveres da paróquia), aproveitou que parte do terreno estava vazia para plantar batatas. De ano em ano, no entanto, sua plantaçãozinha diminui e, quando aparece uma epidemia, não sabe se deve alegrar-se com as mortes ou afligir-se com as sepulturas. - O senhor está alimentando-se dos mortos, Lestiboudois! - disse-lhe enfim um dia o padre. Essas palavras sombrias fizeram-no refletir; paralisaram-no também por algum tempo, mas, até hoje, continua a cultura de seus tubérculos e inclusive sustenta com convicção que crescem naturalmente (Flaubert, 2011, [s.p.]).

O problema moral, sempre muito mais ligado ao contexto (de possibilidade da monopolização em rede, neste caso), não se resolve no trecho. O julgamento moral orienta-se ao sujeito por alimentar-se e/ou alegrar-se da morte das pessoas, o que só é parcialmente verdade, ou uma verdade apenas em contextos adversos, uma vez que também se alimenta e/ou alegra-se da vida em expansão (graças às batatas). Em ambos casos, após uma reflexão filosófica (paralisação em algum tempo), mostra-se a irrelevância do sujeito perante a questão: está à mercê de seu contexto. E, para garantir à mercê do contexto um caráter científico e imutável, permitir que o mercado se aproprie da verdade, basta argumentar em prol dessa noção abstrata de *naturalidade* - cujo vínculo léxico-radical com as ciências *naturais* garante-lhe a inquestionabilidade.

Por fim, a apropriação do justo também funciona como um segundo nível de manutenção da estrutura ideológica do capital. A beleza [capitalizada] é sua fonte acumuladora das riquezas. A verdade [capitalizada] - hodiernamente em xeque pelas questões da pós-verdade - é a que garante a cortina de fumaça para dificultar o combate ao capital e potencializa a precificação da verdade (que se torna escassa ao grande público). A *justiça* é o constructo que defenderá que a verdade sequer deve ser perseguida, porém com uma estrutura retórica mais sutil: defendendo uma ideia de justiça de raciocínios torpes (tal qual a ciência torpe que Flaubert critica). Isso valida que toda misericórdia é uma injustiça. De um lado, exige-se que o sujeito seja ignorante, pois o raciocínio [científico, à época] é desprezível pela sua falta de humanidade; e que o indivíduo seja complacente com “verdades alternativas”, aceite tudo. De outro, paradoxalmente, exige-se que o sujeito seja justo - defenda a “estrutura da justiça” -, pois o excesso de leniência com o outro indivíduo (a misericórdia, relaxando punições quando são prescritas), seria um prejuízo à convivência social.

Tudo isso é sintetizado no curtíssimo trecho sobre Homais: “praticando a virtude sem acreditar nela, teria quase passado por um santo, se a agudeza de sua inteligência não fizesse com que fosse temido como um demônio” (Flaubert, 2011, [s.p.]). A prática da virtude, ou da misericórdia, faria o seu praticante um santo, valorizado socialmente. Entretanto, a sociedade do capital, falida, prescreve diferente: que se tenha uma fé cega e que não se aguace a inteligência. Só se aceita a misericórdia - ato contrário à [estrutura coercitiva da] Justiça - de um sujeito ignorante, subalternizado. A misericórdia é imaginada inicialmente quase sempre na figura de uma mãe clemente e desesperada. Quando passada à “misericórdia” da autoridade que intercede por alguém, será uma autoridade referenciada pela sua humanidade, pela sua afetividade, e não pela agudeza de um raciocínio. Não se admite que a misericórdia seja um comportamento emitido decorrente de um raciocínio cirurgicamente orientado contra a estrutura de uma justiça torpe. Não se admite que o justo seja, justamente, o combate à justiça [capitalizada].

Considerações Finais

Ao longo do presente texto, trabalhamos com os romances *Oblomov* e *Madame Bovary*, fontes que deram nome aos fenômenos sociais cunhados “oblomovismo” e “bovarismo” respectivamente, como obras filosóficas. Nosso objetivo fora uma reconciliação entre ciência, ficção e religião sob aspectos delimitados: a ciência respeitada em seu aspecto analítico (operando separações entre o material e o imaterial, o concreto e o abstrato, entre obra e autor, sujeito e objeto e assim por diante);

a religião respeitada em seu aspecto teleológico (pautando ideais, horizontes e utopias); e a ficção materializando a síntese das anteriores (com a complexidade dos personagens e suas relações, construindo a linguagem necessária para os meandros da realidade ainda pouco explorados pelo sujeito de cada tempo).

De ponto em comum entre as obras, concluímos pelo reconhecimento da crítica aos valores burgueses da época a que se referenciam (final do século XIX) em França e Rússia (uma parte da Rússia com forte marca europeizante e que possuía a própria França como referência estético-cultural à época). Os aspectos mais ideológicos do capitalismo e as suas interpelações na vida doméstica e privada estão relatados em ambas as obras: desde a pasmaceira de Iliá Ilitch Oblomóv até a estrutura patriarcal que encarcera e afoga Emma Bovary.

Mais pormenorizadamente, encontramos também momentos específicos das obras que apontam para características mais sutis desse capitalismo: a apropriação dos valores universais a uma lógica acumuladora e privatista (notadamente a beleza, a verdade e a justiça) e a subjugação da ciência, que se presta ao punitivismo e esquece o ser humano e a sua finalidade humanística.

Em termos de estratégias para tais apropriações e subjugação, elas se baseiam majoritariamente num jogo de orquestração entre descrições e juízos de valores: a beleza só alcançável com o estado de espírito decorrente da harmonia de fatores de paz externos, o qual inclui a paz financeira (e o endividamento torna-se um impeditivo); a verdade como aquela afirmação mais reiterada; a justiça como a manutenção da ordem social em vigor; a ciência como preocupada sobretudo com a descrição do *status quo*, impedida de comprometer-se com ideais humanitários - estes julgados utópicos e inexistentes à similaridade do estado de fé religiosa que afeta aos ignorantes.

Em síntese, com tal estrutura, o pesquisador (e, em especial, o pesquisador-leitor de Bovary e Oblomov) é posto em um paradoxo: comprometer-se com a humanidade e ser julgado anti-científico, incapaz de defender a verdade e desmerecido de atenção em suas palavras; ou comprometer-se com a ciência e ser julgado um demônio sem misericórdia, incapaz de defender a beleza e a arte, que nos salvariam a todos.

Enquanto ciência, ficção e religião digladiam-se entre si, no meio tempo, o *status quo* do capitalismo e do patriarcado seguem como seguem: sendo o *status quo* de nosso tempo.

Referências

- FLAUBERT, Gustave. **Madame Bovary**. Tradução Ilana Heineberg. Porto Alegre: L&PM Editores, 2011.
- GAULTIER, J. De. **Le bovarysme**: la psychologie dans l'oeuvre de Flaubert. Paris: Éditions du Sandre, 2007.
- GONTCHARÓV, Ivan. **Oblómov**. Tradução Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- SILVA, Vinícius Carvalho Da; BRANCO, Judikael Castelo. Da física prometeica aos magos modernos: Concepções de ciência em Eric Weil e Pierre Hadot. **Princípios**: Revista de Filosofia (UFRN), v. 31, n. 65, 19 ago. 2024. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/34805>>. Acesso em: 5 abr. 2025.

(GEO)GRAFIAS DE JOÃO UBALDO RIBEIRO, O ESCRITOR DE ITAPARICA: crônicas, lugares e memórias

Ronaldo Santos Costa Junior⁷
Jussara Fraga Portugal⁸

Resumo

Este texto tem como objetivo explorar a maneira sensível de João Ubaldo Ribeiro em tecer geografia e simbolismo em suas narrativas para revelar a diversidade de lugares e o sentimento de pertencimento e afetividade que nutre pela sua terra natal. Trata-se de uma escrita ancorada na interface da Geografia Humanista, com inspiração nos métodos (auto)biográfico e fenomenológico. Ao escrever sobre Itaparica, o literato retrata esse lugar não apenas como cenário, mas como entidade viva que influencia e é influenciado pelas experiências e rotinas diárias das pessoas. As narrativas sobre lugares e experiências revelam a geografia dos nativos da ilha. Ao narrar sobre os lugares, apresentar os sujeitos (personagens), relatar acontecimentos e descrever as suas experiências, o escritor mobiliza memórias e demonstra formas de existir, pois seus escritos são elaborações literárias autoficcionais que comportam memórias e histórias e permitem aos leitores a reflexão sobre os lugares narrados e a própria condição vivente.

Palavras-chave: João Ubaldo Ribeiro; Narrativas Literárias; Autoficção; Itaparica.

Abstract

This text aims to explore the sensitive way of João Ubaldo Ribeiro in weaving geography and symbolism in his narratives to reveal the diversity of places and the feeling of belonging and affection that nourishes for their homeland. It is a writing anchored in the interface of Humanistic Geography, inspired by (auto)biographical and phenomenological methods. When writing about Itaparica, the writer portrays this place not only as a scenario, but as a living entity that influences and is influenced by people's experiences and daily routines. The narratives about places and experiences reveal geographycity of the natives of the island. By narrating about the places, presenting the subjects (characters), reporting events and describing their experiences, the writer mobilizes memories and demonstrates ways of existing, because his writings are literary self-fiction that carry memories and stories and allow readers to reflect on the places narrated and the living condition itself.

Keywords: João Ubaldo Ribeiro; Literary Narratives; Autofiction; Itaparica.

Enredos de uma narrativa

“Sempre me pergunto por que, me havendo feito baiano, Deus não me fez orador. [...]. Tampouco sou homem de letras no sentido rigoroso do termo. Sou apenas um romancista, um contador de histórias, cuja modesta cultura literária foi adquirida num convívio arrebatado com os livros de Ficção, a Poesia e o Teatro”
(Ribeiro, 1994).

⁷ Mestre em Estudos Territoriais pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail de contato: costaronaldo@outlook.com.br

⁸ Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Estágio pós-doutoral em Geografia na Universidade Estadual de Londrina (UEL) e na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail de contato: jportugal@uneb.br

⁹ Trecho do seu discurso de posse na Academia Brasileira de letras (ABL), em 8 de junho de 1994. Ver em: <https://www.academia.org.br/academicos/joao-ubaldo-ribeiro/discurso-de-posse>.

As “geografias” de João Ubaldo Ribeiro transcendem das suas crônicas, apresentam aos leitores seus lugares, sua gente e as experiências concebidas em sua conexão com Itaparica. Essa ligação por meio da escrita dá à narrativa ubaldiana a possível transmissibilidade para repercussão nos leitores sobre os espaços da vida, na verdade, tende a permear os espaços de significados, fazendo deles lugares. Nesse contexto, a estratégia de Ribeiro de narrar histórias sobre o vivido, o cotidiano e as interações com lugares e pessoas coaduna profundamente com o objetivo deste texto, a saber: analisar o modo singular como o escritor narra as experiências em Itaparica, sua terra natal, tendo esse lugar como advento de sua existência.

Em congruência com o objetivo demarcado, a tessitura do texto está ancorada na interface da Geografia Humanista, com inspiração nos métodos (auto)biográfico e fenomenológico, pois permite a perscrutação da experiência geográfica próximo da realidade e valoriza o vivido e o experienciado nos lugares.

Desse modo, João Ubaldo Ribeiro contempla em seus escritos os lugares, a condição humana, as experiências dos seres no mundo e, assim, reforça a concepção de que as crônicas retratam os espaços da vida em Itaparica, as quais possibilitam construir uma interface entre o texto e o leitor, pela presença da experiência geográfica, por meio da forma de descrever os modos de vida e a interpretação das maneiras de existir, elementos presentes nos enredos das histórias narradas.

As crônicas de Ubaldo são entrelaçadas por acontecimentos e símbolos, que dão aos textos sensibilidade e significado, pois apropriam-se do lugar como lócus das relações cotidianas. “[...] Desse modo, percebemos que a produção literária é um forte elo com o espaço e com o tempo, bem como as vivências que se submetem a essa condição da realidade” (Gonçalves, 2020, p. 35). Nessa perspectiva, a crônica é construída e idealizada pelo escritor a partir dos elementos expostos de forma objetiva ou subjetiva, é a geograficidade como experiência que emerge por meio da narração de fatos/acidentamentos da dinâmica espacial.

Essa arte de contar histórias é central para entender como os lugares nas crônicas de Ribeiro não apenas formam cenários, mas também expressam profundas conexões com a terra e as sensações vivenciadas. Azevedo e Silva (2015) complementam essa visão ao discutir o lugar como um espaço de vivência, destacando a relevância das circunstâncias socioespaciais. Desse modo, oferece um olhar valioso sobre como Ribeiro utiliza os espaços geográficos para enriquecer suas narrativas, integrando experiências pessoais e coletivas em uma tapeçaria rica de significados e interações humanas.

A tessitura deste texto é dividida em três seções: a primeira contempla algumas interlocuções em busca da compreensão do lugar por meio das narrativas literárias pelo princípio da Geografia Humanista, como possibilidade geográfica de leitura, tendo o lugar como espaço das experiências cotidianas; a segunda seção explora o modo como ele, o escritor itaparicano, concebe suas crônicas, tendo Itaparica como inspiração, contemplando, assim, a discussão sobre autoficção na intenção de demonstrar a presença desse estilo de escrever nas crônicas. Por fim, são apresentadas as inferências baseadas nas discussões desenvolvidas no decorrer do texto.

O lugar Ubaldiano

“Como se sabe, não é bem que o itaparicano seja preguiçoso. Dizer que o itaparicano é preguiçoso revela uma personalidade superficial e leviana, que se deixa enganar por meras aparências” (Ribeiro, 2011, p. 69). Essa compreensão do jeito de ser do itaparicano, abordada por Ubaldo na crônica “A problemática da radioatividade” (2011), é um ponto de partida para mergulhar nas narrativas que expõem singularidades de um povo em relação à sua terra, ao destacar experiências que afloram múltiplas sensações e que permitem compreender os significados do mundo pela

sensibilidade do olhar sobre as situações cotidianas. A leitura sensível do mundo em procura de sentidos, signos, símbolos e significados é o que leva e eleva os geógrafos humanistas a se debruçarem no que está escrito em romances, contos, crônicas, poemas, poesias, à procura de escrituras, diálogos, conversas, linguagens que revelem geograficidade. Além disso, tal prática permite apreender narrativas que possibilitam a reflexão da existência do ser.

Pensar a relação do homem com o meio onde vive, por meio da literatura, é uma via de expressão íntima ao relatar a conexão do homem com o mundo vivido. São elaborações literárias que dão dimensionalidade à experiência geográfica - a geograficidade, buscando, desse modo, compreender as maneiras de existir expressas nas narrativas, que são estabelecidas pelo homem no espaço onde são constituídas as práticas da experiência. Esse é um possível caminho para a interpretação e compreensão das relações humanas e suas confluências com o lugar onde são concebidas.

