

Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira
Rute Neres Borges
André Effgen de Aguiar
Amilton José Freire de Queiroz
(Orgs.)

Literaturas, sociedades e saberes decoloniais

desafios e *práxis* contemporâneos
para a Educação

Literaturas, sociedades e saberes decoloniais:

desafios e *práxis* contemporâneos
para a Educação



Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira
Rute Neres Borges
André Effgen de Aguiar
Amilton José Freire de Queiroz
(Organizadores)

**Literaturas, sociedades e
saberes decoloniais:**
desafios e *práxis* contemporâneos
para a Educação



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira; Rute Neres Borges; André Effgen de Aguiar; Amilton José Freire de Queiroz [Orgs.]

Literaturas, sociedades e saberes decoloniais: desafios e *práxis* contemporâneos para a Educação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026.
335p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-2689-7 [Impresso]
978-65-265-2698-9 [Digital]**

1. Literaturas. 2. Sociedades. 3. Saberes decoloniais. 4. Educação. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editor: Valdemir Miotello

Diretores executivos: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2026

Agradecemos à CAPES que, por meio do Programa do Edital 22/2024, de Apoio a Eventos no País – Paep, possibilita a inserção e discussões de pesquisas realizadas em todo país e, em especial, na Amazônia.

Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que sustenta e fomenta a pesquisa como prática comprometida com a transformação social, reconhecendo que produzir conhecimento, no contexto educacional brasileiro, é também um ato ético e político.

Agradecemos à Universidade Federal do Acre (Ufac), mediante ao Edital Propeg 26/2025, de Fomento a Grupo de Pesquisas, por contribuir para que ocorra o impulso às pesquisas desenvolvidas na Amazônia e para além dela.

Agradecemos ao Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagens, Linguística Aplicada e Ensino (ELLAE) que, por ocasião do **II Congresso Internacional do ELLAE**, ocorrido em 2025, torna a experiência com ensino, pesquisa e extensão um ambiente acolhedor, de ações crítico-colaborativas produtivas e agentivas pelas línguas-linguagens-literaturas.

INICIAÇÃO, E RECURSOS, E RELEVÂNCIA DE TIPO - ELLAE

The logo for ELLAE, featuring the letters 'ELLAE' in a stylized, purple, outlined font. Above the letters, the text 'INICIAÇÃO, E RECURSOS, E RELEVÂNCIA DE TIPO - ELLAE' is written in a small, sans-serif font.

Este livro nasce do entrelaçamento de caminhos, de escutas e de compromissos. Sua construção foi atravessada por encontros potentes, nos quais pensamento, sensibilidade e ação caminharam juntos. Cada capítulo carrega marcas de diálogos tecidos no tempo, de inquietações partilhadas e da aposta coletiva em uma educação comprometida com a vida, com a justiça social e com a pluralidade dos saberes.

Nossa gratidão se estende a cada autora e autor que compõe esta obra e que participaram do II Congresso Internacional do ELLAE. Os textos aqui reunidos não são apenas produções acadêmicas, mas atos de posicionamento, de coragem intelectual e de (re)existência. São escritas que recusam neutralidades, confrontam heranças coloniais e reivindicam o direito de narrar a partir de múltiplos lugares de fala. Cada capítulo amplia o campo do sensível e convoca o leitor ao deslocamento, à escuta e à responsabilidade.

Às organizadoras e aos organizadores, registramos nosso afeto e reconhecimento. Compartilhar a organização deste livro significou dividir dúvidas, cansaços e entusiasmos, mas, sobretudo, sustentar juntas e juntos a crença na potência do trabalho coletivo. Entre prazos, revisões e decisões, afirmamos a escrita como prática solidária e como exercício de construção comum.

Este livro se constitui, assim, como território vivo – atravessado por tensões, atravessamentos e afetos – no qual sociedades, culturas e subjetividades se encontram para pensar a educação em chave decolonial, crítica e transformadora. Que estas páginas provoquem perguntas, inspirem outras escritas e fortaleçam redes de pesquisa comprometidas com a dignidade humana. Seguimos acreditando: pensar é existir; educar é (re)existir.

Com afeto, compromisso e esperança.

Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira
Rute Neres Borges
André Effgen de Aguiar
Amilton José Freire de Queiroz

SUMÁRIO

PREFÁCIO	13
SOBRE O QUE NOS TOCA E DIZ RESPEITO?!...	
Henrique Silvestre Soares	
APRESENTAÇÃO	17
“ESPERANÇAR E ESCREVIVER” RODAS, CÍRCULOS E GIROS DECOLONIAIS – ENCRUZILHADAS	
André Effgen de Aguiar	
Amilton José Freire de Queiroz	
Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira	
Rute Neres Borges	
CAPÍTULO 01	27
ENTRE IMAGENS E PALAVRAS: A VERBO- VISUALIDADE NA (RE)SIGNIFICAÇÃO DE TRAJETÓRIAS NO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO – UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA	
Rute Neres Borges	
Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira	
CAPÍTULO 02	51
A ALTERIDADE FEMININA EM MARIA, CONCEIÇÃO EVARISTO, E ESMOLA DE MERCA, DE ORLANDA AMARÍLIS	
Angela Glaucia da Silva	
Francisco Barbosa de Oliveira Neto	
Amilton José Freire de Queiroz	

CAPÍTULO 03	65
VOZES QUE ECOAM ENTRE MULHERES NEGRAS: REPRESENTAÇÕES EM “DAS AVÓS”, DE ROSANA PAULINO, “VOZES-MULHERES”; DE CONCEIÇÃO EVARISTO; E “CANTO”, DE LIZ SILVA	
Jeniffer Yara Jesus da Silva (UEAP)	
CAPÍTULO 04	77
A REPRESENTAÇÃO DE CORPOS MARGINALIZADOS, ABJETOS E OPRIMIDOS EM “A FORMA DA ÁGUA” DE GUILLERMO DEL TORO	
Ronan Borges Cavalcante	
Maria Salete Peixoto Gonçalves	
CAPÍTULO 05	99
REBELDIA NO BILDUNGSROMAN FEMININO: UM ESTUDO DAS CHICANAS ISABEL QUINTERO E ERIKA SÁNCHEZ	
Gabriela Emília Montenegro Brito	
Juliana Luna Freire	
CAPÍTULO 06	115
A PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA NO CAMPO SOCIOEDUCACIONAL NO CENTRO SOCIOEDUCATIVO MOCINHA MAGALHÃES EM RIO BRANCO – ACRE	
Ana Augusta Matias de Souza	
Lucas Wendell de Oliveira Barreto	
CAPÍTULO 07	133
PANDEMIAS ENQUANTO ATUALIZAÇÕES DA COLONIALIDADE DO SABER EM VIOLETA (2022), DE ISABEL ALLENDE.	
Marcos Vinicius Rodrigues	
Leoné Astride Barzotto	