De acordo com Dardel (2015, p. 31), a geograficidade expressa-se na experiência do ser no mundo, por meio das vivências com/no lugar, nas relações e nas práticas existenciais que são estabelecidas cotidianamente, então é “[...] no âmbito da sua visão cotidiana e de sua movimentação diária habitual, [que] o homem exprime sua relação geográfica com o mundo”. Por esse ponto de vista, a terra simboliza o álibi da existência a partir da ligação homem-terra, como um bebê ligado ao cordão umbilical, sendo nutrido, sentindo afetos, mais especificamente, a sobrevivência no mundo, uma vez que “[...] a terra, como base, é o advento do sujeito, fundamento de toda a consciência a despertar a si mesma; anterior a toda objetivação, ela se mescla a toda tomada de consciência, ela é para o homem aquilo que ele surge no ser” (Dardel, 2015, p. 41).

A terra é a terra, a terra é o solo onde se pisa, a terra está no homem assim como o homem nela e essa conexão que une nós à terra é o sentido que damos à nossa condição vivente. Segundo Dias (2020), a geograficidade é o modo como nós nos relacionamos com a terra, as vivências constituídas singularmente, as particularidades das sensações mediante a conexão, as experiências atravessadas por múltiplas relações com a terra e as pessoas.

Nessa direção, o revelar da geograficidade vem sendo conduzido pelos escritores. João Ubaldo Ribeiro em suas crônicas, por exemplo, mobiliza memórias que revelam sua conectividade com sua terra natal (Itaparica), uma relação refletida de sentidos e sensações, que reverbera lembranças das vivências e experiências que se constituem em modos de existir. Por essa razão, o texto literário apresenta possíveis manifestações da realidade, expressa um discurso transmissível ao leitor ao apropriar-se de reflexões que demonstram maneiras de ser e estar no mundo.

Ao refletir as maneiras que os escritores descrevem o que observam e vivem, inclina-se na apropriação dos elementos que emergem dos seus lugares mágicos, que são fontes para os enredos de suas histórias, como fez João Ubaldo Ribeiro ao retratar sua cidade natal - Itaparica - nas suas crônicas; e no livro *Viva o povo brasileiro* (1984), em que discorre a cidade e seus lugares, seu entorno e sua dinâmica cotidiana, tornando-se cenário para ambientação dos entrecos.

A cidade, segundo Meireles e Portugal (2012, p. 26), é concebida como

[...] o lugar escolhido pelos literatos, por excelência, para ambientar suas histórias; uma maneira de imortalizar o amor por sua terra natal, ou, simplesmente, uma forma de registro sobre a cidade escolhida para viver e produzir a vida, [...], manifestações expressas por diversos escritores: Carlos Drummond de Andrade - Itabira/MG; Charles Dickens - Londres; Cora Coralina - Cidade de Goiás/GO; Eça de Queiroz - Lisboa; Fiódor Dostoiévski - São Petersburgo; Honoré de Balzac - Paris; Mário Quintana e Luís Fernando Veríssimo - Porto Alegre/RS; Vinícius de Moraes - Rio de Janeiro/RJ; Manuel Bandeira - Recife/ PE; João

Cabral de Melo Neto - Recife e Sevilha, dentre outros [...].

Assim, João Ubaldo Ribeiro, em suas crônicas, descreve o mundo circundante a partir do seu modo singular de narrar os espaços de sua vida, reinventando por intermédio de seu imaginário tantos lugares vividos e experienciados, demarcando singularidades e particularidades que se relacionam com sua própria existência na cidade de Itaparica. Em muitas das crônicas que compõem as suas obras, Ubaldo retrata os modos de vida que experiencia, observa, apreende e compreende, a partir do significado que o lugar exprime para compor suas narrativas literárias. Por esse viés, os escritores narram sobre seus lugares e os modos de existir, é o que aproxima e interessa à Geografia, a maneira como esses escritores constroem as suas histórias sobre a vida e a experiência geográfica. Para Portugal (2020, p. 32),

[...] O estudo de diferentes espaços, paisagens e lugares, e o modo como os sujeitos concebem, experimentam, vivem os lugares, são questões que emergem das obras literárias, as quais têm possibilitado um fecundo diálogo com a Geografia.

Ao aproximarmos-nos dos modos de existir em narrativas literárias, ligamo-nos visceralmente às experiências das pessoas no mundo. Aquilo que é narrado pelo escritor paira sua existência na terra, mina das memórias e lembranças afetivas que causaram marcas que foram estabelecidas nos encontros e desencontros da vida, que demarcam também percursos que deixam trilhas entre os movimentos da cotidianidade ao estar em um lugar simbólico.

Assim, quando Ubaldo descreve a Terra, o homem e os fatos que permeiam as situações que potencializam e compõem os enredos dos textos, ele se apropria da sua observação e intencionalidade. Ao contar essas experiências e memórias, discorre maneiras de viver o mundo, reinventa e cria o que ele quer passar, o que permite que os leitores tenham contato com escritos que apresentem a experiência sensível das pessoas, e, assim, possibilita a reflexão dos espaços vividos, acionando, desse modo, a imaginação para repercutir nas escrituras do mundo por intermédio das narrativas literárias, pois “[...] aquilo que é narrado compõe a apresentação de um mundo espaço-temporal que foi experimentado em sua temporalidade e geograficidade” (Dias, 2020, p. 132).

Em Ubaldo, ou melhor, nas suas escritas, memórias e afetos, constroem-se os espaços narrados pelo escritor. Estar na ilha simboliza a própria existência no mundo, um refúgio, na medida em que revela o ser-situado em um lugar repleto de vulnerabilidade e circunstancialidade que atravessam a condição de estar em Itaparica, em um momento símbolo e afetivo, e perpetua, em suas crônicas, o vivido, o experienciado e o observado sobre o povo itaparicano.

Os lugares de Ubaldo não se referem somente à porção do espaço e à localização geográfica descrita em suas narrativas. O lugar ubaldiano aflora significados, sentidos, pertencimento e distintas territorialidades, implica um espaço marcado pela afetividade e amor à terra. Pensar essa categoria geográfica, a partir das sensações que reverberam nos seres e em Ubaldo, converge para a compreensão exposta por Jesus e Léda (2020, p. 280), quando sinalizam que “[...] o lugar se fundamenta na experiência e revela uma identidade de pertencimento a determinado espaço social e intersubjetivamente reconhecido e dotado de significados”. Na perspectiva humanista, referenciando os princípios fenomenológicos, Holzer (2014, p. 282) afirma que

[...] o ‘lugar’ trata da experiência intersubjetiva de espaço (mundo) em seus fundamentos, quais sejam, distâncias e direções a serem vencidas, fisicamente ou na imaginação, sobre um determinado suporte que podemos chamar de ‘espaço geográfico’, constituindo-se a partir das vivências cotidianas como um centro de significado, como um intervalo, onde experimentamos intensamente o que pode ser denominado de geograficidade, como proposta por Dardel.

O lugar é uma delimitação do espaço que possui significado, “[...] é pelo lugar que nos identificamos, ou nos lembramos, constituindo assim a base de nossa experiência no mundo.” (Marandola, 2014, p. 228). E, a partir desse anunciado, Ubaldo revela em suas crônicas os sentidos que emergem do espaço cotidiano vivido, uma vez que os seus enredos comportam narrativas sobre a circunstancialidade dos seres-no-mundo, especificamente, em lugares específicos de sua vida, Itaparica, sua terra natal.

As situações cotidianas estabelecidas nos lugares da cidade de Itaparica são descritas de maneira a demonstrar a relação visceral que as pessoas têm com o lugar. Essa interação simboliza modos de vida e, em sua crônica, os relatos do dia a dia se transfiguram à medida que incorporam as transformações da realidade cotidiana.

Nesse contexto, os acontecimentos que compõem a cotidianidade das pessoas se revelam como a matéria-prima essencial para a criação de crônicas literárias, incluindo aquelas de autoria de João Ubaldo Ribeiro. Esses eventos cotidianos são concebidos no lugar e, como destacado por Sues e Ribeiro (2017, p. 3), o local é um espaço que abriga significados construídos por indivíduos e grupos sociais. Ele é compreendido como o cosmos onde se desenrolam as experiências cotidianas. Os lugares simbólicos e significativos, nas crônicas, comportam formas de ser e estar no mundo e ambientam enredos que revelam os seres em situação (Marandola Junior, 2021).

O lugar é um entrecruzamento de experiências concebidas nas práticas cotidianas que reverberam sentidos e afetos; dessa maneira, essa categoria não limita a compreensão apenas no que concerne à sua localização, ou um ponto no mapa, vai além do ato de se localizar, “[...] porque participar inteiramente da vida dos indivíduos e dos grupos, o lugar influencia, até mesmo constrói, tanto subjetivamente como objetivamente, identidades culturais e sociais” (Le Bossé, 2013, p. 166). Consequentemente, o que é concebido, vivido e experienciado pelo escritor nos lugares de Itaparica é narrado nas crônicas. E, nos seus enredos, o escritor dá ênfase aos espaços vividos, aos fatos/acontecimentos e às personagens que compõem as histórias narradas.

Perscrutar os lugares que são cenários das narrativas ubaldianas valoriza as experiências dos seres-no-mundo, eleva as concepções que partem dos espaços vividos, dá destaque a potencialidade dos textos literários para os estudos geográficos, características que possibilitam estabelecer um diálogo com outras áreas do conhecimento no intuito de construir novos direcionamentos, interpretações conceituais e concepções.

Relph (2014) apresenta o lugar como fenômeno de experiência vivida, onde é possível estabelecer diálogos, ligações, experiências, identidades e, sobretudo, raízes que relevam e alimentam o sentido do lugar, assim, reforça a concepção defendida por Bossé (2013, p. 166), “[...] considerado como suporte essencial da identidade Cultural”, ou seja, “[...] lugar onde vivemos e crescemos, mas pode ser qualquer parte desde que esteja enraizado num lugar simultaneamente especial, familiar e significativo” (Relph, 2014, p. 29). A partir disso, pode-se considerar os lugares de Itaparica familiares e significativos para o cronista, pois observar e viver o cotidiano da vida nesses lugares possibilitam ao escritor narrar o experienciado, descrevendo os acontecimentos, criando histórias.

O escritor da ilha: autoficção

Seu lugar, Itaparica, é um município do estado da Bahia, no Brasil. Fica localizado na Ilha de Itaparica, na Baía de Todos-os-Santos. Segundo dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2022), esse município possui uma área total de 121,373 km², com população total de 19.789 habitantes, limita-se com Vera Cruz e as águas da Baía de Todos-os-Santos.

Desde que se mudou para a capital fluminense, nos anos de 1970, Itaparica sempre foi o lugar escolhido para aproveitar as férias de verão e, assim, rever os amigos e restabelecer a relação com o lugar. Trata-se do lugar que inspirou o escritor, mediante a recolha de histórias para compor os enredos de muitas de suas crônicas, cujas narrativas foram construídas entrelaçando os acontecimentos contados pelos moradores da ilha com as memórias de sua infância e adolescência, demarcando a presença da autoficção nas suas escritas.

Sobre a singularidade (autoficção) desse estilo literário (crônica), Gonçalves e Sylvestre (2019, p. 6) destacam que a sua basilar característica

[...] não está centrada na narração do fato, mas em sua modificação; naquilo que pode ser alterado, revisitado e reinventado; ou seja, a autoficção pega o fato, modifica-o, transforma-o, torna a figurá-lo e, em seguida, oferece ao leitor. Quando essa sequência de acontecimentos se desdobra na narrativa, de alguma maneira, o texto mantém o tom de romance, de intriga e de realidade, embora sua essência esteja sempre na ficção. A base do texto se estrutura para que a história inventada penetre a alma daquele para a qual foi criada (o leitor) e para que se configure uma leitura (um envolvimento) efetiva.

E, assim,

Ao usar a autoficção, o cronista opta por construir um texto baseado em seu relato de experiências, tornando-se o personagem mais importante de sua narrativa e, ao mesmo tempo, distanciando o relato daquilo que, obrigatoriamente, precisaria ser real. Então, há um jogo de histórias, inventadas ou não, que caminham em diferentes direções e, até mesmo, se afastam da centralidade que um romance ‘convencional’ poderia oferecer ao leitor atento (Gonçalves; Sylvestre, 2019, p. 7).

A circunstância do “sempre” regressar de Ubaldo à sua terra natal dá ao escritor o reencontro com aquilo que é realmente afetivo e simbólico, pois o escritor percorria e estabelecia experiências em outros lugares, um deles é o Leblon, bairro da capital fluminense, porém o seu repouso tem um nome - Itaparica. Relph (2014) considera que o ser se anuncia ao mundo, mediante o seu lugar. Sobre essa questão, Oliveira (2014, p. 15) sinaliza que “as dimensões significativas do lugar, que na realidade é o sentido que se atribui a este ou àquele (o meu, o seu ou nosso lugar), são pensadas em termos geográficos a partir da experiência, do habitar, do falar e dos ritmos e transformações”. Já Dardel (2015, p. 41) aponta que

Há, no lugar de onde a consciência se eleva para ficar de pé, frente aos seres e aos acontecimentos, qualquer coisa de mais primitivo que o ‘lar’, o país natal, o ponto de ligação, isto é, para os homens e os povos, o lugar onde eles dormem, a casa, a cabana, a tenda, a aldeia. Habitar uma terra, isto é em primeiro lugar se confiar pelo sono àquilo que está, por assim dizer, abaixo de nós: base onde se aconchega nossa subjetividade [...]. Todo homem tem *seu* país e sua perspectiva terrestre própria.

E, para Gonçalves (2020, p. 180),

Mesmo tendo sua identidade pessoal movimentada, transformada, passível de tantas mudanças, João Ubaldo Ribeiro deixou aparente sua legitimação com o lugar de origem e insistiu na inclusão dessa ilha de Itaparica em seus textos para que juntos se tornassem uma só pessoa: João e Itaparica, como sinônimos, fazendo assim a manutenção de suas raízes e alimentando a admiração recíproca dos que lá ficaram.

Então, do seu lugar, entendido na perspectiva dardeliana, como advento de sua existência,

sua base, João Ubaldo Ribeiro anuncia-se ao mundo.

Foi então nesta ensolarada cidade, chamada Itaparica, localizada na Ilha de Itaparica, onde nasceu o filho ilustre da terra, o escritor e o imortal membro da Academia Brasileira de Letras (ABL), no começo de 1941, na casa de seus avós maternos, o cronista, jornalista, redator e escritor, João Ubaldo Osório Pimentel Ribeiro.

João Ubaldo Ribeiro morava na cidade do Rio de Janeiro, no bairro carioca Leblon. Residente no bairro boêmio há mais de 20 anos, em todo verão estava na ensolarada Itaparica, momento de rever os lugares, as pessoas, os amigos íntimos e de viver novas experiências. No Leblon, foram concebidos romances e diversas crônicas. Nesse lugar da “Cidade Maravilhosa”, o escritor estabelecia maneiras de existir características de sua cidade natal, consequentemente, Itaparica estava em algumas crônicas que não versavam sobre ela.

Para Gonçalves (2020), as crônicas de João Ubaldo Ribeiro são autoficção, pois são identificados elementos de sua história de vida, muito das suas personagens não são anônimas, possuem nome e identidade, os lugares onde são ambientadas as histórias narradas foram experienciados pelo escritor, casos e situações foram reinventados em suas escritas, mediante a sua imaginação, sarcasmo e ironia, características singulares de suas crônicas.

Ainda sobre a questão da autoficção presente nas crônicas de Ubaldo, Gonçalves (2020, p. 30) sinaliza que o escritor

[...] cria e recria histórias e personagens que se alimentam da realidade e a crítica discute a elaboração desses personagens imaginários, que não são inteiramente imaginários, já que o próprio escritor lhes dá uma escrita, uma vida. Esse escritor também não faz o que os personagens fazem; algumas vezes ele realiza o texto a partir do desejo por aquela ou outra realidade, [...] buscando analisá-la sob uma nova perspectiva capaz de gerar novas experiências e novas identificações acerca do sujeito por trás desta escrita, valorizando a compreensão e a fragmentação desse escritor/autor/narrador.

É necessário dizer que os vestígios de realidade retratada nas histórias narradas pelo escritor não concentram a vida na sua totalidade, o que se faz é uma discussão das circunstâncias que ocorrem nos espaços de vivência, sobre as quais o cronista capta o que é significativo para ser abordado e reinventado e, assim, dá a essa tarefa o cunho autoficcional à narrativa. Pode-se observar essa característica no fragmento da crônica “O escritor da cidade”. Vejamos:

- Quer dizer que é escritor, não é? - Perguntou-me Cuiúba sarcasticamente. - É, sou, mas...
- Mas na hora que chamam para mostrar mesmo, corre da presa! Não vi nada, não vi foi nada!
- Bem, se fosse outra hora...
- Tou sabendo! Outra hora, outra hora... Não vi foi nada!
[...]
É preciso estar sempre preparado. Vou passando para comprar cigarros e aí me pegam bem na esquina do Solar.
- Você é escritor, você tem que vir aqui dar um julgamento neste caso.
- Como assim, eu nem sei do que se trata, pode ser um assunto de que eu não entenda nada.
- Deixe de má vontade, rapaz, se não entendesse de tudo não era escritor. Escritor, para escrever mesmo, tem que saber de tudo, tudo ele tem de beliscar.
E aí escuto enredada trama de intrigas, amores perdidos, punhaladas nas costas, mulheres levianas, filhos ingratos e pais cachaceiros. Já tenho suficiente experiência para esperar a conclusão, que não se faz tardar:

- Agora me diga se esse sujeito não é um descarado!
- Um descarado? Bem... Qual deles, o que foi pegado com a mulher atrás das pimenteiras ou o que saiu correndo para contar à irmã do marido dela? Ou foi outro? O outro?
- Não, rapaz, o marido! O descarado aí no caso é o marido!
- O marido? Mas o marido não fez nada. Pelo que você me disse, ele era até bom marido e aí a mulher atrás das pimenteiras...
- Então, não é descarado? Soube e continua lá, casadão, se duvidar aquela pimenteira continua assistindo a cada filme francês de arrepiar, com a mulher dele de artista! Então não é descarado? É isso que eu disse a ele! Não é descarado?
- Bem, descarado não sei bem. Talvez seja coisa de temperamento, talvez ele seja um pouco pusilânime, um pouco fraco, talvez...
- Como foi que você disse?
- Fraco, um pouco fraco.
- Não, fraco não, essa outra, essa outra!
- Pusilânime?
- Pusilânime. É isso mesmo, bonita opinião. Pusilânime, isso mesmo eu vou dizer a ele, aquele descarado é meu irmão por parte de pai, não tinha que ser pusilânime. O mais penoso dos meus deveres, contudo, é ouvir as histórias para escrever. Começa com palmas no portão.
- Dá licença? Muito ocupado?
- Mais ou menos. Estou atrasado aqui num negócio e...
- Eu não vou tomar seu tempo não, é coisa ligeira. É uma história para você escrever. Se eu soubesse escrever, eu escrevia, porque é uma história ótima, uma coisa que eu só acredito porque testemunhei. Então eu vim aqui para poder lhe contar essa história para você escrever. Quando é que você acha que vai poder escrever ela?
- Bem, vai demorar um pouco. Você sabe, eu gostaria muito de poder atendê-lo agora, mas já estou por aqui de encomendas. Estou fazendo um livro aí, Zé de Neco já me passou mais de oito histórias, Bertinho Borba está com um livro para eu escrever, Josélio de Capataz...
- Ah, mas essa você vai ter de escrever. Se você não escrever, quem é que vai escrever? Seu avô, Deus o tenha, já morreu. Aliás, seu avô não era assim como você não, a pessoa procurava ele para escrever e ele escrevia. Eu mesmo cansei...
- Mas é questão de tempo, eu ando sem tempo (Ribeiro, 2011, p. 15-16).

A crônica “O escritor da cidade” compõe a obra *De Itaparica ao Leblon* (2011), cuja centralidade do enredo está ancorada em uma narrativa autoficcional, na qual o cronista (escritor/autor/personagem/narrador) contempla as experiências do/no cotidiano de Itaparica e os diálogos com os moradores da cidade. Essa crônica retrata o seu retorno à terra natal, tentando reestabelecer seus laços com o lugar e com os seus conterrâneos itaparicanos.

Ao analisar o excerto que compõe a mencionada crônica, é possível afirmar que a sua narrativa comporta elementos que retratam o dia a dia, os afazeres da vida cotidiana em Itaparica, elementos significativos para a construção das crônicas de Ubaldo e que muitas vezes se entrelaçam com as suas memórias das vivências, experiências e histórias desse lugar.

Segundo Gonçalves (2020, p. 129),

A crônica de João Ubaldo possui uma forte presença da autoficção, especialmente por retratar pequenas histórias vividas pelo autor ao longo de sua vida e recuperadas por intermédio da memória em diferentes momentos de sua escrita. Essa recuperação de suas memórias caracteriza um conjunto de lembranças que vão ganhando consistência e força, unindo-se à [sic] outras memórias sociais, recuperadas de histórias colhidas nas ruas, nos botecos, na ilha de Itaparica, para compor as narrativas autofissionais.

Essa dimensão autoficcional, muito presente nas suas escritas, evoca

[...] as memórias individuais e coletivas que subscreveram as histórias de si mesmo e de todo um povo que considerava como sendo seu, mesmo depois de já haver saído da ilha e ganhado o mundo como escritor, romancista e cronista. As histórias da ilha de Itaparica estavam frequentemente em seus registros e suas principais memórias faziam parte de um imaginário coletivo das identidades que se traduziam em respeito, admiração, legitimação e pertencimento (Gonçalves, 2020, p. 79-80).

Nesse modo, o papel do cronista a partir disso, é “[...] transmitir ao leitor a sua visão de mundo. Ele está, na verdade, expondo a sua forma pessoal de compreender os acontecimentos que o cercam. Nesta perspectiva, viu-se nas crônicas, um gênero literário para se realizar reflexões” (Silva, 2020 p. 52). O que Ubaldo faz, portanto, quando discorre sobre Itaparica é dá visibilidade ao lugar e às experiências que emergem a partir das relações afetivas com as pessoas e a cidade.

Sobre o lugar de João Ubaldo Ribeiro, veementemente retratado em suas crônicas, os laços de pertencimento e cumplicidade dão sentido a essa porção do espaço, a saber: a Itaparica, considerada a partir de suas crônicas, é o lugar “[...] onde as raízes são mais profundas e mais fortes, onde se conhece e se é conhecido pelos outros, o onde se pertence” (Relph, 2014, p. 24). Por sua vez, Gonçalves (2020, p. 128) aponta que

A seu modo, ele construiu uma narrativa autoficcional que fez com que estivesse explícita sua relação com essa terra, e ao mesmo tempo, procurou inseri-la no universo nacional, pois usava sempre as experiências do cotidiano, criticando a sociedade, a política, a economia do país [...].

Em uma entrevista ao programa *Roda Vida*, da TV Cultura, João Ubaldo Ribeiro confessou que é preso à tradição cultural e que, na verdade, não sabe o suficiente para escrever, além Itaparica. Enfatiza que escreve sobre seu lugar, sobre sua terra, que se configura como a base da sua existência e reconhece que conhece pouco a ilha. No universo de Itaparica, observa tudo, literalmente, para mais à frente compor suas histórias. Porém, declara que escreve sobre outros assuntos e com base em lugares diversos, mas a sua ensolarada Itaparica é especial, lá é onde brincava quando criança, corria entre os jardins e as praças, e jogava conversa fora nos bancos da Fonte da Bica. Desse modo, “[...] os acontecimentos simples podem com o tempo, transformarem-se em um sentimento profundo pelo lugar” (Tuan, 2013, p. 175).

Declarou que era da Ilha de Itaparica que vinha a energia/inspiração para escrever suas crônicas, a presença familiar, e os lugares de sua vida têm espaço nas suas escritas, pois “[...] um lugar ‘reúne’ ou aglutina qualidades, experiências e significados em nossa experiência imediata, e o nome se refere a lugar de uma reunião específica e única” (Relph, 2014, p. 22). Seus primos e seus amigos são personagens das crônicas, ele recriava essas personagens e englobam-nas em enredos que constituem a ideia de pertencimento ao lugar. Os leitores dos jornais e dos livros, que leram as crônicas sobre Itaparica, encontraram o lugar mágico onde conflui a dinâmica cotidiana, e esse modo de escrever de Ubaldo permitiu aos leitores o encontro com o lugar do escritor, repercutindo na ligação com os leitores, pois estes vão à ilha percorrer os lugares onde comportaram os enredos das histórias narradas e procuram as personagens ainda vivas para assim sentir-se protagonista de uma história.

Entrechos Finais: desfechos

Na verdade, a cada mês de janeiro vivido em Itaparica, Ribeiro colecionava histórias do seu

povo no seu lugar para compor as suas escritas. Muitas delas foram bem longe da Ilha, mobilizadas pelas memórias individuais e coletivas do escritor. Ele escrevia sobre Itaparica, mesmo não estando lá, mas sentindo-se como se estivesse.

Como todo “bom” baiano, e com sua boa arte de contar histórias sobre os lugares e as pessoas, esse itaparicano ilustre viveu percorrendo outros lugares, a saber: Aracaju, onde cresceu; Leblon, onde viveu e morreu; e outros tantos lugares que foram atravessados pelo escritor, em outras partes do mundo. Esses itinerários possibilitaram a construção de sua identidade como escritor. Porém, seu lugar tem um nome: Itaparica. Por esse motivo, a presença do sempre retorno à ilha, a ideia de pertencimento, e as sensações estão presentes nas crônicas citadas e outras tantas, porque o seu lugar - Itaparica - revela a base de sua existência, seu repouso, o que Dardel (2015) define como geograficidade, a ligação do homem com a Terra.

Como sinalizado por Portugal (2020), os escritores possuem o dom de narrar sobre os lugares, as experiências e as formas de ser e estar no mundo, ao destacar as sensíveis experiências em narrativas literárias (Santana Filho, 2020). E, João Ubaldo Ribeiro, por meio das suas crônicas, reafirma a concepção defendida pelos autores ao retratar em seus textos sua geografia pessoal, as experiências dos seres no mundo, o lugar como circunstancialidade ao valorizar as práticas cotidianas como maneiras de existir no mundo.

Ao atravessar os lugares da cidade de Itaparica, o escritor João Ubaldo Ribeiro, atravessado por eles, experienciou casos/situações dos/nos cotidianos das pessoas que moram na cidade e que possibilitaram a construção de um acervo memorialístico para escrever suas crônicas. Recorrentemente, no mês de janeiro, durante as suas férias de verão, Ribeiro observou e grafou histórias de vida mediante a perspectiva autoficcional (Gonçalves, 2020), pois reinventou casos e fatos ao adoçar com ironia e sarcasmo para se aproximar dos leitores e envolvê-los nas histórias narradas. As narrativas revelam o(s) lugar(es) que Ribeiro percorria com os amigos e familiares, e destaca a cotidianidade como base primordial para compor suas narrativas, ao evidenciar a experiência geográfica, a partir da exposição das sensíveis maneiras de ser-no-mundo.

A crônica permite experienciar o narrado e o vivido pelo escritor em sua cidade natal, faz sentir sensações, emoções e a entrega do ser para compreender o que é o espaço do lugar.

Referências

- AZEVEDO, Sérgio Luiz Malta; SILVA, Maria Auxiliadora Gomes. O espaço geográfico através da literatura: um estudo dos contos de Guimarães Rosa. **Revista Científica da FASETE**, Rio de Janeiro, p. 38-52, 2015. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2015/9/o_espaco_geografico_atraves_da_literatura.pdf. Acesso em: 7 abr. 2022.
- DARDEL, Eric. **O homem e a terra**: natureza da realidade geográfica. Tradução: Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- DIAS, Juliana Maddalena Trifilio. A geograficidade por meio da narrativa e memórias de múltiplos tempos e lugares. In: PORTUGAL, Jussara Fraga (org.). **Geografias literárias**: escritos, diálogos e narrativas. Salvador: Edufba, 2020. p. 125-144.
- GONÇALVES, Débora da Silva Chaves. **“Deixem que eu fale por mim”**: autoficção na crônica de João Ubaldo Ribeiro. 2020. Tese (Doutorado em Estudos Literários) -Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.
- GONÇALVES, Débora da Silva Chaves; SYLVESTRE, Fernanda Aquino. A vida é um eterno amanhã: autoficção e descentramento na crônica de João Ubaldo Ribeiro. **e-escrita**: Revista do Curso de Letras da UNIABEU, Nilópolis, v. 10, n. 3, p. 1-15, set./dez. 2019.
- HOLZER, Werther. Mundo e lugar: ensaio de geografia fenomenológica. In: MARANDOLA