CAPÍTULO 08	153
FILOSOFARTE: UM CAMINHO PARA SABERES TRANSFORMADORES NA SOCIOEDUCAÇÃO	
Eduardo Antônio Pitt	
Jessiane Gisele Barroso da Silva Pitt	
Felipe Santiago Cáceres Moreira	
CAPÍTULO 09	181
COMUNIDADE EPISTÊMICA MILITAR: ANÁLISE DECOLONIAL CRÍTICA E SÓCIO-HISTÓRICA	
Lívia Aparecida de Almeida e Sousa	
CAPÍTULO 10	201
ARTE E (RE)EXISTÊNCIA: ARTETERAPIA COMO CAMINHO PARA A HUMANIZAÇÃO DE JOVENS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE	
Gabriel Pinheiro dos Santos	
Lucas Wendell de Oliveira Barreto	
Maria Salete Peixoto Gonçalves	
CAPÍTULO 11	219
LEI 11.645/08: AVANÇOS E DESAFIOS NO CURRÍCULO ESCOLAR NO CONTEXTO DECOLONIAL	
Maria Anita das Chagas Costa	
Cesar Renato da Rocha	
CAPÍTULO 12	237
QUESTÕES RACIAIS EM MÃE D'ÁGUA E MESTIÇA DE ADRIANA VAREJÃO	
Marcia Costa Meyer	
Níncia Cecília Ribas Borges Teixeira	

CAPÍTULO 13	257
O PROGRAMA PRESÍDIOS LEITORES E AS PESSOAS EM SITUAÇÃO DE MONITORAMENTO ELETRÔNICO: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO HUMANA	
Ana Cássia Cabanelas Maria José da Silva Moraes Costa	
CAPÍTULO 14	273
RELATOS DE IDENTIDADE E TRANSFORMAÇÕES PESSOAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ACRE	
Érica Alves do Couto Morane Almeida de Oliveira	
CAPÍTULO 15	289
METÁFORAS: ANÁLISE DA NARRAÇÃO DO JOGO DE SINUCA ENTRE BAIANINHO DE MAUÁ E NOEL SNOOKER	
Kassia da Silva Conceição Evelyn Moreira de Almeida Sergio da Silva Santos	
CAPÍTULO 16	311
ESCREVIVÊNCIAS E MULTICULTURALISMO: DIALOGANDO SOBRE ESTEREÓTIPOS DO BRASIL E DA COLÔMBIA	
Marina Melo Pedroza Luiz Claudio Kleaim	
SOBRE OS(AS) ORGANIZADORES(AS)	327
SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)	329

PREFÁCIO

SOBRE O QUE NOS TOCA E DIZ RESPEITO?...

Olá, caros(as) leitores(as),

Perguntar, exclamar e reticenciar é preciso. Por isso, lanço esses verbos nas fronteiras de *Sobre o que nos toca e diz respeito de Literaturas, sociedades e saberes decoloniais: desafios e práxis contemporâneos para a Educação?!..*

Ao fazer isso, este meu breve escrito encontra-se nuançado pelo deslocamento entre a fluência de cada página da obra em tela, na qual (re)encontrei muitas das indagações, exclamações e reticências que as toquei-o, fiz-faço, projetei-projeto e ressignifiquei-ressignifico nos trânsitos, nas ensinagens e nas desaprendizagens realizados nas salas de aula da educação básica e ensino superior.

Prefaciар uma obra da magnitude desta é sempre uma responsabilidade ímpar. Em primeiro lugar, pelo que ela representa aos estudos das linguagens, isto é, constitui uma zona performática dos atos de ler, pesquisar, estudar, ensinar e aprender como instâncias nas quais transfluem a pluriversalidade de corpos, línguas e alteridades em construção. Em segundo, pela origem da obra, tecida desde as gretas insurgentes da “esperança” enquanto lugar de intervenção e desenho multimodal, poético, político e polifônico da vida vivida, questionada e disseminada entre os chãos da sala de aula da educação básica e superior.

É por aí que viajam as tramas de *Literaturas, Sociedades e saberes decoloniais: desafios e práxis contemporâneos para a Educação*, ao convidar os(as) leitores(as) tanto ao movimento de desterritorialização das visões hegemônicas quanto à dinâmica da reterritorialização nos amálgamas de mundos, linguagens e literaturas cujos saberes entrecruzam-se, tensionam-se e inscrevem

“uma ecologia decolonial” (Ferdinand, 2022). Noutras palavras, essa obra que ora apresento, percorro e dou a ler, sem o desejo de trazer chaves de leituras prontas, antes instigar ao fluxo labiríntico dos “direitos do leitor” (Penac, 1993), inspira, realiza e dissemina os “tremores e escritos da experiência” (Larrosa, 2025). Digo isto, porque o que público leitor deste livro encontrará, a meu ver, é a consumação dialógica e crítica do trabalho acadêmico, criativo e referenciado dos(as) organizadores(as) e autores(as) dos capítulos, os quais, como diria Paulo Freire (1999), pautam, defendem e oportunizam o “inédito-viável” desde a escrita enquanto *práxis* decolonial.

Concebida e editada por um dos mais produtivos grupos de pesquisa e intervenção da Universidade Federal do Acre, o ELLAE - Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagens, Linguística Aplicada e Ensino, temos em mãos reflexões aprofundadas sobre temas relevantes e atuais, lançando luzes sobre questões que nos une (ou deveria), de modo a revelar aspectos das práticas nos campos em que se insere. Assim, as Literaturas, as sociedades e saberes evocados, vividos e ressignificados no corpo dos 16 capítulos são gretas desde as quais podemos ler os diferentes contextos de atuação investigativa, assumir uma atitude “responsiva-agentiva” e intervir nos espaços-tempos escolares-universitários-sociais onde estamos e somos cidadãos(as) e professores(as) que não apenas leem e teorizam, mas especialmente ensinam e aprendem as linguagens enquanto território de resistência, re-existência e afeto pluriversos.

Por isso mesmo, ao transitar entre diversos saberes e práticas, os(as) autores(as) e organizadores(as) da obra, tal qual Alberto Manguel (2017), colocam “o leitor como metáfora” incontornável dos desafios e *práxis* contemporâneos para a educação. Sendo assim, os capítulos do livro conectam-se e diferenciam-se a partir de uma rota metodológica transversal, transgressiva e transgressora, na medida que apontam numa direção quase sempre ignorada pelos estudos acadêmicos.

Por meio dessas encruzilhadas metodológicas, os textos realizam uma desobediência epistêmica (Mignolo, 2003) e práticas insurgentes (Walsh, 2017) que oferecem esperança, imaginário e pulsão para a prática docente, investigativa e política do(a) leitor(a) dessa obra, que franqueia repensar as literaturas, sociedades e saberes como rotas de enraizamento dinâmico, político e agentivo na vida escolar, universitária e social.

Os(as) autores optam por um caminho mais comprometido com aquilo que lhes serve de matéria e lhes move, uma *práxis* referenciada do fazer investigativo, educacional e crítico. Tratar de temas tão crus e dolorosos implica adotar uma linguagem, que permita transmitir além do que está evidenciado nos escritos: a crueza e invisibilidade de pessoas, classes, grupos, literaturas abandonadas (propositadamente?) pelos caminhos acadêmicos.

Não por acaso, o movimento de leitura de mundo, a adoção de uma linguagem dialógica, a defesa de uma *práxis* referenciada e a promoção de uma aprendizagem hospedada na resistência, re-existência e afeto constituem algumas das contribuições desta obra. Afinal, nela, reencontro movimentos histórico-conceituais-epistemológicos mais democráticos, agentivos e críticos, bem como escuto os gritos dos entrelaces necessários da escola e universidade e sociedade civil. Esperanço, como leitor-errante, que *Literaturas, sociedades e saberes – desafios e práxis* possa, para além das prateleiras das estantes das bibliotecas físicas e virtuais, ser hospedado, lido e ressignificado por outros(as) leitores(as) desse Brasil-América-Mundo.