- JUNIOR; Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia de (org.). **Qual o espaço do lugar?**. São Paulo: Perspectiva, 2014. p. 281-304.
- IBGE. **Censo brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://basedosdados.org/dataset/08a1546e-251f-4546-9fe0-b1e6ab2b203d?table=ebd0f0fd-73f1-4295-848a-52666ad31757&utm_term=censo%20ibge%202022&utm_campaign=Trend+do+Censo+2022&utm_source=adwords&utm_medium=ppc&hsa_acc=9488864076&hsa_cam=21101952202&hsa_grp=160879691738&hsa_ad=693650899919&hsa_src=g&hsa_tgt=kwd-1414005611223&hsa_kw=censo%20ibge%202022&hsa_mt=b&hsa_net=adwords&hsa_ver=3&gad_source=1&gclid=CjwKCAiAk8G9BhA0EiwAOQxmfo0napMdQiIyL_BEaUfdfsWlvYtixcP2-KRzRvXahiufPKc7oh1wwhoC4hoQAvD_BwE. Acesso em: 3 out. 2023.
- IBGE. **Cidades e estados**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados>. Acesso em: 17 out. 2023.
- JESUS, Janicleide Brandão de; LÉDA, Renato Leone Miranda. Paisagem, lugar e literatura: entre o cacau e os diamantes. In: PORTUGAL, Jussara Fraga (org.). **Geografias literárias: escritos, diálogos e narrativas**. Salvador: Edufba, 2020. p. 273-296.
- LE BOSSE, Mathias. As questões de identidade em geografia cultural: Algumas concepções contemporâneas. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (org.). **Geografia cultural: uma antologia**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 221-236.
- MARANDOLA JUNIOR, Eduardo. **Fenomenologia do ser-situado: crônicas de um verão tropical urbano**. São Paulo: Ed. UNESP, 2021.
- MARANDOLA JUNIOR, Eduardo. Lugar enquanto circunstancialidade. In: MARANDOLA JUNIOR, Eduardo José; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia. (org.), **Qual o espaço do lugar?: geografia, epistemologia, fenomenologia**. São Paulo: Perspectiva, 2014. p. 227-247.
- MEIRELES, Mariana Martins de; PORTUGAL, Jussara Fraga. Entre textos, imagens e canções: a “Cidade da Bahia” e suas geografias. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; CHAIGAR, Vânia Alves Martins (org.). **Cartografia, cinema, literatura e outras linguagens no ensino de Geografia**. Curitiba: CRV, 2012. p. 19-40.
- OLIVEIRA, Livia de. O sentido de lugar. In: MARANDOLA JUNIOR; Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia de (org.). **Qual o espaço do lugar?**. São Paulo: Perspectiva, 2014. p. 3-16.
- PORTUGAL, Jussara Fraga. As pequenas memórias dos lugares e seu cotidiano: Geografia, literatura e autobiografia. In: PORTUGAL, Jussara Fraga (org.). **Geografias literárias: escritos, diálogos e narrativas**. Salvador: Edufba, 2020. p. 23-57.
- RELPH, Edward. Reflexões sobre a emergência, aspectos e essência de lugar. In: MARANDOLA JUNIOR; Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia de (org.). **Qual o espaço do lugar?**. São Paulo: Perspectiva, 2014. p. 17-32.
- RIBEIRO, João Ubaldo. **De Itaparica ao Leblon**. 2. ed. Rio de Janeiro: Singular, 2011.
- RIBEIRO, João Ubaldo. **Viva o povo brasileiro**. São Paulo: Círculo do Livro, 1984.
- SANTANA FILHO, Manoel Martins de. Por uma educação geoliterária: o mundo como livro, o texto como viagem. In: PORTUGAL, Jussara Fraga. (org.). **Geografias literárias: escritos, diálogos e narrativas**. Salvador: Edufba, 2020. p. 169-190.
- SILVA, Elda Teixeira Vila-Nova da. **Geografia e literatura: as crônicas literárias como linguagem para o estudo do lugar e das paisagens da cidade de Manaus**. 2020. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.
- SUESS, Rodrigo Capelle; RIBEIRO, Antônia da Silva Samir. O lugar na geografia humanista: uma reflexão sobre o seu percurso e questões contemporâneas - escala, críticas e cientificidade. **Revista Equador**, Teresina, v. 6, n. 2, p. 1-22, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/equador/article/view/6121#:~:text=A%20descri%C3%A7%C3%A3o%20que%20faz%20mais,terra%20como%20lar%20das%20pessoas>. Acesso em: 20 fev. 2023.

TUAN, Ti-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Londrina: EdUEL, 2013.

CONGO DO ESPÍRITO SANTO: cultura tradicional e testemunho da tradição

Elisa Ramalho Ortigão¹⁰

Resumo:

O artigo discute as transformações do conceito de cultura aplicando-o ao congo do Espírito Santo, e demonstra como a Banda de Congo Amores da Lua apresenta alguns elementos daquilo que Walter Benjamin julgava em desaparecimento no século XX. O congo é palco de outra visão de mundo, na qual o ato performático e os objetos usados se aproximam da experiência, da aura, e alcançam uma epifania religiosa. É uma sensibilidade pré-moderna, obedecendo a lógicas que não participam da contemporaneidade, mas de um mundo mágico e pré-capitalista.

Palavras-chave: Cultura tradicional; Patrimônio Imaterial; Banda de Congo Amores da Lua; Walter Benjamin.

Resumen:

El artículo discute como las transformaciones del concepto de cultura aplicándolo hacia el congo do Espírito Santo, y demuestra como la Banda de Congo Amores da Lua presenta algunos elementos daquilo que Walter Benjamin julgava em desaparecimento em el siglo XX. El congo es palco de otra visión del mundo, em la cual el acto performático y los objetos usados se aproximan a la experiencia, al aura, y alcançam de una epifania religiosa. Es una sensibilidade pré-moderna, obedecendo a lógicas que no participam de la contemporaneidade, pero de un mundo mágico y pré-capitalista.

Palabras-clave: Cultura tradicional; Patrimonio Inmaterial; Banda Congo Amores da Lua; Walter Benjamin.

*O tambor tá me chamando, tá
O tambor da Miracema, tá
Chama a gente de longe, tambor
(Sales, 2021, p.71)*

Este artigo apresenta uma perspectiva conceitual sobre o meu envolvimento com a Banda de Congo Amores da Lua, de Vitória, ES. Longe de pretender a reificação dos aspectos devocionais deste bem do patrimônio imaterial, apenas reflito aqui sobre a minha formação e minhas pesquisas anteriores. Necessitei da filosofia estética para meu entendimento dos caminhos místicos e religiosos do congo, do mesmo modo que, durante minhas pesquisas de mestrado e de doutorado, propus recortes entre a literatura e a arte, entendendo-as pelo viés de Walter Benjamin. Ao propor uma leitura filológica e filosófica da cultura tradicional congueira, opero um recorte conscientemente redutor, que não pretende absolutamente esgotar as possibilidades narrativas do congo. Esta é minha opção narrativa e o caminho do meu aprendizado desde 2014, quando ingressei como dançarina da Banda de Congo Amores da Lua, e traduz a minha percepção dos aspectos religiosos como um discurso de entendimento calcado na filosofia estética.

O congo do Espírito Santo é um universo envolvendo conceitos, atores, objetos e práticas de louvor a São Benedito, São Sebastião e outros santos, cuja expressão se dá por movimentos, música, canto, dança, sensações e sentimentos. No estado do Espírito Santo, circunscrito a uma extensão de 200 quilômetros entre a margem norte do Rio Doce e Guarapari, foram identificadas, em 2019, 53 Bandas de Congo em atividade pela pesquisa para a identificação do Congo do Espírito

¹⁰ Doutora em Literatura pela Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail de contato: elisaortigao@gmail.com.br

Santo como Patrimônio Imaterial Nacional (Ortigão e Name, 2020)¹¹. Na cidade de Vitória existem duas bandas: a Banda de Congo Panela de Barro, de Goiabeiras, e a Banda de Congo Amores da Lua, de Santa Martha. Foi nesta banda que iniciei meu aprendizado sobre o congo em 2014, quando me tornei dançarina de congo.

Os congueiros costumam usar o termo “cultura” para se referirem ao congo; raramente ouve-se o termo “folclore”, mas também usam “aquilo que a gente faz” ou a “nossa fé”. Neste contexto, a definição do termo “cultura” é um campo de batalha conceitual cuja discussão continua pertinente.

Quando o sentido da palavra “cultura” deixou de ser agrário, virou instrumento de opressão. Primeiramente, tomemos seu sentido etimológico, que provém da agricultura: *cultus*, latim para “cultivar a terra”. Pode-se depreender deste sentido prático que cultura é produzida pela ação humana sobre a natureza. Nessa linha, o conceito de cultura não está em oposição ao conceito de natureza, mas, antes, em complementaridade, pois é a cultura que modifica a natureza, que é, assim, conhecida e transformada.

Com a expansão marítima colonial, o contato entre sociedades diferentes passa a ser mais intenso a partir do século XVI. O colonizador promovia a cristianização forçada dos *gentios*, usando este discurso civilizatório para justificar a escravidão e a extração de riquezas. A empresa bélico-comercial europeia era assim mascarada como ação civilizatória, justificando a toda a forma de violência contra hábitos e ritos autóctones, ao lado de toda a escravidão e expropriação. Cultura, neste contexto, aparece em oposição à barbárie, da qual os *selvagens* seriam resgatados pela empresa colonial cristã. O paradigma é a cultura europeia, marcada pela *Bildung*, o conceito de educação humanista clássica, que visava formar o homem culto. A cultura passa a ser um elemento de distinção de classe social.

O questionamento do suposto caráter civilizatório da empresa colonizadora se acirrou a partir do século XVIII, com o conceito rousseauniano de “bom selvagem”, segundo o qual o homem nasce bom, mas a sociedade o corrompe. Na Alemanha, com a crença positivista na possibilidade de aprimoramento humano, surge um novo conceito para sustentar a percepção dos povos: o *Volk*, tal como descreve o verbete no **Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm** (2019). O termo já existia em alemão como definição de “exército” ou “tropa”, mas o conceito atual de *Volk* como *povo* surge somente a partir do século XVIII. O dicionário assinala o caráter filosófico e estético do “conceito de povo como a origem do bem poético mais valioso”. O conceito de espírito do povo é definido pela mesma obra como a reunião dos “modos de pensar e de sentir de um povo”.

A partir desta época, aumenta consideravelmente o interesse sobre tudo que pertence ao povo (*Volk*) e tem-se a descoberta de uma alma popular na literatura, mas com um posicionamento que opõe a cultura do povo (*Volk*) à cultura erudita. A visão eurocêntrica do conceito de cultura como o ideal da formação humanista reconhece a cultura popular, porém a classifica por uma escala de valores positivos, na qual o mais nobre e racional se encontram na cultura erudita, e o mais primitivo e emocional são características do folclore e do povo, inscrevendo o popular em uma categoria inferior à cultura erudita. O interesse pela “alma popular”, que já aparece classificando-a como inferior e fadada ao esquecimento, se concretiza na palavra “folclore”. Segundo o **The American Heritage Dictionary** (1994), o termo inglês *folklore*, surgido no século XIX, refere-se às “crenças, lendas e práticas tradicionais de um povo, transmitidas oralmente” (The American Heritage

¹¹ O dossiê **Congo do Espírito Santo: Celebrações e Formas de Expressão** e os documentários de mesmo título são resultados da pesquisa com vistas ao registro do congo como patrimônio imaterial nacional, realizada por meio de parceria entre a Superintendência do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional no Espírito Santo (IPHAN-ES) e a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), entre 2018 e 2020, sob coordenação de Elisa Ramalho Ortigão e José Otavio Lobo Name.

dictionary, 1994. p. 491).

No Brasil do início do século XX, o pensamento que forjou as ações relativas ao folclore partia da necessidade integralista de construção de uma identidade nacional, e visava proteger as crenças, lendas e práticas populares do *imminente* desaparecimento frente às forças civilizatórias. Este é o cerne do conceito de folclore: ele está sempre em fase de desaparecimento frente à modernização. É uma ideia totalizante que não enxerga o potencial renovador das culturas. Paralelamente a isso, a ideia de culturas plurais se opõem ao conceito de unidade cultural nacional.

A visão do progresso inexorável que ameaçaria as culturas tradicionais está ligada ao estabelecimento dos estudos do folclore e também à história da antropologia. Os chamados antropólogos de gabinete partilhavam com os folcloristas a convicção de que estas culturas iriam acabar, o que não deixa de ser a perspectiva de Walter Benjamin frente à modernidade. No prólogo dos **Argonautas do Pacífico Ocidental**, Malinowski afirma que:

A etnologia encontra-se em situação tristemente cômica, para não dizer trágica: no exato momento em que começa a por em ordem seus laboratórios, a forjar seus próprios instrumentos e a preparar-se para a tarefa indicada, o objeto de seus estudos desaparece rápida e irremediavelmente. Agora, numa época em que os métodos e objetivos da etnologia científica parecem ter se delineado; em que um pessoal adequadamente treinado para a pesquisa científica esta começando a empreender viagem às regiões selvagens e a estudar seus habitantes, estes estão desaparecendo ante nossos olhos (Malinowski, 2018, p.47).

A partir de 1948, a UNESCO fomentará a proteção do patrimônio intelectual da humanidade (europeizada), cuja existência foi seriamente ameaçada na Segunda Guerra Mundial. Dentro deste pensamento, a proteção aos folclores nacionais foi prioridade, tendo estimulado no Brasil a criação da Comissão Nacional do Folclore e das Comissões Estaduais, ainda no mesmo ano.

De acordo com Guilherme Santos Neves, secretário da Comissão Nacional de Folclore, fundador da Comissão Espírito Santense de Folclore e seu presidente por mais de 30 anos, o folclore é um “poderoso elo que (este sim!) integra a nossa terra e a nossa gente à gente e à terra de toda a imensa vastidão nacional” (Neves, 1977, p. 9). O que interessa ali é a correspondência com a “alma nacional”. A forma de descrição dos aspectos do congo feita pelo folclorista, apesar de parecerem simpáticas às tais práticas, não disfarça a negação do papel dos conguistas como produtores de cultura. No discurso do folclorista, somente a exterioridade do rito é levada em conta, e, para ele, as Bandas de Congo “são grupos de homens rudes com rudes instrumentos” (Neves, 1977, p.58). Reconhecer as diferenças entre as culturas faz ruir o conceito unificador de povo (“uma terra, um povo, uma nação”) e deixa evidente o protagonismo das minorias, dos grupos étnicos e das expressões tradicionais. Pois, como afirma Terry Eagleton, “pluralizar o conceito de cultura não é facilmente compatível com a manutenção de seu caráter positivo” (Eagleton, 2003, p. 28).

A expressão “cultura popular”, por sua vez, também precisa ser analisada e suas ambiguidades revelam julgamento de valor. “Popular” esta em oposição a “erudito”, numa relação que lhe é desfavorável. Além disto, o termo se confunde com a cultura de massas (cultura *pop*). Assim, prefiro usar o termo “tradicional”, pois me parece menos problemático: “tradicional” em oposição ao “moderno”, ou “contemporâneo”, não remetendo a uma escala de valores positivistas.

Uma vez definido como cultura tradicional, coloca-se agora a questão do ponto de vista para o entendimento do objeto. Para Walter Benjamin, é preciso olhar a cultura pelo lado dos vencidos, na perspectiva do escovar a história a contrapelo. “Para integrar a cultura na história da luta de classes, é preciso se colocar desde uma perspectiva revolucionária/crítica, alimentada pelas imagens dos

‘ancestrais escravizados’ e das ‘gerações derrotadas’” (Lowy, 2011, p. 24 e 25). De acordo com Siegrid Weigel (1997), seria necessário ver mentalmente as imagens descritas por Benjamin para que o referente linguístico alcance seu significado. A imagem benjaminiana, com efeito, constrói uma rica alegoria: escovar a contrapelo é como se devem escovar os cães, ao sol, tornando visível o que acontece sob o pelo: a pele do animal, onde vivem pulgas e carrapatos.