Portanto, caros(as) leitores(as), que mantenhamos vivas as perguntas, exclamações e reticências *Sobre o que nos toca e diz respeito?!..*

Henrique Silvestre Soares

poeta, professor e diretor de teatro – Ufac.

APRESENTAÇÃO

“ESPERANÇAR E ESCRIVER” RODAS, CÍRCULOS E GIROS DECOLONIAIS – ENCRUZILHADAS

A educação decolonial com gretas, fissuras e gritos fazem parte do sujeito que se posiciona político, ético e epistêmico, que está disposto a desaprender para reaprender, a viver e a sentir a decolonialidade tanto no individual quanto no coletivo.
(Oliveira; Queiroz, 2024, p. 8)

Caros(as) leitores(as),

Esta apresentação é uma encruzilhada (po)ética-crítico-colaborativa onde as palavras-ações-reflexões buscam desnaturalizar, afrontar e descosturar garras da modernidade e colonialidade para “esperançar” e “escrever” outras rodas de conversa-escrita, outros círculos de escuta-intervenção e outros giros de literaturas-sociedades e saberes decoloniais em movimento. Esse lugar de produção, recepção e circulação de ideias, reflexões e militâncias referenciadas na encruzilha do poético, epistemológico e praxiológico oportuniza, em nossa perspectiva, reconhecer que os saberes não apenas circulam, mas também favorecem a pluralidade de visões de mundos.

Com isso, o esperançar freiriano e o escrever evaristiano colocam-se, aqui, como dispositivos decoloniais por meio dos quais torna-se possível ensaiar alternativas outras de leituras da ancestralidade, circularidade, solidariedade, oralidade e coletividade dos “esfarrapados do mundo”, da “pele negra, máscaras brancas” e do “morder a palavra”. Enquanto dispositivos em movimento, por isso mesmo, agentes de contrapontos e tomadas de decisões políticas, éticas e epistemológicas, esperançar e escrever são mais que verbos, pois de(s)marcam lugares, paisagens e passagens da memória, tradição e história de

construção de povos subalternizados, marginalizados e silenciados. Para além e desde verbos que se transformam em substantivos, a esperança e escrevivência a partir da qual falamos dão a ler, estudar, pesquisar, ensinar e aprender a potência em que a voz, o escutar e ser escutado produzem, desencadeiam e tecem atos de resistência, re-existência e (con)fluência em torno de uma *práxis* e desafios da vida.

Como encruzilhada na qual os giros das palavras-afetos-experiências imprimem a dinâmica do “inédito-viável” e as rodas “dos olhos d’água” movimentam outras circularidades, as escutas-escritas realizadas pelos(as) autores(as) dos capítulos dessa obra oportunizam circular por mundos possíveis onde literaturas, sociedades e saberes estão e são em confluência, por meio da inscrição de giros, rituais e insurgências expressos desde o espírito, sentimento e corporeidade de agentes, processos e mobilidades fundamentais à ressignificação da pluriversalidade do mundo.

Sendo assim, abrir esta obra a partir da noção de gretas, fissuras e gritos não constitui escolha casual. Afinal, frutos das discussões oriundas no II Congresso Internacional do ELLAE, ocorrido em 2025, os que textos que compõem este livro são atravessados pela afirmação ética, política e epistemológica, de modo a tecer encruzilhadas que possibilitem reimaginar, reler e reescrever as histórias dos povos marginalizados, subalternizados e silenciados pelo discurso etnocêntrico.

A educação, aqui, é compreendida sob perspectiva decolonial, não se organiza a partir de linearidades nem de consensos, mas de tensões, deslocamentos e enfrentamentos. Nessa direção, o livro *Literaturas, culturas e subjetividades decoloniais: desafios e práxis contemporâneos para a Educação* inscreve-se no campo de uma educação comprometida com a vida, com a dignidade humana e com a recusa a projetos pedagógicos que naturalizam silenciamentos e exclusões.

Nesse sentido, o direito à educação, compreendido como direito humano, reforça tal posicionamento. A apropriação da cultura configura dimensão essencial da condição humana e

requisito para o pleno usufruto da vida, conforme defendem Mariano *et al.* (2019, p. 23). Educar ultrapassa a dimensão técnica e assume caráter político, ético e social. Essa compreensão convoca o reconhecimento de sujeitos historicamente marginalizados enquanto produtores de saberes, experiências e narrativas, promovendo deslocamentos de centralidades e hierarquias consolidadas.

Sob essa ótica, cabe ressaltar que os processos históricos de transformação não operam por substituições totais nem por rupturas lineares. Quijano (2009, p. 86) aponta mudanças marcadas por continuidades, tensões e contradições, afastando leituras evolucionistas e simplificadoras. Tal perspectiva orienta os textos reunidos nesta obra, os quais assumem a complexidade das relações entre sociedades, culturas e subjetividades, sem recorrer a explicações homogêneas ou universalizantes.

Todavia, atuar em favor de uma educação comprometida com linguagens decolonizadoras não constitui tarefa simples, diante de sujeitos e instituições historicamente forjados sob lógicas coloniais. Conforme alertam Oliveira, Queiroz e Aguiar (2025, p. 47), a linguagem decolonial não pode deslegitimar nem desumanizar qualquer forma de existência, exigindo vigilância ética constante. A saber, é indispensável repensar, praticar e assumir a linguagem decolonial como território de reflexão, ação e intervenção onde habitam confluências, coexistências e contrapontos, sendo, pois, elementos incontornáveis para uma *práxis* investigativo-pedagógica-epistemológica transgressiva.

Em virtude desse comprometimento, esta obra constitui, assim, território de gretas, fissuras e (re)existências (Walsh, 2017). Sendo assim, não busca consensos, mas diálogos críticos. Por isso mesmo, entre disputas, deslocamentos e encontros, os textos reunidos reafirmam a educação como prática comprometida com a vida, com a dignidade humana e com a construção de outros horizontes possíveis. Esse compromisso, político torna-se, portanto, uma zona de diálogo a partir da qual os(as) autores(as) deslocam-se de propostas educacionais generalizantes para

atravessar literaturas, culturas e sociedades por meio da inscrição de gretas, gritos e giros decoloniais.

Desse modo, ao percorrer as páginas que seguem, o(a) leitor(a) encontrará um mosaico de reflexões onde as Literaturas, sociedades, culturas e subjetividades são revisitadas e ressignificadas sob perspectiva decolonial, situada e comprometida com a transformação social. Os capítulos dialogam entre si ao tensionar práticas educativas, linguagens, artes, literatura, políticas públicas e experiências formativas, sem pretensão de esgotamento temático, mas com disposição para o enfrentamento, a escuta e a ação como caminhos para enfrentar desafios e *práxis* do estudo, ensino e pesquisa das resistências, re-existências e reconfigurações epistemológicas.

A obra inicia com reflexões voltadas às linguagens e às práticas de leitura em contextos atravessados por silenciamentos históricos. No capítulo 01, *Entre imagens e palavras: a verbo-visualidade na (re)significação de trajetórias no contexto socioeducativo – uma revisão sistemática da literatura*, Rute Neres Borges e Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira realizam mapeamento de dissertações e teses produzidas entre 2018 e 2023. O estudo evidencia lacunas na produção acadêmica dedicada à leitura verbo-visual no campo da socioeducação e aponta a potência dessas linguagens na ressignificação de trajetórias juvenis em contextos de privação de liberdade. Esse levantamento inaugura o livro ao afirmar a centralidade das linguagens na construção de subjetividades e na disputa por narrativas.

Nessa perspectiva, as literaturas emergem no capítulo 02, *A alteridade feminina em Maria*, de Conceição Evaristo, e *Esmola de Merca*, de Orlanda Amarílis. Nele, Angela Glaucia da Silva, Francisco Barbosa de Oliveira Neto e Amilton José Freire de Queiroz analisam representações do feminino negro em narrativas atravessadas por raça, gênero e colonialidade. A leitura evidencia a literatura como espaço de denúncia, memória e enfrentamento de silenciamentos históricos, ao tensionar imagens cristalizadas do

feminino e reafirmar a escrita literária como prática política e de (re)existência.

Esse debate é ampliado no capítulo 03, *Vozes que ecoam entre mulheres negras: representações em “Das avós”, de Rosana Paulino, “Vozes-mulheres”, de Conceição Evaristo, e “Canto”, de Liz Silva*. Jeniffer Yara Jesus da Silva analisa produções artísticas e poéticas marcadas pela afirmação da ancestralidade, da corporeidade e da resistência. As obras examinadas instauram formas outras de narrar experiências femininas negras, deslocando regimes hegemônicos de visibilidade e inscrição simbólica.

Expandindo o olhar para outras materialidades discursivas, o capítulo 04, *A representação de corpos marginalizados, abjetos e oprimidos em A forma da água*, de Guillermo del Toro, volta-se à linguagem cinematográfica. Ronan Borges Cavalcante e Maria Salete Peixoto Gonçalves discutem o cinema como espaço de tensionamento das normas de normalidade, humanidade e pertencimento. A análise evidencia o potencial crítico da linguagem fílmica na problematização de hierarquias sociais e na construção de narrativas sensíveis a corpos historicamente excluídos.

Em sintonia com essas discussões sobre corpo e pertencimento, o capítulo 05, *Rebeldia no Bildungsroman feminino: um estudo das chicanas Isabel Quintero e Erika Sánchez*, investiga a formação identitária no *Bildungsroman* feminino chicano. Gabriela Emília Montenegro Brito e Juliana Luna Freire analisam trajetórias juvenis marcadas por migração, pertencimento cultural e resistência. O capítulo contribui para a compreensão da formação identitária feminina em contextos diaspóricos, com destaque para conflitos, rupturas e afirmações subjetivas.

No capítulo 06, *A perspectiva sociológica no campo socioeducacional no Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães em Rio Branco – Acre*, Ana Augusta Matias de Souza e Lucas Wendell de Oliveira Barreto analisam práticas institucionais, políticas públicas e contradições do sistema socioeducativo. A abordagem sociológica permite compreender disputas de poder, limites

estruturais e desafios cotidianos presentes nesse contexto formativo.

Essa leitura crítica das instituições dialoga diretamente com as reflexões de Marcos Vinicius Rodrigues e Leoné Astride Barzotto. No capítulo 07, *Pandemias enquanto atualizações da colonialidade do saber em Violeta* (2022), de Isabel Allende, os autores analisam crises sanitárias como intensificadoras de desigualdades históricas. O texto evidencia permanências coloniais nos modos de produção do saber e na gestão da vida em situações de emergência.

Diante de tais cenários de crise, emergem propostas pedagógicas insurgentes. No capítulo 08, *Filosofarte: um caminho para saberes transformadores na socioeducação*, Eduardo Antônio Pitt, Jessiane Gisele Barroso da Silva Pitt e Felipe Santiago Cáceres Moreira apresentam experiências formativas articuladas à humanização e à escuta. Arte e Filosofia assumem papel central na produção de sentidos capazes de tensionar práticas normativas e punitivas.

Simultaneamente, a problematização das formas de saber estende-se ao universo militar no capítulo 09, *Comunidade epistêmica militar: análise decolonial crítica e sócio-histórica*, onde Livia Aparecida de Sousa analisa hierarquias epistêmicas sob a perspectiva decolonial, ao deslocar o debate para o universo militar para analisar regimes de verdade, hierarquias e formas de legitimação do conhecimento sob perspectiva decolonial.

Como resposta a esses regimes de verdade, a arte retorna no capítulo 10 como ferramenta de cuidado. Gabriel Pinheiro dos Santos, Lucas Wendell de Oliveira Barreto e Maria Salete Peixoto Gonçalves, em *Arte e (re)existência: arteterapia como caminho para a humanização de jovens em privação de liberdade*, analisam experiências de arteterapia desenvolvidas com adolescentes. As práticas apresentadas revelam a potência da arte na construção de vínculos, na escuta sensível e na reelaboração de trajetórias de vida.

Essa preocupação com a prática educacional alcança a dimensão normativa no capítulo 11, *Lei 11.645/08: avanços e desafios no currículo escolar no contexto decolonial*. Maria Anita das Chagas

Costa e Cesar Renato da Rocha discutem a implementação da legislação, evidenciando tensões entre normatização legal e práticas escolares, além de desafios persistentes na efetivação de currículos comprometidos com a diversidade histórica e cultural.

A arte contemporânea reaparece como espaço de disputa simbólica e memória colonial. No capítulo 12, *Questões raciais em Mãe d'água e Mestiça de Adriana Varejão*, Marcia Costa Meyer e Níncia Cecília Ribas Borges Teixeira analisam representações raciais e conflitos identitários inscritos na produção artística brasileira contemporânea.

Ao retomar a centralidade da leitura como prática formativa, no capítulo 13, *O programa Presídios Leitores e as pessoas em situação de monitoramento eletrônico: uma experiência de formação humana*, Ana Cássia Cabanelas e Maria José da Silva Moraes Costa discutem a leitura como prática formativa e emancipatória, capaz de ampliar horizontes simbólicos e fortalecer a dignidade humana.

No capítulo 14, *Relatos de identidade e transformações pessoais na Educação de Jovens e Adultos do Acre*, Érica Alves do Couto e Morane Almeida de Oliveira evidenciam processos de construção identitária ancorados em saberes de vida, resistência e pertencimento. No capítulo 15, *Metáforas: análise da narração do jogo de sinuca entre Baianinho de Mauá e Noel Snooker*, de Kassia da Silva Conceição, Evelyn Moreira de Almeida e Sergio da Silva Santos analisam discursos e metáforas presentes na narração esportiva, ressaltando a oralidade como espaço legítimo de produção de sentidos e identidades.

Finalmente, no capítulo 16, *Escrevivências e multiculturalismo: dialogando sobre estereótipos do Brasil e da Colômbia*, Marina Melo Pedroza e Luiz Claudio Kleaim promovem diálogo intercultural ao problematizar estereótipos e afirmar a escrevivência como prática política, pedagógica e identitária.