Aquilo que Walter Benjamin chama de “bem cultural”¹², na tradução de Michel Löwy, ou “patrimônio cultural”, na tradução de João Barrento, é a tradição dos vencedores. Benjamin diz que “não há documento de cultura que não seja ao mesmo tempo um documento de barbárie” (Benjamin apud Lowy, 2005, p. 70). Todo bem cultural material é testemunho de um passado glorioso que sobrevive ao tempo, e, como assinala Cecília Londres, inaugurando o debate sobre os dois tipos de patrimônios, os monumentos de pedra e cal: “...São testemunhos materiais imponentes, tanto do ponto de vista da ocupação e da permanência no espaço da cidade, quanto dos padrões estéticos hegemônicos...” (Londres, 2009, p. 59). Entretanto, os bens imateriais raramente estão ligados a um passado glorioso que impõe sua história no tempo. Ao contrário, o bem imaterial pertence àqueles que são aliados da narrativa social, sempre perdendo em seus momentos históricos.

As tradições imateriais trazem um testemunho que não sobrevive sem os seus agentes, e no Brasil este testemunho está ligado ao passado colonial, extrativista e escravocrata. Para Benjamin, o historiador da cultura poderá perceber na produção cultural dos grupos marginais os movimentos de resistência à cultura hegemônica, de modo que a cultura tradicional torna-se o repositório da resistência à reificação total da arte.

O pesquisador benjaminiano Michel Löwy (2011) aponta para a dialética do procedimento de aproximação a contrapelo proposto por Benjamin para lidar com a barbárie reconhecida como cultura dos espólios de guerra. Essa aproximação permitirá ao historiador marxista perceber a empatia pela instância que garante a identificação pelo espólio da classe dominante. Com isso, o materialista histórico poderá distinguir “aqueles que, até hoje, sempre saíram vitoriosos, [e] integram o cortejo triunfal...” (Benjamin, 2012, p. 12) do espólio que desfila como “patrimônio cultural” (Benjamin, 2012, p. 12).

A tradição do congo de São Benedito nos ensina a aproximação a contrapelo nos oferece o ponto de vista dos escravizados, que se mantém como resistência à modernização da cultura como cortejo triunfal. A imagem de São Benedito traz consigo uma força utópica contra a opressão das forças que sempre vencem.

Os congueiros compartilham de uma *Weltanschauung* e, nesta visão de mundo peculiar, a vida não está somente pautada pelas relações sociais que regem o trabalho, a família e o indivíduo, de modo que não é somente a esfera desta vida que está em jogo, mas também a relação com os antepassados. A vida é perpassada pela presença dos antepassados e pela fé nos santos. E esta fé não se filia à denominação católica, ou qualquer instituição religiosa, sendo antes a certeza de que o santo participa da vida, como também o antepassado. A fé nos Santos do congo é semelhante à fé nos Orixás. Os Santos são as forças ancestrais que interferem no mundo e guiam as decisões morais e éticas.

A Banda de Congo Amores da Lua chama a atenção pela beleza das suas vestimentas e por sua performance organizada, e, para o mestre, a devoção está em todo o conjunto performático. A exuberância da banda está longe de ser uma visada mundana carnavalesca ou mercantil da tradição; é antes uma necessidade da fé e do compromisso de Ricardo com os Santos e as tradições do congo. Este mergulho na tradição traz à tona o anacronismo da existência de uma experiência autêntica da

¹² No original: “Kulturgüter”, in Benjamin, *Gesammelte Schriften*, Frankfurt aM: Surkamp, 1991. Band I 3, p. 697.

Banda no tempo histórico. Para entendermos este conflito com a contemporaneidade precisamos recuperar o conceito benjaminiano de experiência. Benjamin apresenta a experiência por dois arquétipos narrativos, como se depreende do texto “O Narrador¹³, considerações sobre a obra de Nicolai Leskov” (Benjamin, 1994, p. 197-221). De um lado está o arquétipo do marujo que conhece o mundo e as tradições longínquas; e do outro está o mestre de corporações, conhecedor das tradições antigas e dos costumes da comunidade (Benjamin, 1994, p. 199). O Mestre de Congo é o guardião da tradição, o conhecedor da sabedoria ancestral, que não está limitada só aos costumes do tempo histórico da banda, mas também é embebido na sabedoria de São Benedito. No sincretismo do congo, o Santo participa da linhagem dos Pretos Velhos, os espíritos mais antigos que habitam a terra e que transmitem sua sabedoria a homens e mulheres¹⁴. Os Mestres de Congo, guardiões da sabedoria ancestral dos Pretos Velhos, seriam uma atualização dos narradores, exercendo uma força anacrônica contra o desaparecimento da experiência.

O narrador clássico pode ainda persistir contra o avanço da modernidade em alguns nichos onde a cultura tradicional está viva, a exemplo dos povos indígenas e, como proponho, da cultura tradicional do congo. A cultura congueira mantém, em suas comunidades, relações nas quais reconhecemos a estrutura ancestral necessária à permanência da experiência antiga, as relações semelhantes com a morte, a sabedoria ancestral, o saber comunitário. Além das práticas cotidianas, a cultura congueira é toda marcada por uma vasta gama de toadas que guardam as relações de trabalho, devoção, amor e despedida.

O Mestre de Congo incorpora as características necessárias ao narrador clássico, aquele que transmite a experiência coletiva. A experiência ancestral, surgida quando a individualidade do mestre é esquecida, tal como o oleiro benjaminiano que mergulha a sua mão no barro ao mesmo tempo em que a memória involuntária traz o conhecimento coletivo (Benjamin, 1994). Cada geração de mestre deixa a sua marca na banda, como o narrador sabe deixar a sua marca na narrativa (Benjamin, 1994). A suspensão do tempo instituído nas saídas de congo leva a banda a uma experiência mística. Não só o mestre, mas todos, como um sujeito coletivo, passam a conviver ali com os seus antepassados.

O rito de preparação para a performance, chamada de saída de congo, leva os sujeitos a uma outra ordem que permite o abandono de suas individualidades e o mergulho na experiência coletiva. Iniciando a preparação para as saídas, o mestre veste cada dançarina, coloca seus colares, pulseiras e anéis, sua coroa, e aprova seu penteado. É um ritual que exige tempo e concentração: uma a uma as dançarinas se transformam em peças da performance. O abandonar-se ao tempo da experiência não é só uma metáfora literária, mas é um abandono do próprio corpo, o mergulho em um tempo ancestral é também o mergulho no incorpóreo como sujeito coletivo. Ao final da preparação, as rezas chamam a proteção dos Santos que acompanharão todo o percurso. Reza-se, sob o comando do mestre, um Pai Nosso, algumas Ave-Maria, a oração do Anjo da Guarda e as ladainhas dos Santos Protetores. A partir deste momento, e até o regresso, os Santos protegem o grupo.

Este tempo anacrônico que funde o passado e o presente na periferia urbana capitalista do século XXI é a chave para a negação da mercantilização da performance da Banda. Nos termos da produção cultural e artística que se estabelece ao longo do século XIX, a inserção da arte e da cultura na lógica da mercadoria cria a figura do artista que Benjamin reconhece como *flâneur*. Ricardo Sales rejeita a lógica mercantil e nega para a sua banda a inserção no mercado, em um ato de resistência política e à própria modernidade.

Na Banda de Congo Amores da Lua, a cada ano um novo mastro é cortado. Esta cerimônia,

¹³ O texto benjaminiano foi traduzido do professor João Barrento como “O contador de histórias” (2019) de modo a “ir ao encontro de toda a intenção do ensaio de Benjamin” (2019, p.136, nota 142). Este “novo” valor do texto esclarece mais sobre o desaparecimento de um modo de acesso à memória coletiva que paulatinamente é substituído pela primazia do indivíduo em todas as instâncias da vida social.

¹⁴ Este ensinamento me foi passado pelo Mestre Ricardo Sales.

a Cortada, rememora o mastro do mito inaugural e se dá no dia de Nossa Senhora da Conceição. No sincretismo, Nossa Senhora da Conceição é Oxum, divindade que rege as chuvas e ciclos da natureza. A Banda vai até a mata, nesta franja urbana, escolhe uma árvore que se tornará o Mastro de São Benedito e a carrega em cortejo até a casa do Mestre para a preparação simbólica. Nessas ocasiões não é só o grupo como um sujeito coletivo que participa da performance, mas também os antigos estão ali presentes: o sujeito coletivo é expandido no tempo, fazendo com que a repetição da representação do rito chame para o grupo a presença dos espíritos dos antigos conguistas e mestres. Benjamin apresenta a imagem de *Kairos* em sua quinta tese “*Sobre o conceito de história*” (Benjamin, 2012, p. 11). *Kairos* é o instante oportuno, um tempo capaz de inverter o percurso do progresso, interrompendo o tempo contínuo e vazio de *Chronos* que se repete em uma novidade superficial. A Cortada institui o *Kairos*, o tempo fecundo que sempre retorna.

O ritual das festas do congo instituem uma nova ordem com o calendário festeiro. O tempo do congo é o tempo da experiência tradicional e autêntica, que se dá no corpo coletivo da banda de congo. Nos dias de festas do ciclo dos festejos de congo, na Cortada, na Puxada e Fincada, e na Retirada, é compartilhada uma experiência singular entre os membros da Banda. A prática performática do congo apresenta um ritual de compartilhamento de experiências ancestrais, e as compartilha com os seus próprios ancestrais.

O mestre nasce já preparado para a sua missão, que se concretizará com a morte do ancião. A herança espiritual é passada de pai para filho, avô para neto ou tio para sobrinho. As mulheres também participam da linha sucessória. O novo mestre herda não só a banda, mas também as entidades espirituais dos antepassados, herdando, com isso, as obrigações com os Santos.

A autoridade moral dos mortos sobre a vida marcam as principais festas de congo. Durante as festas do calendário congueiro que, para a maioria das bandas, dividem-se em Cortada, Fincada e Retirada de um mastro - que descreverei mais tarde - o tempo presente é suspenso, e a fé nos santos e no poder invocador dos tambores, da dança e dos cânticos traz para o rito, aqui e agora, os espíritos dos antepassados. O instante é do *Jetztzeit*, o tempo de agora que mergulha no passado e faz com que presente e passado coincidam. Este é o tempo revolucionário de Walter Benjamin: quando o desejo do passado é realizado no presente (Benjamin, 2012, p.10). “Um tempo no qual se incrustaram estilhaços do tempo messiânico” (Benjamin, 2012, p. 20). O rito traz o passado para o presente, e esta concepção anacrônica do tempo é característica de seu sincretismo. São os estilhaços do tempo messiânico benjaminiano que permanecem ativos durante o ciclo do calendário congueiro. O ciclo das festas garante a permanência, um tempo fecundo da experiência tradicional.

O devir histórico é anulado no mito. São Benedito surge como um renovador, e a sua história como um eterno presente. Não interfere aqui a hagiologia cristã, a vida do Santo tal como ela teria sido, mas sim o significado do rito que é feito e refeito. Assim canta a toada de louvor:

Senhor São Benedito, o seu rosário cheira,
Cheira a cravo, cheira a rosa, cheira a flor de laranjeira.
Ele foi cozinheiro, nos tempo do cativoiro.
Hoje em dia ele é santo, ele é santo verdadeiro!
(Sales, 2021, p. 45)

É a visão de que o santo se libertou de seu cativoiro e opera, hoje, milagres aos seus devotos. Esta imagem de um santo padroeiro dos necessitados e humildes, que os ajuda na libertação da escravidão parece estar imbuída da visão do messias. No “*Fragmento teológico-político*” (2012), Benjamin define o messias como aquele que interrompe a história levando a uma ação messiânica: “Só o próprio Messias consuma todo o acontecer histórico, nomeadamente no sentido de que só ele próprio redime, consuma, concretiza a relação desse acontecer com o messiânico” (Benjamin, 2012, p. 23). Os planos sagrado e profano, no sentido que Benjamin dá aos termos, não se cruzam, de modo que o messias

tomado como sagrado, não poderá levar à revolução marxista: “nada de histórico pode, a partir de si mesmo, pretender entrar em relação com o messiânico” (Benjamin, 2012, p. 23). O Messias não conduzirá ao fim da história, como se fosse uma meta (*Ziel*), mas a uma suspensão de seu fluxo. Somente pela felicidade, afirma Benjamin, a ordem profana poderá interferir na esfera do sagrado. De um modo enigmático, ele diz que “a ordem profana do profano é capaz de suscitar a vinda do reino messiânico” (Benjamin, 2012, p. 24). A consciência da transitoriedade, da crença no progresso, deve levar o indivíduo a encontrar a interrupção da sucessão no tempo, de modo a subverter aquilo que parece ser a “verdade” da esfera mundana: o devir histórico. Assim, a interrupção do tempo histórico pelos ciclos festivos de São Benedito permite sempre o retorno ao ato original, e não se prende a este instante, mas inicia e finda naquele ato original. Na medida em que esta interrupção do tempo é marcada pela celebração, pela total felicidade da devoção que existe entre os congueiros na comemoração da festa do santo, este retorno ao tempo mítico seria o momento no qual a ordem profana pode chamar para si a ordem messiânica: “... o ritmo dessa ordem do profano eternamente transitório, transitório na sua totalidade, na sua totalidade espacial, mas também temporal, e o ritmo da natureza messiânica, é a felicidade. Pois a natureza é messiânica devido à sua eterna e total transitoriedade” (Benjamin, 2012). O presente cíclico das festas traz a renovação messiânica.

Ao analisar o congo como uma forma de arte encontrei, neste tempo contemporâneo, aquelas sensibilidades que haviam sucumbido à lógica capitalista na Europa, mas que permaneceram em algumas manifestações periféricas. Nos países periféricos, as comunidades tradicionais, excluídas da cultura hegemônica, cruzaram o século XX mais próximas da memória da escravidão do que do fetiche capitalista. A cultura do congo, em especial a da Banda de Congo Amores da Lua, sob o comando do Mestre Ricardo Sales, constitui-se como uma forte resistência à lógica da modernidade hegemônica. O congo se fecha e se afasta dos poderes externos sempre que há uma tentativa de dominação. Este movimento é consciente para o Mestre Ricardo, que gostaria de ver reconhecidos a sua tradição e o seu trabalho artístico singular, mas a sua fé não se coloca à venda. Ao contrário do artista com sua *flânerie*, que se joga heroicamente na modernidade, a vida do mestre é dedicada, citando suas próprias palavras: “primeiramente a Deus e a São Benedito, e depois ao congo e à cultura de antepassados” (Name, 2016). A Banda de Congo mantém viva uma experiência ancestral que se torna o bastião da resistência à assimilação da cultura congueira pela cultura hegemônica da mercadoria. Em uma evidente paráfrase a Walter Benjamin, podemos dizer que esta experiência compartilhada irá refletir em outros aspectos da vida, principalmente naqueles onde a experiência ainda tem algo a dizer.