Com isso, espera-se que a obra *Literaturas, sociedades e saberes decoloniais: desafios e práxis contemporâneos para a Educação* constitua-se como espaço de encontro entre pesquisas produzidas em diferentes tempos e territórios, com atenção às epistemologias

gestadas no Sul do Sul Global. Que os textos aqui reunidos contribuam para ampliar diálogos, sustentar práticas críticas e fortalecer leituras comprometidas com a pluralidade dos saberes e com a educação entendida como ação ética, política e coletiva.

Por meio de movimentos, tensão e transformações referenciadas, desejamos que o trânsito entre o esperar e escrever incitem, desloquem e fomentem, nas temporalidades-espaçialidade onde os(as) leitores(as), professores(as), pesquisadores(as), militantes e cidadãos(as) atuam, a tessitura de outras rodas de conversa, outros círculos de debate e outros giros decoloniais sobre-desde-nas encruzilhadas de outras Literaturas, sociedades e saberes decoloniais.

Enfim, desejamos uma excelente leitura partilhada, atenta às fissuras, aos deslocamentos e às possibilidades abertas no exercício contínuo da *práxis* educativa.

Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira

Rute Neres Borges

André Effgen de Aguiar

Amilton José Freire de Queiroz

Os(as) organizadores(as)

Referências

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo Martins Fontes, 2013.

MARIANO, Alessandro *et al.* **Educação contra a barbárie [recurso eletrônico]: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. Organização de Fernando Cássio. Prólogo de Fernando Haddad. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

OLIVEIRA, Grassinete Carioca de Albuquerque; QUEIROZ, Jacson da Silva. Pedagogia da/na/para a liberdade: uma perspectiva decolonial sobre o currículo escolar brasileiro. **Revista Espaço do Currículo**, v. 17, n. 2, e67578, 2024. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/67578>.

Acesso em: 02 de dez. de 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-117.

OLIVEIRA, Grassinete C. de Albuquerque; QUEIROZ, Amilton José Freire de; AGUIAR, André Effgen de. As linguagens de RE-Existência pelas Literaturas: Gretas, fissuras e cartografias de ensino-aprendizagem decolonial. In: OLIVEIRA, Grassinete C. de Albuquerque; QUEIROZ, Amilton José Freire de; AGUIAR, André Effgen de (orgs.). **Decolonialidade como prática de resistência e esperança no ensino-aprendizagem de línguas-literaturas-linguagens**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. p. 33-66.

WALSH, Catherine. **Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: Luchas caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir**. Bugalagrabde: Alternativas. 2017.

CAPÍTULO 01

ENTRE IMAGENS E PALAVRAS: A VERBO-VISUALIDADE NA (RE)SIGNIFICAÇÃO DE TRAJETÓRIAS NO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO – UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Rute Neres Borges
Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira

Abrindo as cortinas

É inegável que o campo educacional tem sido palco de discussões intensas sobre a necessidade de transformações nos últimos anos, especialmente – e de forma crucial – nas instituições responsáveis pela educação de adolescentes em privação de liberdade. Nesse cenário, a importância das abordagens verbo-visuais emerge como potencial impulsionador de mudanças. A leitura verbo-visual, uma combinação de palavras, imagens e sons, proporciona uma experiência rica e envolvente. Ela permite a diferentes grupos sociais, principalmente àqueles à margem, conectarem-se com os textos e construir seus próprios significados e favorece a aproximação dos indivíduos a diversas formas de expressão e interpretação crítica. Com isso, a ausência de estudos sistemáticos sobre a relação entre a verbo-visualidade e as práticas pedagógicas na socioeducação revela uma lacuna importante.

Ainda no tocante à forma como os sujeitos se expressam e se relacionam com o sentido, é fundamental considerar que a intenção discursiva do falante, carregada de individualidade e subjetividade, não se manifesta isoladamente. Em vez disso, ela se constitui e se desenvolve ao se adaptar aos diversos gêneros de discurso, presentes em todas as formas de comunicação cotidiana, do mais familiar ao mais íntimo. Segundo Bakhtin (2011, p. 282), a

intenção do sujeito, marcada por sua individualidade e subjetividade, não se realiza de forma isolada, mas é moldada e desenvolvida a partir do gênero discursivo selecionado. Essa adaptação ocorre em função das formas de comunicação existentes, já presentes nos mais diversos gêneros da oralidade cotidiana, até mesmo naqueles de caráter mais íntimo e familiar.

Com isso, a valorização do verbo-visual no ambiente socioeducativo pode contribuir para a construção de identidades críticas, e ajudar os jovens a ressignificar suas vivências e possibilitar sua reintegração social. Paulo Freire (2009) disserta a respeito da educação precisar libertar, e não domesticar. A implementação de práticas de leitura verbo-visual nos ambientes socioeducativos oferece aos adolescentes ferramentas de questionamento, crítica e transformação. A promoção da verbo-visualidade também fomenta habilidades críticas e emancipatórias, essenciais para a superação dos ciclos de exclusão social e educacional por esses jovens. De acordo com Beth Brait (2013), na produção de sentidos e efeitos de sentido, tanto a linguagem verbal quanto a visual exerce papel constitutivo. Ambas não podem ser dissociadas sem comprometer parte do plano de expressão e, por consequência, a compreensão das formas pelas quais o enunciado constrói seus sentidos, pois se apresenta ao mesmo tempo para ser visto e lido.

Ampliando essa potencialidade, a leitura e o reconhecimento das diversas manifestações verbo-visuais oferecem aos jovens privados de liberdade um meio para explorar de maneira criativa e significativa suas identidades e experiências de vida. Diante do potencial da leitura verbo-visual no contexto da socioeducação, torna-se essencial aprofundar a compreensão sobre seu uso nessas práticas pedagógicas. Com base nesse pressuposto, o presente estudo propõe a seguinte questão-problema: O que já foi produzido e discutido em programas de mestrado e doutorado acerca da leitura verbo-visual no contexto da socioeducação? Para responder a esse questionamento, este estudo tem como objetivo realizar uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL), e investigar

as produções acadêmicas sobre o uso da leitura verbo-visual no contexto socioeducativo.

Desse modo, a Revisão Sistemática da Literatura (RSL) configura-se como metodologia, a qual organiza e sintetiza o conhecimento produzido sobre um determinado tema de forma abrangente e crítica. Fernández-Ríos e Buéla-Casal (2009) explicam a respeito da a revisão sistemática mostrar-se como método eficaz para otimizar o processo de busca, pois permite encontrar o maior número de resultados de forma organizada. Eles destacam ainda a respeito do resultado da revisão sistemática não se resumir apenas a uma simples relação cronológica ou uma exposição linear do tema, mas configurar-se como um trabalho reflexivo, crítico e abrangente em relação ao material analisado. Em alinhamento a essa ideia, Gil (2019) aponta sobre os procedimentos pertinentes a uma revisão de literatura incluírem planejamento e coleta de dados, bem como análise desses dados, interpretação e, por fim, redação/relatório. Ele ressalta ainda sobre esses passos serem complementares e precisarem estar conectados para contribuir para a qualidade e eficiência de todo o processo.

Neste contexto, este estudo segue as etapas propostas por Costa e Zoltowski (2014), a qual inicia pela definição de descritores específicos, como "verbo-visualidade", "socioeducativo" e "socioeducação", com filtro na área de conhecimento "educação". A partir dessa delimitação, a coleta de dados ocorreu em bases acadêmicas, como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e nas bases de dados de três Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal do Acre – UFAC: o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), o Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLI) e o Programa de Pós-Graduação em Ensino, Humanidades e Linguagens (PPEHL), todas fontes relevantes para o campo da educação.

A escolha por realizar a busca nos Programas de Pós-Graduação citados decorre do acervo da Biblioteca Central da

UFAC não se encontrar devidamente atualizado. Com isso, optamos por concentrar o estudo em bases de dados nacionais, por entender que o contexto brasileiro, e mais especificamente o amazônico, oferece terreno fértil para discutir como os sujeitos, constituídos sócio-historicamente e culturalmente neste espaço-tempo, contribuem com múltiplas perspectivas sobre a relação teoria-prática na/para a educação em contexto de socioeducação. Considera-se ainda, embora seja relevante utilizar teóricos de diversas partes do mundo, a análise de dissertações e teses estrangeiras não se faz necessária neste estudo, devido à heterogeneidade das realidades educacionais.

Desse modo, o estudo concentra-se em dissertações e teses publicadas nos últimos cinco anos, recorte temporal essencial para capturar as tendências mais recentes e atualizadas na produção acadêmica sobre o tema investigado. Ao focar nesse período, busca-se identificar lacunas e avanços no campo. Esse intervalo de tempo proporciona panorama atual, e garante que as conclusões reflitam o contexto contemporâneo da área de pesquisa. Dada a complexidade do tema e a diversidade de práticas observadas no campo da educação socioeducativa, este estudo opta por uma abordagem quanti-qualitativa, ou seja, uma abordagem mista. Conforme Sampieri, Fernández e Lucio (2013, p. 550) destacam: "Os métodos de pesquisa mista são a integração sistemática dos métodos quantitativo e qualitativo em um só estudo, cuja finalidade é obter uma 'fotografia' mais completa do fenômeno". Essa combinação permite compreensão mais abrangente e aprofundada do objeto de estudo.

Dessa forma, a combinação da abordagem quantitativa e qualitativa possibilita não somente identificar padrões e tendências nas práticas pedagógicas, as quais envolvem a leitura verbo-visual, mas também aprofundar a compreensão das experiências dos sujeitos envolvidos, e assim revelar aspectos e particularidades cuja análise se realizada de forma isolada, podem passar. Com base na ideia de Sampieri, Fernández e Lucio (2013, p. 550), a realização de uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) mostra-se

fundamental para mapear o conhecimento existente e identificar lacunas no uso da leitura verbo-visual no contexto socioeducativo. Esse esforço acadêmico visa enriquecer as discussões no campo educacional, com ênfase em cenários de privação de liberdade, onde as práticas pedagógicas ainda carecem de mais investigações e implementações estruturadas.

A escolha dos descritores 'verbo-visualidade', 'socioeducação' e 'socioeducativo' reflete os componentes centrais da pesquisa em andamento e fundamenta a dissertação intitulada "PELAS TELAS DAS GRADES: A VERBO-VISUALIDADE DA OBRA *TRANSFORMANDO GAROTAS EM MONSTROS* EM UM CENTRO SOCIOEDUCATIVO DE RIO BRANCO-ACRE". Esta dissertação, submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (UFAC) para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Área de Concentração "Educação" e Linha de Pesquisa "Formação de Professores, Educação e Linguagens", é desenvolvida pela mestrandia Rute Neres Borges. Assim, esta revisão sistemática será fundamental para a construção do estado da arte, o qual integrará a referida dissertação, e fornecerá uma base sólida para a análise e discussão dos resultados. Ao explorar esses temas, busca-se ainda contribuir com a leitura verbo-visual em contexto de socioeducação, e oferecer novas perspectivas para práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes nesse contexto.

DIÁLOGOS COM A TEORIA SUSTENDADORA DA PESQUISA

A pesquisa aqui apresentada ancora-se em pressupostos teóricos a conceberem o enunciado como produto sem sustentação isolada. Considera-se as relações entre linguagem verbal e imagética, o estilo empregado e o contexto sócio-histórico a motivar e orientar os discursos em circulação. Nessa perspectiva, conforme Beth Brait e Melo (2006, p. 75) apontam, não basta analisar um enunciado com foco apenas em sua estrutura interna

ou em seus recursos expressivos. O sentido pleno emerge das articulações estabelecidas por esse enunciado com o contexto onde se insere e com os discursos em movimento naquele momento histórico e social. Assim, qualquer tentativa de dissociá-lo dessas condições de produção e circulação resulta em compreensão incompleta de seu significado e de seu papel na rede discursiva a qual atua.

Esse olhar orienta as análises desenvolvidas ao longo deste trabalho, e busca-se a compreensão de como os textos examinados dialogam com os discursos sociais e com os contextos nos quais se materializam. Parte-se do entendimento: todo texto, seja oral ou escrito, é atravessado por múltiplos elementos heterogêneos a comporem sua materialidade. Tais elementos precisam ser considerados na análise. Estes, transcende-se o campo das Ciências Humanas e da própria análise linguística ou filológica, fazem parte da realidade do enunciado e influenciam sua forma de apresentação e compreensão.

Ao mesmo tempo, componentes técnicos – como o aspecto gráfico ou da elocução – também participam da constituição do texto e de seus efeitos de sentido. Dessa forma, ao considerar, como observa Bakhtin (1997, p. 331), a inexistência de textos puros, reconhece-se a complexidade a envolver a análise de qualquer produção discursiva. Os textos configuram-se como construções híbridas, marcadas tanto por aspectos materiais e técnicos quanto por fatores sociais e históricos a lhes dar forma e sentido. Por isso, ao longo desta pesquisa, atentou-se para essas diferentes camadas a atravessarem os enunciados analisados, de modo a compreender como produtos de múltiplas determinações e de interações entre diversas ordens de elementos.

De acordo com Beth Brait (2013), o enunciado ou texto verbo-visual, quando observado sob perspectiva dialógica, revela-se como espaço enunciativo onde se manifestam marcas de autoria – sejam elas individuais ou coletivas – e múltiplas formas de interlocução. Nessa dimensão, os discursos entrelaçam-se em relações passíveis de se mostrarem mais ou menos tensionadas,

resultado do encontro entre os elementos verbais e visuais a se constituírem como alteridades em diálogo constante.

Esse confronto entre linguagens convoca memórias associadas aos sujeitos e aos objetos, e contribui para a construção de novas identidades e sentidos. Tal compreensão reforça a importância de analisar o verbo-visual como um todo articulado, no qual o verbal e o imagético complementam-se e desafiam-se mutuamente na produção de significados. Essa perspectiva mostra-se especialmente relevante no campo da socioeducação, o qual apresenta características específicas ao buscar a ressocialização e o desenvolvimento de competências críticas em jovens em privação de liberdade.

Ao trabalhar com textos verbo-visuais nesse contexto, potencializa-se o diálogo entre diferentes linguagens e memórias, e favorece a construção de novas identidades e sentidos por parte dos adolescentes em privação de liberdade. Isto se alinha diretamente aos objetivos de formação cidadã e crítica a marcar a prática socioeducativa. Contudo, a ausência de tecnologias digitais nestas instituições limita a introdução de práticas verbo-visuais, essenciais para formar identidades críticas e emancipadas.