Propus aqui uma perspectiva filosófica sobre o Congo que de forma alguma esgota o debate sobre o bem. Meu contato pessoal com a devoção a São Benedito carrega a pecha de um racionalismo (não mais) ateu e idealista que moldou a visão teórica exposta neste artigo e ainda norteia o meu caminho na prática do congo e na fé que professo. Este artigo assume uma perspectiva do bem imaterial como objeto artístico/religioso; dito de outra forma, uma perspectiva teórica e ideal que abarque cultura, arte e religião. Toda a visão filológica e estética aqui proposta é apenas uma leitura da complexidade da expressão dos congueiros. Este trabalho compilou uma percepção da expressão congueira que pôde ser traduzida através das categorias da cultura tradicional e pela metodologia benjaminiana de aproximação e leitura de um bem cultural.

Referências

- BENJAMIN, Walter. “A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica”. In **Benjamin e a obra de arte. Técnica, imagem, percepção**. Trad. Mariane Lisboa e Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.
- BENJAMIN, Walter. “Charles Baudelaire: um poeta na época do capitalismo avançado”. In **Baudelaire e a modernidade**. Trad. João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- BENJAMIN, Walter. “O contador de histórias: reflexões sobre a obra de Nicolai Leskov.” *in*

Linguagem. Tradução. Literatura. (Filosofia, teoria e crítica) Trad. João Barrento. Belo Horizonte: Autentica, 2019.

BENJAMIN, Walter. "O Narrador, Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov". In **Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política**. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. **O Anjo da história**. Trad. João Barrento. Belo Horizonte: Autentica, 2012.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Unesp: São Paulo, 2003.

GRIMM, Jacob und Wilhelm. **Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm**. Trier: Universidade de Trier, 2019. Disponível em: <http://dwb.uni-trier.de/de/> Acesso em: 18/04/2025.

LONDRES, Cecília. "Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural". In ABREU e CHAGAS (Org.). **Memória e patrimônio. Ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

LÖWY, Michel. "A contrapelo. A concepção dialética da cultura nas teses de Walter Benjamin". In **Lutas Sociais**. São Paulo, n° 25/26 p. 20-28, 2010/2011.

LÖWY, Michel. **Walter Benjamin: aviso de incêndio**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Ubu, 2018.

NAME, Jo. "O que é meu vem a mim". Documentário em vídeo, 24 min, 2016. Acessível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vmDAXO-Kpa8&t=344s> Acesso em: 18/04/2025.

NEVES, Guilherme Santos. **Folclore Brasileiro. Espírito Santo**. Funarte: Rio de Janeiro, 1977.

ORTIGÃO, Elisa Ramalho e NAME, José Otavio Lobo. **Congo do Espírito Santo: Celebrações e Formas de Expressão**. Vitória: Iphan/UFES, 2020. Disponível em: https://sei.iphan.gov.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?9LibXMqGnN7gSpLFOOgUQFziRouBJ5VnVL5b7-UrE5SPwEfYbaAGSR4YIxEZ7_oif4x7BV7QXmnkTgj3wIprtj5ahDQCrFT5qKE_7qKG7c8dv1DRclovs8pKdmFpsunY Acesso em: 18/04/2025.

SALES, Ricardo Alves. **Cancioneiro de Toadas da Banda de Congo Amores da Lua**. Org.: ORTIGÃO, Elisa Ramalho. Vitória: Saberes do Congo, 2022

SALES, Ricardo Alves. **Conversas gravadas ao longo do ano de 2016**. (Fonte oral. Acervo da autora.)

THE AMERICAN HERITAGE DICTIONARY. Laurel: Nova Iorque, 1994.

UNESCO. **Convenção para a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial**. Paris: UNESCO, 2003.

EDUCADORAS/ES LGBTQIAPN+ E ALIADES NA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL: o fortalecimento de redes na formação continuada como estratégia de emancipação

Leonardo da Cunha Mesquita Café¹⁵

Maria Luiza Monteiro Sales Coroa¹⁶

Resumo

Neste artigo, nosso objetivo é analisar de que maneiras as redes formadas pelas/es/os profissionais da educação pública do Distrito Federal que frequentaram um curso chamado “Reconhecendo a Diversidade Sexual na Escola” atuam entre essas pessoas e que efeitos têm em suas respectivas escolas. Para tanto, usamos 4 textos (excertos) resultantes das entrevistas semiestruturadas realizadas na etapa de campo da pesquisa de doutoramento¹⁷ de um dos pesquisadores. Metodologicamente, optamos por uma abordagem qualitativa baseada no método dialético-relacional. Teoricamente, nos alinhamos à perspectiva transdisciplinar orientada pelos Estudos Críticos do Discurso que avança um conversatório entre os Estudos de Gênero, os Estudos Decoloniais e a Pedagogia Engajada.

Palavras-chave: Diversidade Sexual; Educação; Formação Continuada; Mudança Social.

Abstract

In this article, our goal is to analyze the ways in which the networks formed by professionals from public education in the Federal District, who attended a course called “Recognizing Sexual Diversity in Schools,” act among these individuals and the effects they have on their respective schools. To achieve this, we use four texts (excerpts) resulting from the semi-structured interviews conducted during the field stage of one of the researchers’ doctoral research projects. Methodologically, we opted for a qualitative approach based on the dialectical-relational method. Theoretically, we align with the transdisciplinary perspective guided by Critical Discourse Studies that engage in a conversation among Gender Studies, Decolonial Studies, and Engaged Pedagogy.

Keywords: Continuing Education; Education; Sexual Diversity; Social Change.

Introdução

“Reconhecendo a Diversidade Sexual na Escola” (RDSE doravante) foi um curso de 60 horas ofertado pela EAPE, Unidade-Escola de formação, idealizado e ministrado por um dos pesquisadores durante dois semestres. O curso atendeu 11 turmas em três semestres (2022-2023), cujo público-alvo compunha-se das/es/os¹⁸ profissionais da educação pública do Distrito Federal. Nesse lugar, que se tornou também uma espécie de aquilombamento (Nascimento, 1980), não só educadoras/es LGBTQIAPN+, como também aliades, compartilhavam suas experiências, aflições e êxitos.

¹⁵ Doutorando e mestre em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB); Professor da Educação Básica na SEEDF. E-mail de contato: leocafe77@gmail.com

¹⁶ Doutora em Linguística pela Universidade de Campinas (UNICAMP); Professora Colaboradora do PPGL-UnB. E-mail de contato: mluizacoroea@gmail.com

¹⁷ “Reconhecendo a Diversidade Sexual na Escola: Um estudo crítico-discursivo sobre a formação continuada como potencial de emancipação e mudança social na e a partir da escola pública do Distrito Federal”, de Leonardo da Cunha Mesquita Café, está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília sob orientação da Profa. Dra. Maria Luiza Monteiro Sales Coroa.

¹⁸ Adotamos neste artigo “uma marcação tripla quanto ao gênero para abandonar o masculino genérico e a materialidade linguística binária”. Assim, apontamos “para outras possibilidades de existência que vêm requerendo visibilidade: as pessoas não-binárias”. Por isso, propomo-nos fazer uso de “as/es/os não só como forma de [nos] provocar, mas também de instigar quem lê esse texto a pensar em outras existências possíveis que são marcadas pela linguagem” (Café, 2024, p. 112, grifos nossos).

Ali problematizavam estereótipos de gênero e sexualidade provocadas/es/os pelos textos que liam, construindo um letramento necessário para a tarefa de reflexão e transformação das suas próprias práticas político-pedagógicas em prol de uma educação plural, antiLGBTIfóbica e antimachista. Nesse espaço de acolhimento, mas sobretudo de reflexão crítica, foi possível perceber o início de uma rede de troca de saberes, apoio e fortalecimento que continuava mesmo após o término do curso em alguma medida.

Nesse contexto, nosso objetivo é analisar de que maneira essas redes atuam entre as/es/os ex-cursistas, durante e após o curso, e que efeitos têm nas escolas em que essas pessoas estão situadas/es/os. Entendendo a vida social como um sistema aberto, organizado de maneira estratificada (Bhaskar, 1998), e conscientes da relação dialética entre a estrutura social e as práticas que organizam a vida devido ao potencial semiótico da linguagem (Fairclough, 2016 [1992]), é fundamental que esse estudo se baseie no aparato epistemológico e metodológico dos Estudos Críticos do Discurso (ECD doravante).

Nessa perspectiva, é importante compreender que os textos, materializações das ordens do discurso, têm efeitos diversos sobre as pessoas, suas relações sociais, mas também sobre o próprio mundo, não apenas produzindo conhecimento como problematizando crenças e valores (Fairclough, 2003). Não só os textos utilizados no RDSE, como também aqueles produzidos pelas/es/os cursistas em suas ações interventivas (escritos) ou negociados nas suas interações em grupo (orais) são importantes aqui para entendermos como tais redes se constroem e atuam para além das salas físicas e virtuais onde o curso se deu.

A escolha pelos ECD também se justifica por seu compromisso com uma agenda que combate às desigualdades sociais em problemas que tenham faceta semiótica e discursiva (Wodak; Meyer, 2009), como no caso da LGBTIfobia e do machismo abordados no curso do qual 4 participantes desta pesquisa fizeram parte. A utilização dos ECD se justifica mais uma vez pelo entendimento da necessidade em se utilizar uma perspectiva transdisciplinar entre as ciências críticas sociais (Fairclough, 2003), o que será desenvolvido neste trabalho, já que as análises contam com as contribuições dos Estudos de Gênero (Butler, 2017 [1990]; 2022 [2004]), dos Estudos Decoloniais (Maldonado-Torres, 2007; Mignolo, 2008; Quijano, 2000) e da Pedagogia Engajada (Hooks, 2014; Freire, 2011 [1967]).

Metodologicamente, este estudo é qualitativo, baseando-se no método dialético-relacional em que descrição, interpretação e explanação crítica são etapas necessárias para que seja possível perceber como os relatos das/es/os participantes apontam para questões que não são meramente linguístico-discursivas, mas também sociais (Chouliaraki; Fairclough, 1999). Os relatos utilizados nas análises são parte de um corpus maior de dados gerados via entrevistas semiestruturadas, resultantes da etapa de campo durante a pesquisa de doutorado de um dos pesquisadores (2002-2026), realizada após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o parecer 6.028.763.

Os resultados preliminares apontam que as redes se mantêm mais ativas durante o curso, mas que perduram após seu término, especialmente pelo compartilhamento de material teórico-didático nos grupos de WhatsApp das turmas e pela demanda de formação nas coletivas das escolas das/es participantes. Mostram, ainda, que os efeitos se materializam mais efetivamente na mudança das práticas político-pedagógicas dessas/es profissionais, mas também na provocação crítico-reflexiva de seus pares frente às discussões sobre diversidade sexual e de gênero.

Uma perspectiva crítico-discursiva de metodologia

Para este artigo, optamos por uma metodologia qualitativa orientada pelo método dialético-relacional, proposto por Fairclough (2003), em que o elemento semiótico e discursivo da linguagem é fundamental para compreendermos como estrutura social e práticas (que organizam a nossa vida em sociedade) se relacionam. Como é impossível recriar os eventos sociais, entendemos que os textos podem revelar, através das marcas linguísticas que deixam, elementos que se relacionam aos próprios processos sociais.

Os textos, neste trabalho investigativo, se materializam a partir dos relatos de 4 profissionais da educação pública do Distrito Federal que participaram do RDSE e são, também, participantes da pesquisa de doutorado já mencionada anteriormente em nota. Os relatos são resultado de entrevistas semiestruturadas realizadas na etapa de campo e, por isso, fazem parte de um corpus maior. A escolha por esse tipo de ferramenta de geração de dados é coerente, uma vez que nos possibilita observar como as pessoas se articulam, como suas experiências ganham significado e vida, explicitando as relações sociais de forma mais livre e espontânea (Vieira; Resende, 2016).

Pensando etnograficamente o perfil das/os¹⁹ participantes que fazem parte do recorte dos relatos selecionados para este trabalho, temos uma diversidade de gêneros sociais e orientações afetivo-sexuais que se percebeu também, com maior amplitude, na adesão e engajamento das/es/os cursistas do RDSE. Compondo as interlocutoras/es deste esforço investigativo, 2 das participantes se identificam como mulheres heterossexuais, além de 2 participantes que se identificam como homens gays; todas pessoas cis²⁰. É preciso pontuar que somos orientados por uma compreensão não-essencialista dessas categorias, entendidas dentro de um espectro. Ainda, as concebemos a partir de uma perspectiva cultural, histórica e social.

Nesse sentido, nos afastamos de um inatismo determinista, entendendo que sexo, apesar de biológico, já foi concebido socialmente como único, mas hoje aponta para três possibilidades: masculino, feminino e intersexo. Ele não guarda uma relação de coerência necessária com as demais categorias (Butler, 2022 [2004]). Por identidade de gênero, tomamos a noção da consciência de si, de como nos reconhecemos e demandamos reconhecimento em relação ao gênero. Assim, pode haver ou não uma coincidência com o sexo de nascimento; caso haja, temos indivíduos cisgêneros (cis), se não, pessoas trans e travestis. Novamente, não se pode binarizar essas categorias porque aqui também se situam as pessoas não-binárias e as de gênero fluido.

Acreditamos ser necessário, sobretudo, não essencializar masculinidades e mulheridades, já que ninguém é homem ou mulher do mesmo jeito. Aliás, existem pessoas que não se percebem em nenhum desses dois eixos. Por fim, reiteramos que não se pode esperar uma linearidade dessas categorias com a orientação afetivo-sexual das pessoas, pois, por exemplo, um homem trans pode ser gay (Butler, 2017 [1990]). Já em relação ao cargo que as/os participantes ocupam na Secretaria de Estado de Educação (SEEDF doravante), 3 são da carreira magistério (1 atua em Centro de Línguas e 2 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e 1 é da carreira assistência (Psicóloga no Serviço de Atendimento Especializado), trabalhando em diferentes escolas situadas em regiões diversas do Distrito Federal (Ceilândia, Recanto das Emas, Santa Maria e Taguatinga).

¹⁹ Como não há participantes não-binários, ou cujo gênero seja fluído, no recorte deste artigo, vamos usar uma marcação binária para nos referirmos as 4 pessoas que são nossas interlocutoras aqui.

²⁰ Na pesquisa mais ampla, como participante, há apenas um homem trans, que é professor contrato temporário, dentre um total de 27 profissionais da educação. Esse dado reflete uma realidade de desigualdade social no Brasil, e no mundo, em relação à precária empregabilidade trans, que está diretamente relacionada não apenas ao acesso e permanência quando pensamos em educação, mas na capacidade de mudança que ela tem na vida das pessoas.

Os dados gerados pelas entrevistas representam a própria vida social. Dessa forma, os aspectos linguístico-discursivos são nosso foco aqui, pois podem indicar elementos importantes sobre as redes formadas durante o RDSE, bem como os efeitos que elas têm nas escolas das/os 4 participantes. Nessa perspectiva, analisar textos específicos como recorte de eventos específicos nos faz atentar para duas tarefas interconexas que, segundo Norman Fairclough (2003), apontam não só para o aspecto do significado textual (ação, identificação ou representação), mas também para os diferentes traços deixados nos textos (vocabulário, relações semânticas, metáforas, etc). Por isso, descrição, interpretação e explanação crítica são etapas de análise adotadas nesta pesquisa.

Estudos Críticos do Discurso e sua abordagem transdisciplinar: olhares outros

Ao produzirmos textos (orais, escritos ou imagéticos) como resultado das práticas sociais (os relatos das/os 4 participantes sobre as redes criadas durante o RDSE, por exemplo), temos a linguagem em um uso situado. Isso tem efeitos. Mudamos nossas percepções sobre o mundo, sobre nós e sobre os outros. Mudamos nossas práticas político-pedagógicas na escola também, o que está alinhado ao cerne dos ECD: não só denunciar o uso da linguagem como instrumento de manutenção do poder (LGBTIfobia e machismo), mas como forma de resistência e transformação (RDSE enquanto ação de formação continuada crítica).

Por isso, quando os ECD se propõem transdisciplinares, acreditamos que haja algo de muito produtivo nessa postura em, pelos menos, dois aspectos. Primeiro, na possibilidade de autocrítica, de entender seus limites e contradições. Segundo, na potência de transcender as barreiras limítrofes das ciências e propor um conversatório crítico mais amplo. É nesse sentido que convocamos Judith Butler (2022 [2004], p. 26) para embasar nossa concepção histórico-cultural sobre gênero social, já que “termos como masculino e feminino são notoriamente mutáveis”, pois “dependendo das fronteiras geopolíticas e dos constrangimentos culturais” assumem parâmetros radicalmente diferentes, assim como a própria sexualidade.

Compreender gênero social e diversidade sexual a partir de um posicionamento histórico-cultural reitera a maneira pela qual a linguagem age socialmente no encucamento de determinados discursos, criando representações estereotipadas das pessoas que se situam nas fronteiras do cisheteropatriarcado branco, destituindo-as de humanidade, alterando as relações sociais, a construção de sentido e a própria subjetividade, o que se relaciona diretamente à **colonialidade do ser** como teoriza Maldonado-Torres (2007).

Para esse teórico crítico porto-riquenho, a colonização foi um processo que não só explorou e expropriou riquezas materiais das terras invadidas e feitas de colônias pelos europeus, mas também moldou as formas de ser, pensar e viver das pessoas. Para além da imposição de uma estrutura de poder e de uma outra ordem político-econômica, a *colonialidade do ser* continua a agir, mesmo após o processo de descolonização, na própria identidade e no sentido de ser das populações colonizadas.

Isso nos leva a compreender que a ferida colonial não afetou apenas o território, mas também o modo de nos percebermos e a nossa subjetividade enquanto pessoas colonizadas, impondo uma forma de existência que legitima as hierarquias raciais, culturais e sociais, desumanizando nossos povos originários, de terreiros e afro-brasileiros a partir de um ideal de submissão e inferioridade. Para decolonizar essa dimensão, é necessário um resgate ancestral e memorial da cultura e dos modos de ser-fazer outros, reconhecendo epistemologias antes invisibilizadas (Maldonado-Torres, 2007).

Entretanto, linguagem também é resistência, e a consciência desse lugar, como provoca Glória Anzaldúa (2005), demanda mudança:

Contudo, não é suficiente se posicionar na margem oposta do rio, gritando

perguntas, desafiando convenções patriarcais, brancas. Um ponto de vista contrário nos prende em um duelo entre opressor e oprimido; fechados/as em um combate mortal, como polícia e bandido, ambos são reduzidos a um denominador comum de violência. O “contraposicionamento” refuta os pontos de vista e as crenças da cultura dominante e, por isso, é orgulhosamente desafiador (Anzaldúa, (2005, p. 705).

Esse contraposicionamento desafiador ao qual a autora se refere orgulhosa é produzido pela linguagem investida na estrutura social, nas práticas e nos próprios eventos pelas pessoas que desafiam os discursos legitimados e naturalizados nas instituições, como a escola, que são provocadas pela agência dos textos²¹, como os utilizados no RDSE e os produzidos pelas/os ex-cursistas que participam desta pesquisa. Esse posicionamento outro, que produz discursos outros, nos faz agir contra o que Aníbal Quijano (2000) tem chamado de **colonialidade do poder**.

Esse sociólogo peruano propõe uma análise profunda do processo de continuidade das diversas formas de dominação colonial nos contextos pós-coloniais. A *colonialidade do poder* mantém uma relação estreita com a organização das relações sociais e à estrutura de dominação imposta aos povos colonizados, “em que se diferenciam e hierarquizam as populações do mundo apelando ao discurso racial em prol da exploração capitalista” (Restrepo; Rojas, 2010, p. 20). A postura outra observada nos relatos das/os participantes nos faz pensar para além da hierarquização dos nossos corpos, para além de sua racialização (seu gênero social e sexualidade também).

Entretanto, como pensar nessas mudanças, na e a partir da escola, se estamos tão “acostumadas/es/os” a discutir quase que sempre teorias, corpos e fazeres que se pretendem universais mesmo que sejam convenientemente produzidos por homens cis brancos e heterossexuais de algumas províncias do Norte? Mesmo não percebendo que essa prática político-pedagógica desconsidera o fato de que “todo conhecimento é um conhecimento situado histórica, corporal e geopoliticamente” (Restrepo; Rojas, 2010, p. 20), reforçando o que Walter Mignolo (2008) chama de **colonialidade do saber**?

Esse filósofo argentino propõe que o processo de colonização também alterou profundamente as formas de produção e legitimação do saber. Por um lado, houve a imposição de um modelo de conhecimento eurocêntrico, construído local e temporalmente, mas imposto como universal e superior. Por outro, houve um apagamento das epistemologias locais, em um processo contínuo de desvalorização e marginalização desses saberes e de quem os produzia. Nesse sentido, a *colonialidade do saber* está profundamente conectada à ideia de que somente o conhecimento produzido no eixo Estados Unidos-Europa é considerado válido, o que resulta em controle da produção, distribuição e consumo do conhecimento, bem como uma relação de subordinação aos padrões estadunidenses e europeus dos modos de fazer ciência.

Muitas pesquisas em ECD na América Latina têm apontado e discutido em seus dados situações de opressão, injustiça e desigualdade social que resultam daquilo que as/es/os pensadoras/es alinhadas/es/os aos Estudos Decoloniais têm chamado de ferida colonial. Essa metáfora aponta para o processo de colonização, que não aconteceu sem resistência das/es/os nossas/es/os ancestrais, mas deixou marcas visíveis e invisíveis nos modos de ser e existir mesmo depois da independência das então colônias. Não nos livramos das marcas deixadas, pois perduram até hoje elementos instaurados séculos atrás. E, a isso, chamamos colonialidade.

²¹ Os textos podem sim agir pelo interesse das pessoas ou até no lugar delas, mas isso não significa que eles ajam sozinhos. “Somos nós que, ao utilizarmos o potencial semiótico em combinação com nossa potência humana, dotamos os textos de agência para que eles atinjam os objetivos que queremos” (Tavares; Resende, 2021, p.88). Além disso, os textos têm efeitos causais, pois podem mudar “nossos conhecimentos, nossas crenças, nossas atitudes, valores etc” (Fairclough, 2003, p. 8).

Eduardo Restrepo e Alex Rojas (2010) afirmam que há uma relação de co-constituição entre colonialidade e modernidade, em que a primeira é o lado obscuro da segunda. Vejamos: se dizemos que algo ou alguém é moderno, automaticamente, estamos dizendo que algo ou alguém não é, correto? E, nessa relação, se mantêm estruturas de dominação cultural, econômica, linguística, política e social:

Então, se a modernidade for entendida como um projeto civilizatório, o que está em jogo com ela é a configuração de um nós-moderno em nome do qual se intervém sobre territórios, grupos humanos, conhecimentos, corporalidades, subjetividades e práticas, que em sua diferença são produzidas como não-modernas. É precisamente essa exterioridade da modernidade, essa diferença, que [...] é denominada diferença colonial (Restrepo; Rojas, 2010, p. 18, tradução nossa).

Para superar, assim, essa diferença colonial, é preciso decolonizar o *poder*, o *saber* e o *ser* a partir de diversos esforços conjuntos. Um deles é pensar nossas contradições, dilemas e problemas pelas nossas próprias lentes, algo que direcionou a curadoria dos textos fundantes do RDSE, já que havia uma diversidade de vozes e corpos presentes nos textos, vídeos e material imagético utilizados para mediar as discussões em grupo. Refletir sobre nossa realidade social por meio de textos de professoras da própria SEEDF²², por exemplo, foi uma das estratégias utilizadas na formação.

Nesse sentido, é importante perceber que não partimos de um “marco zero” quando pensamos em *decolonizar o saber*, pois muito conhecimento produzido de maneira situada já aponta para questionamentos importantes para confrontar o apagamento de contradições que comumente acontecem na escola. Nos ECD, essa é uma formulação importante que Viviane Resende (2018) faz quando busca relacionar os efeitos que gêneros, discursos e estilos têm na manutenção da *colonialidade do poder-saber-ser*, mas também da possibilidade de decolonizar esses elementos por meio de uma “consciência emancipatória”, em que “nossa carência de outros saberes” seja abraçada como condição para autocritica e mudança, pois “o desafio decolonial propõe a produção de conhecimento acessível e útil para a superação de problemas” (Resende, 2018, p. 39).

Para finalizar esse conversatório transdisciplinar, pensamos aqui na Pedagogia Engajada que Paulo Freire (2011) e Bell Hooks (2014) propõem, e seus efeitos na formação continuada. Se, por um lado, o pensador brasileiro concebe um modelo de educação que rompe com a narrativa bancária-tecnista de simples transmissão de conteúdo, envolvendo tanto profissionais da educação quanto estudantes em um processo colaborativo de aprendizagem centrado na conscientização, no empoderamento e na transformação social, a escritora americana, por outro, avança ao conceber educação como prática de liberdade com centralidade no amor, na solidariedade e no engajamento crítico contra as desigualdades sociais:

[...] o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade.

²² O RDSE se propôs discutir uma diversidade textual que traduzisse corpos, vozes e fazeres outros. Para exemplificar, um dos textos utilizados traz como autoras duas professoras da SEEDF, com suas próprias interseccionalidades, tratando de gênero social e diversidade sexual a partir não só das teorias eurocentradas, mas de suas experiências como docentes e dos documentos locais que nos orientam no Distrito Federal. Segue a referência: MENDES, Gigliola; SILVA, Lucrécia Bezerra da. *A educação em gênero e sexualidades na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: do currículo oculto ao Currículo em Movimento*. Brasília. **Revista Com Censo**, v. 3, n. 4, p. 21-28, nov., 2016.

Durante os encontros do RDSE, as/es/os cursistas eram provocadas/es/os a pensarem sobre a necessidade de uma educação que libertasse suas/seus estudantes, pessoas LGBTQIAPN+ também atravessadas por outras interseccionalidades, das representações estereotipadas, socialmente criadas e discursivamente encucadas, promovendo acolhida, empoderamento e protagonismo. Nesse lugar, tais profissionais também eram convidadas/es/os a trocarem experiências e saberes que as/es/os afetavam de várias maneiras, promovendo reflexão crítica e ação político-pedagógica localizada.

Análise dos dados: o fortalecimento de redes a partir da formação continuada

Durante as entrevistas semiestruturadas, foi perguntado às/aos participantes: “*Pensando na sua experiência vivida durante o RDSE, que aprendizagens ficaram de mais significativas?*”. Para os propósitos deste estudo, selecionamos 4 excertos que dialogam com a ideia de fortalecimento de redes, seus efeitos, desdobramentos e duração. Começamos nossas análises com o relato do professor Oscar que percebe as redes formadas no RDSE a partir das trocas de experiências e de como essa vivência impactou não só sua aprendizagem, como também sua crença na possibilidade de um fazer escolar diferente:

Aprendi muito a partir de experiências com os colegas que me permitiram ver como é o enfrentamento da LGBTIfobia nas suas escolas. Quais são os obstáculos que eles enfrentam para poder tratar do tema? Quais são os tipos de resistências que eles enfrentam também em diferentes situações quando o tema é diversidade sexual, sabe? As estratégias que o grupo usava mesmo. Como aquela situação dos livros que eu lembro que uma colega contou, que os livros que tratavam sobre sexualidade foram guardados pela gestão, deixados no canto, né? Tiraram da própria biblioteca, mas que foram devolvidos depois que ela mostrou o currículo e outras normativas que a gente discutiu no curso. Acho que é muito significativo essa troca de saberes, de experiências. Eu pude ver também a diversidade na maneira como os colegas do curso pensavam no tema, né? Eu vi a abertura de todos para poder abraçar essa discussão e poder cuidar que ela aconteça, né? Isso foi reconfortante porque mostra que outras pessoas também acreditam na mudança para uma escola mais plural mesmo (Oscar, homem cisgênero gay, professor de inglês em Centro de Línguas).

Oscar não só começa seu relato fazendo uma avaliação positiva (*aprendi muito*) de sua vivência no RDSE, como modalizando sua fala (*permitiram*) ao apontar para “as experiências com os colegas” enquanto vetor de possibilidades frente ao “enfrentamento da LGBTIfobia”. Tais experiências vão sendo elencadas na forma de perguntas cuja relação semântica se diferencia de meros questionamentos, pois ali estão sendo pensadas as “estratégias” das/es/os colegas frente aos “obstáculos” e “resistências” observadas em suas escolas.

Norman Fairclough (2003, p. 47) afirma que “para qualquer texto particular, há um conjunto de outros textos e vozes potencialmente relevantes incorporadas”, o que pode ser identificado no relato do professor que reconta uma situação vivida por “uma colega” em relação à proibição do uso de “livros que tratavam sobre sexualidade”. Recorrer à intertextualidade aqui age tanto na ilustração de como o aprendizado construído no RDSE foi produtivo quanto na relevância da troca de experiências para um aprender coletivo.

Não há somente a denúncia da situação de censura ilegal por parte da “gestão” escolar. Há, no relato de Oscar, sobretudo, a exposição da maneira como o problema foi resolvido e os livros restituídos à biblioteca. Compreender, por meio de uma experiência vivida e compartilhada em grupo, que o “currículo e outras normativas” nos respaldam, reforça o que essas/es profissionais já vinham discutindo em grupo. O professor continua seu relato deixando marcas textuais interessantes que são evidenciadas no vocabulário que escolhe usar.

As escolhas linguísticas que aqui se materializam são “janelas” dentro do sistema potencial que é a própria língua (Halliday 1978) e podem revelar, por exemplo, processos de reflexão crítica e potencial mudança das práticas. Nesse sentido, Oscar retrata uma gradação entre a sua percepção da importância do compartilhamento de saberes, baseada na sua observação, que culmina em um sentimento de esperança e aliança. Assim, é realmente “*significante*” ver o agir das trocas no RDSE a partir de uma “*diversidade*” de formas de pensar. Perceber a “*abertura*” das pessoas para essa discussão, especialmente seus pares, é sim “*reconfortante*” porque acena para a possibilidade de outros corpos em aliança “*para uma escola mais plural mesmo*”.