Raniere (2014) explica: a socioeducação no Brasil consolidou-se com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 e foi reforçada pela Lei do SINASE em 2012, evoluindo para um enfoque mais humanizado e orientado pelos direitos. Irene Rizzini (2004) observa que, apesar dos avanços no tratamento de crianças e adolescentes, a cultura brasileira historicamente institucionalizou a internação de crianças. Esse fenômeno, embora alterado, ainda guarda resquícios do passado, e reflete a persistência de práticas institucionais antigas. A autora destaca a importância de compreender como práticas institucionais contemporâneas mantêm ligações com atitudes passadas, e evidencia a continuidade histórica e cultural de certos comportamentos.

Dessa forma, ao articular a crítica ao eurocentrismo proposta por Quijano (2000) com os princípios da pedagogia crítica de Freire (2009), esta pesquisa reafirma o compromisso com práticas

educativas a não apenas reconhecerem, mas também valorizarem as vivências e saberes dos adolescentes em privação de liberdade. A leitura verbo-visual e o trabalho com textos verbo-visuais, inseridos em perspectiva dialógica e decolonial, tornam-se caminhos potentes para fomentar o protagonismo desses jovens e promover processos de emancipação. Trata-se, portanto, de construir uma educação a se comprometer, para além de conteúdos, com a transformação das condições de opressão e com a formação de sujeitos críticos e atuantes em suas comunidades.

CAMINHOS PERCORRIDOS NA CONSTRUÇÃO DESTA PESQUISA

Este estudo segue a metodologia de Revisão Sistemática da Literatura (RSL), conforme Costa e Zoltowski (2014) descrevem. Assim, o foco foi identificar pesquisas as quais abordam a leitura verbo-visual e sua inserção no contexto socioeducativo. A revisão foi conduzida nas bases de dados acadêmicas Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e nas bases de dados de três Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal do Acre – UFAC.

Ramos, Faria e Faria (2014) descrevem a respeito do processo de Revisão Sistemática de Literatura, ser essencial registrar todas as etapas da pesquisa. Isso não apenas garante a outros pesquisadores replicarem o estudo, mas também assegura ao processo seguir as etapas previamente estabelecidas. Além disso, é crucial selecionar e avaliar rigorosamente as fontes, e com isso garantir que as evidências coletadas sejam relevantes e de qualidade.

A transparência no registro das decisões tomadas durante a revisão é fundamental para evitar vieses comprometedores a integridade da pesquisa. Portanto, a clareza nos critérios de inclusão e exclusão de estudos, bem como na metodologia de análise, é vital para a credibilidade dos resultados. Uma

abordagem sistemática na revisão de literatura também identifica lacunas no conhecimento existente e possibilita novas linhas de investigação. Ramos, Faria e Faria (2014) ressaltam a respeito da revisão não se limitar à simples agregação de estudos, mas se configurar como ferramenta crítica de análise cuja contribuição para a construção de corpo teórico sólido e fundamentado, é essencial para o avanço do conhecimento científico.

Assim, para esta pesquisa, apropria-se do método quanti-qualitativo, o qual, segundo Sampieri, Fernández e Lucio (2013, p. 550), "podem ser unidos de tal forma que a abordagem quantitativa e a qualitativa conservem suas estruturas e procedimentos originais ('de forma pura dos métodos mistos')". Essa combinação visa fornecer análise mais completa e equilibra a objetividade e a subjetividade, de modo a permitir análise mais profunda e visão mais holística dos dados. É particularmente útil em áreas cujo envolvimento diz respeito a fenômenos complexos.

No desenvolvimento de uma pesquisa, a escolha dos descritores mostra-se essencial para orientar o processo de busca e análise da literatura. Os descritores utilizados foram "verbo-visualidade", "socioeducação" e "socioeducativo", todos com filtro na área de conhecimento "educação". Esses termos foram escolhidos por se relacionarem diretamente ao tema da pesquisa. As buscas foram realizadas nos dias sete e oito de outubro de 2024, com recorte temporal dos últimos cinco anos (2020-2024), para analisar as tendências mais recentes no campo educacional e socioeducativo. No quadro a seguir, apresentamos os critérios de inclusão e exclusão, e detalhamos os parâmetros orientadores da seleção dos estudos analisados.

Quadro 1. Critérios de seleção dos trabalhos

Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
I – Estudos publicados entre 2020 e 2024.	I – Trabalhos publicados antes de 2020.
II – Trabalhos relacionados à socioeducação ou/e à verbo-	II - Trabalhos fora do enquadramento nas áreas de socioeducação ou verbo-visualidade; estudos sobre outras temáticas,

visualidade com filtro na área de conhecimento "educação".	como psicologia, sociologia, sem relação direta com o foco de estudo; trabalhos que não tenham como foco principal a educação, mesmo que retrate a socioeducação ou verbo-visualidade (por exemplo, se for uma análise de políticas públicas mais ampla).
III – Dissertação e teses.	III – Artigos e monografias.
IV - Teses e dissertações que estejam com acesso aberto e, portanto, disponíveis para leitura <i>on-line</i> ou <i>download</i> .	IV – Teses e dissertações restritas, que não garantam acesso aberto para leitura <i>on-line</i> ou <i>download</i> .

Fonte: elaborado pelas autoras

Com os critérios de inclusão e exclusão já estabelecidos, esses parâmetros foram aplicados em conjunto com os descritores "verbo-visualidade", "socioeducação" e "socioeducativo". Um filtro de corte temporal de cinco anos e a área de conhecimento "educação" também foram implementados. Inicialmente, a busca foi conduzida com a combinação de dois descritores, e de operadores booleanos para indicar a relação entre os termos e facilitar o cruzamento dos dados. Mais precisamente, o operador "AND" (que significa "E" em português) foi empregado, o qual garantiu identificar apenas trabalhos com os dois descritores combinados fossem selecionados. O Quadro 2 ilustra a quantidade de trabalhos encontrados e selecionados nas bases de dados, conforme os descritores e filtros aplicados.

Quadro 2. Quantidade de trabalhos encontrados e selecionados nas bases de dados com base nos descritores e filtros aplicados

Base de dados	Descritores	Número de trabalhos	Filtros	Número de trabalhos	Trabalhos selecionados
CAPES	Verbo-visualidade AND socioeducativo	0			
	Verbo-visualidade	0			

	AND socioeducação				
	Verbo- visualidade	27	área conhecimento: educação	0	02 ¹
	socioeducação	212	área conhecimento: educação	49	05
	socioeducativo	657	área conhecimento: educação	222 ²	08
BDTD	verbo- visualidade AND socioeducativo	0			
	Verbo- visualidade AND socioeducação	0			
	Verbo- visualidade	82	área do conhecimento CNPq: educação	10	02 ³
	socioeducação	160	área do conhecimento CNPq: educação		02

¹ Como não apareceu nenhum trabalho após o filtro “área conhecimento: educação”, foram lidos os 27 resumos dos trabalhos encontrados inicialmente, ficando separados dois, levando em consideração a temática e outros aspectos que podem ser utilizados para embasar a pesquisa.