Essa possibilidade de aliança por uma escola mais diversa está, novamente, nos relatos aqui utilizados, já que não podemos recriar os eventos sociais. Nise, além disso, aponta para um desdobramento das redes criadas no RDSE: a demanda por formação crítica entre seus pares nas coletivas durante a Coordenação Pedagógica da sua própria escola:

Eu lembro de um professor que participou da sua formação na coletiva lá na escola. Ele ficou quietinho, na dele, durante a formação, mas ele prestou muita atenção, observando e anotando atento a tudo que você falava. Inclusive, na ocasião, a gente falava da legalidade e importância dessa discussão na escola porque a gente tem estudantes trans, né? E ele acabou expondo uma questão muito íntima dele. Ele foi muito enfático, sabe? “Eu sei o que é você sofrer por você ser o que você é, eu passei pelo que ela está passando. Gente, isso dói dentro da gente, da alma, do corpo”. Nesse dia, ele falou isso, sabe? Acho que ele se abriu assim sobre uma coisa muito íntima por ter ouvido tudo que ele ouviu na sua formação. Isso fez com que ele construísse um outro olhar sobre ele mesmo que ajudou na sua relação com os demais estudantes (Nise, mulher cisgênero heterossexual, psicóloga do SAE).

Em seu relato, Nise traz algo que bell hooks (2014) aponta como elemento fundamental para que a educação seja libertadora e engajada: a necessidade de que as/es/os profissionais também partilhem e confessem suas próprias narrativas. Apesar de estar representando um ator social (*um professor*), em um evento social específico provocador de reflexões (*formação na coletiva*), ela se mostra impactada pelo processo de autorreflexão desse colega e uma nova postura observada depois.

A representação que Nise faz do colega traz indícios interessantes sobre como uma demanda de formação continuada²³, provocada pela necessidade de discussão na sua unidade escolar, pode promover reflexão crítica e incitar pequenas insurgências pedagógicas. Ao retratar o comportamento do colega que estava “*quietinho*”, mas “*atento*” e anotando “*tudo*” o que se discutia, ela vai dando pistas de como esse profissional foi se engajando naquela formação. Pelo que Nise diz, há “*estudantes trans*” na instituição em que trabalha e, provavelmente, essas pessoas têm apresentado suas próprias demandas.

Talvez, esse tenha sido o motivo da formação, um desdobramento das redes que se formam no RDSE, pois estavam ali debatendo a “*importância*” e “*legalidade*” da discussão sobre gênero social e diversidade sexual na escola. Ela traduz essa autorreflexão percebida em seu colega, mostrando o quanto “*enfático*” ele foi ao se expor. Reportar as mesmas palavras dele, em forma de discurso direto, é uma estratégia de autoridade que revela ali as violências que as/es/os profissionais da educação também passam quando posicionadas/es/os nas “*encruzilhadas identitárias*”, que formam “*uma rede de desigualdade que se perpetua e se reestrutura*” (Akotirene, 2019, p. 45).

Para além de uma mera confissão, estar na coletiva, reavaliar suas próprias feridas e interceder por uma estudante trans mostra que “os professores que abraçam o desafio da autoatualização [são]

²³ Em “*Hoje tem coletiva: Gênero e Diversidade Sexual em debate na Coordenação Pedagógica*”, de Leonardo Café, há uma discussão mais detalhada de como as formações nas coletivas podem resultar em reflexões importantes para instauração, manutenção ou fortalecimento do debate crítico sobre diversidade sexual. Disponível em <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/142749?locale=en>

mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente” (hooks, 2014, p. 37). A tomada de consciência de si do colega de Nise, provocada parcialmente pela ação de formação continuada na coletiva, propiciou “*um novo olhar sobre ele mesmo*” fundamental para construir uma relação diferente com suas/seus “*estudantes*”.

Ainda, pensando em como a sala de aula pode ser um lugar que “não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade” (hooks, 2014, p. 36), Marcelo nos mostra como as redes formadas nas trocas de experiências se complementam com os efeitos causais dos textos (Fairclough, 2003):

Eu me senti provocado a transformar a realidade de onde eu trabalho através do que eu tive lá no curso apesar de já pensar muito nessas coisas antes. Só que lá eu tive embasamento teórico daquilo que eu não sabia e isso foi muito importante para mim... também foi muito importante ver pessoas que não fazem parte da comunidade preocupadas em fazer o curso, preocupadas em participar, observando, mudando a visão que tinham e agindo nas suas escolas. Para você ver, eu apliquei esses conhecimentos na minha turma de crianças, como outras colegas do curso, adaptando à linguagem deles, sabe? Tive um menino, às vezes eles passam do ponto com as meninas, ele disse ao colega, “Ei, pare porque isso é machismo, viu?” Ele falou isso porque o outro garoto disse que menina não podia jogar futebol. Olha só! Ele já falando assim no terceiro ano! (Marcelo, homem cisgênero gay, professor pedagogo nos Anos Iniciais).

Analisar as escolhas que as pessoas fazem “em função daquilo que querem comunicar nas situações particulares em que se encontram” (Gouveia, 2009, p. 19) pode revelar, por exemplo, mudanças nas suas práticas. As escolhas linguísticas desse professor dão pistas de seu processo de letramento durante o curso, de como as redes se fortalecem nas trocas de experiências, e ganham força com as discussões críticas embasadas no material utilizado na formação. Marcelo usa processos que representam o impacto de refletir sobre questões que não lhe eram estranhas, mas que ganharam mais sentido durante o RDSE.

Desse modo, sentir-se “*provocado a transformar*” seu território demonstra uma agência necessária que se fortalece com dois outros elementos. Por um lado, ter “*embasamento teórico*” mostra uma mudança não só no âmbito do saber, mas da possibilidade de agir na escola, o que é avaliado como “*muito importante*” para o professor. Por outro, compreender que essa discussão não é uma simples demanda identitária lhe dá ânimo. Para ele, “*ver*” outras profissionais da educação “*preocupadas*”, “*mudando*” suas representações sobre as pessoas LGBTQIAPN+ e, sobretudo, “*agindo nas suas escolas*”, é uma forma de esperar práticas político-pedagógicas outras no sentido mais freiriano de transformação social (Freire, 2011 [1967]).

Ele termina seu relato trazendo um resultado positivo das experiências vividas, aprendizagem reflexiva e apropriação teórica desenvolvidas no RDSE. Compreender que a discussão sobre gênero social e diversidade sexual pode (e deve) começar nos Anos Iniciais é algo que fica explícito quando ele adapta a linguagem para mediar esse debate com sua “*turma de crianças*”. Assim como Marcelo, “*outras colegas do curso*” também têm adaptado o aprendizado construído na formação continuada de alguma forma em suas turmas, o que mostra os efeitos que o curso tem sobre elas, assim como sobre as crianças, que, mesmo no “*3º ano*” já podem mudar seus comportamentos e provocarem suas/seus colegas a perceberem violências estruturais naturalizadas desde muito cedo, como o “*machismo*”.

Por fim, uma outra professora dos Anos Iniciais mostra como as redes construídas no curso podem perdurar entre as/es/os ex-cursistas apesar do fim da formação, mas também podem se modificar ao engajar seus próprios pares na escola em que trabalha:

Escuta bem, eu não vou poder ter todo esse conhecimento agora, ver as coisas e me calar. Eu

entendi que preciso juntar forças com outras pessoas. Então, eu preciso espalhar esse conhecimento que construí com as colegas. Eu preciso montar uma rede de apoio dentro da minha própria escola agora, já que a turma continua ativa, mas só no zap trocando materiais. Elas têm um medo, sabe? Mas quando a gente tem o conhecimento para falar de respeito, direito, dever, é só isso que basta para o medo desaparecer. Essas professoras precisam fazer curso. Eu vou ter que ficar cutucando isso até que seja feito porque, se eu me calar agora, eu vou ser omissa (Maria, mulher cisgênero heterossexual, professora pedagoga nos Anos Iniciais).

Para Paulo Freire (2022, p. 47), nosso “discurso sobre teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria”, o que pode ser observado no que diz Maria sobre a mudança provocada por “*todo esse conhecimento*” que tem “*agora*”. A encarnação das teorias e experiências compartilhadas no RDSE provoca um alto nível de engajamento nessa educadora, pois ela “*não pode mais ver as coisas*” e se “*calar*”. Esse empoderamento, fruto de reflexão crítica, a faz compreender a necessidade de buscar aliadas na sua própria escola.

Logo, “*montar uma rede de apoio*” no seu território pode possibilitar uma mudança nas práticas escolares, o que pode ser feito por meio da capilaridade da formação continuada. Os saberes e experiências que construiu com “*as colegas*” do RDSE podem agora ser acionados, discutidos e apropriados pelas próprias professoras com quem trabalha apesar do “*medo*” que elas sentem em relação à temática de gênero social e diversidade sexual. Segundo Maria, esse temor é eliminado quando se “*tem conhecimento*”.

Mesmo ainda mantendo contato com as/es/os profissionais com quem fez o RDSE pelo grupo de WhatsApp (por meio da troca de novos “*materiais*”), Maria compreende a necessidade de construir essa discussão na sua própria escola. Para tanto, a professora entende que seus pares “*precisam fazer curso*”, o que aponta para a importância da formação continuada na problematização e reconstituição das práticas político-pedagógicas na escola.

Assim como as/os demais participantes que contribuíram com suas experiências aqui analisadas, Maria esboça uma mudança provocada pela reflexão crítica promovida pelo RDSE, um curso textualmente orientado, cuja curadoria apontava para diversidade não só de gêneros, discursos e estilos, mas também de corpos e vozes, o que resultou, por meio das trocas de saberes e experiências, em pequenas insurgências decoloniais.

Considerações Finais

Neste estudo, concentramos nossos esforços em analisar, por meio de relatos, como as redes formadas em uma ação de formação continuada ofertada pela EAPE se comportam em termos de desdobramentos, duração e efeitos. As marcas linguísticas-discursivas dos textos de 4 participantes do RDSE, e também deste estudo em particular, mostram que as redes se mantêm mais ativas durante a formação, se consolidando por meio das trocas de saberes e experiências provocadas pela diversidade textual apresentada ao longo do curso.

Para Oscar, essas redes possibilitam não só aprendizado vivo, mas também esperança no fazer de uma escola plural com profissionais engajadas/es/os. Nesse sentido, Marcelo reitera o colega e acrescenta o quão importante foi perceber outras pessoas de fora da “*comunidade*” LGBTQIAPN+ mudando suas práticas escolares. Em ambos os relatos, as redes também podem ser pensadas como vetor de pertencimento, pois esses professores dão indícios de não se sentirem sozinhos na discussão sobre gênero social e diversidade sexual.

O conhecimento construído por essas redes é trazido não só por Oscar e Marcelo, mas enfaticamente por Maria, como uma ferramenta de enfrentamento que respalda um fazer político-pedagógico outro. Esse conhecimento a faz perceber a necessidade que suas colegas têm em fazer

cursos como o que ela mesma fez para perderem o “*medo*” que geralmente as/es/os profissionais da educação têm em tratar de temas aos quais a comunidade escolar, pelas mais diversas razões, pode se opor.

O relato dessa professora mostra que as redes podem continuar após a formação pela atividade de troca nos grupos de WhatsApp, mas que precisam se reconfigurar no âmbito local, convocando seus pares à reflexão. Nessa perspectiva, Nise aponta para um desdobramento das redes que se iniciaram no RDSE: a demanda por formação nas coletivas da própria escola com aquelas pessoas que muitas vezes, e por várias razões, não frequentam os cursos. A provocação reflexiva na escola pode promover um debate necessário, especialmente pensando nas/es/os estudantes mais vulneráveis, como as pessoas trans e travestis, assim como uma consciência de si por parte das/es/os profissionais da escola.

Por tudo o que foi analisado neste estudo, compreendemos que a formação continuada crítica em gênero e diversidade sexual é fundamental para promoção de uma educação antiLGBTIfóbica e antimachista. Como observado nos relatos de 4 ex-cursistas, a formação continuada pode não só construir redes, em que as trocas levam à consolidação de saberes, mas, sobretudo, provocar reflexão nas escolas em que as/es/os profissionais da educação atuam. Nessas instituições, tais redes podem se reconfigurar, demandarem outras ações de formação e iniciarem um processo de mudança das práticas político-pedagógicas ali presentes.

Agradecimentos

O esforço investigativo da pesquisa pode também ser coletivo, solidário. Nesse sentido, é preciso agradecer pelas trocas e saberes compartilhados com as/es/os demais colegas pesquisadoras/es que compõem o NELIS, Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade, ao AFECTO, Grupo de pesquisa Abordagens Faircloughianas para os Estudos do Corpo/discurso Textualmente Orientados, ambos da Universidade de Brasília, bem como o NEPEGS, Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade, do Instituto Federal Norte Mineiro os quais integro. É também necessário agradecer à SEEDF, que me concede afastamento para estudos, assim como o PPGL-UnB, onde estou em processo de doutoramento.

Referências

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ANZALDÚA, Gloria. *La conciencia de la mestiza: Rumo a una nueva conciencia*. **Revista Estudos Feministas**, 13(3), 704. 2005.
- BHASKAR, R. *Societies*. In: **Critical Realism** / Margareth Archer et al. (Orgs.) Essential readings. London; New York: Routledge. 1998.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. 15ª ed - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- _____. **Desfazendo o gênero**. Coordenação da tradução por Carla Rodrigues - São Paulo: Editora Unesp, 2022.
- CAFÉ, Leonardo da Cunha Mesquita. *Hoje tem coletiva: Gênero e Diversidade Sexual em debate na Coordenação Pedagógica*. **Discurso & Sociedad**, 18(1), 2024, 89-115.
- CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in Late Modernity**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.
- _____. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 73ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

- Gouveia, Carlos António M. *Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistémico-Funcional*. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, 2009.
- HALLIDAY, M. A. K. *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold, 2004.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução de Vera Ribeiro. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. *On the coloniality of being: contributions to the development of a concept*. **Cultural Studies**, 21, 2007, p. 240-70.
- MIGNOLO, Walter D. *El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto*. In. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global** / Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (Orgs) Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2008.
- NASCIMENTO, Abdias do. **O Quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.
- QUIJANO, A. *Colonialidad del poder y clasificación social*. **Journal of World-Systems Research**, 6(2), 2000, p. 342-86.
- RESENDE, Viviane. *Perspectivas Latino-Americanas para Decolonizar os Estudos Críticos do Discurso*. In: **Decolonizar os estudos críticos do discurso** / Viviane de Melo Resende (Org.) Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.
- RESTREPO, Eduardo, ROJAS, Alex. *Introducción. Inflexión decolonial: características y historia*. In: **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. / Eduardo Restrepo e Alex Rojas (Org.) Cauca-Colômbia: Editor Jorge Salazar, 2010.
- VIEIRA, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso (para a) crítica: O texto como material de pesquisa**. Campinas: Pontes Editores, 2016.
- WODAK, R; MEYER, M. **Methods of Critical Discourse Analysis**. London: Sage, 2009.