² Diante do grande número de trabalhos encontrados, mesmo após a aplicação do filtro “área conhecimento: educação”, foi necessário utilizar um filtro adicional, “área de concentração: educação”. Com essa filtragem mais específica, o número de trabalhos foi reduzido para 47, tornando o conjunto de estudos mais alinhado ao foco da análise.

³ Como não apareceu nenhum trabalho após o filtro “área conhecimento CNPq: educação”, foram lidos os 82 resumos dos trabalhos encontrados e separados dois, levando em consideração a temática e outros aspectos que podem ser utilizados para embasar a pesquisa.

	socioeducativo	498	área do conhecimento CNPq: educação	37	02
PPGE	Verbo- visualidade	0	Sem uso de filtros		
	socioeducação	0	Sem uso de filtros		
	socioeducativo	0	Sem uso de filtros		
PPGLI	Verbo- visualidade	0	Sem uso de filtros		
	socioeducação	0	Sem uso de filtros		
	socioeducativo	0	Sem uso de filtros		
PPEHL	Verbo- visualidade	0	Sem uso de filtros		
	socioeducação	0	Sem uso de filtros		
	socioeducativo	0	Sem uso de filtros		

Fonte: elaborado pelas autoras

A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS A PARTIR DOS RESULTADOS

Durante as incursões nas bases de dados, constatou-se o fato de a maioria dos trabalhos recuperados abordarem temáticas diversas, e nenhum deles se aprofundavam da verbo-visualidade no contexto da socioeducação. Outro aspecto relevante a pontuar foi a recorrência de muitos estudos em múltiplas bases de dados e com diferentes descritores. Assim, após a organização e a remoção das duplicidades, um total de 205 trabalhos foi selecionado para triagem inicial. Essa análise realizou-se em três fases: leitura dos títulos, leitura dos resumos e avaliação da relevância e pertinência dos estudos com base nessas duas etapas de leitura.

Nesse percurso, foram extraídas informações relativas aos objetivos, lócus, métodos, resultados e limitações das investigações. Contudo, a vasta maioria dos trabalhos explorava temáticas consideravelmente distintas da proposta deste estudo, e muitas vezes desconsiderava as dimensões sociais dos participantes. A título de ilustração, Gonçalves (2023) desenvolveu um estudo descritivo sobre a socioeducação no Paraná, fundamentado na Coletânea Cadernos de Socioeducação (2018), sem incorporar a perspectiva dos socioeducandos. Pereira (2022), por sua vez, examinou a relação público-privado no cenário escolar do Rio de Janeiro, com foco no Prêmio Itaú-Unicef, sem apresentar vínculo direto com o sistema socioeducativo. De maneira análoga, Silva (2022) investigou as práticas e representações do Orfanato Padre João Maria, no Rio Grande do Norte, entre as décadas de 1920 e 1930, e adotou um recorte histórico que não se alinhava à proposta desta pesquisa. Já Delgado (2023) analisou os desafios do trabalho educativo com jovens em conflito com a lei, mas sem contemplar a verbo-visualidade como instrumento de (re)significação de identidades.

Esses são apenas alguns exemplos dentre os mais de 200 trabalhos examinados os quais, embora pertinentes em seus respectivos campos, não se enquadravam nos critérios específicos

deste estudo. Adicionalmente, muitos empregavam abordagens metodológicas distintas, os quais privilegiavam análises quantitativas ou focavam em aspectos estruturais da linguagem, diferindo da proposta do presente objeto de estudo. Consequentemente, ao término do processo de seleção, apenas quatro trabalhos foram considerados genuinamente congruentes com os objetivos desta pesquisa. O Quadro 3 apresenta os trabalhos selecionados.

Os estudos selecionados serão detalhados e analisados conforme a base de dados de origem, de modo a incluir informações sobre ano de publicação, autoria, título do trabalho, tipo de estudo, local de localização na base de dados e descritores empregados. A análise aprofundada desses trabalhos possibilitou examinar suas contribuições teóricas e metodológicas, além de identificar elementos capazes de embasar a discussão central da investigação. Tais estudos servirão também como alicerce para a construção de argumentação robusta acerca do emprego da verbo-visualidade no contexto socioeducativo.

Quadro 3. Trabalhos selecionados

Ano	Autor(a)	Título	Tipo	Base	Descritor
2022	Salete Peixoto Gonçalves	MARCAS DE COLONIALIDADE S: CENTRO SOCIOEDUCATIVO O MOCINHA MAGALHÃES – RIO BRANCO/ACRE	Tese	CAPE S	socioeducação
2022	Alex da Silva Vidal	TRAÇOS DE VIDAS JUVENIS: rastros em escritas de jovens na socioeducação	Tese	CAPE S	socioeducação
2020	Flavia Rangel Pimenta	VIVER DÓI: CONTRIBUIÇÕES DOS	Dissertação	CAPE S	verbo-visualidade

	Castelione	QUADRINHOS DE CHIQUINHA NA FORMAÇÃO DO LEITOR RESPONSIVO			
2020	Silvana Gili	A INVISIBILIDADE SOCIAL NOS LIVROS ILUSTRADOS: O CASO BRASILEIRO	Tese	BDTD	verbo-visualidade

Fonte: elaborado pelas autoras

Os descritores empregados nas buscas – "verbo-visualidade", "socioeducação" e "socioeducativo" – evidenciaram a lacuna de estudos a qual integra essas duas áreas, e destacou uma carência na literatura. Todos os trabalhos encontrados focam em um dos temas isoladamente, sem mesclar as discussões sobre verbo-visualidade e o contexto socioeducativo. Essa constatação reflete a necessidade premente de aprofundamento teórico e prático acerca de como essas ferramentas pedagógicas podem ser desenvolvidas em conjunto para promover uma educação mais inclusiva, especialmente em cenários de vulnerabilidade social.

Embora o interesse acadêmico por abordagens pedagógicas inovadoras no contexto socioeducativo esteja em ascensão, ainda persistem barreiras estruturais e teóricas as quais limitam sua plena efetivação. Adicionalmente, ao realizar a prospecção nas bases de dados vinculadas aos programas de Mestrado da UFAC, não se localizou nenhum trabalho que, de forma integrada, discorresse sobre as temáticas da verbo-visualidade e do contexto socioeducativo. Essa ausência sublinha a necessidade urgente de desenvolvimento de pesquisas cuja abordagem seja a interação entre as representações verbo-visuais e os desafios pedagógicos enfrentados por adolescentes em situação de marginalização, e visa a construção de novos caminhos para educação mais inclusiva no Estado do Acre.

Contudo, é relevante pontuar que, no âmbito da Socioeducação, o trabalho de Salete Peixoto Gonçalves, intitulado "Marcas de Colonialidades: Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães – Rio Branco/Acre" (2022), é particularmente significativo. Gonçalves (2022) discorreu sobre a contradição entre os discursos oficiais de ressocialização das adolescentes e a realidade de prática perpetuadora de subjetividade marginalizada, conectada à colonialidade no Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães. A pesquisa também abordou as dimensões de raça, classe e gênero nas políticas públicas direcionadas à socioeducação, e evidenciou como essas categorias estruturam e restringem o tratamento dado às meninas em privação de liberdade.

Na mesma linha, Vidal (2022) explorou como jovens em medida socioeducativa narram a si mesmos por meio de práticas de escrita as quais resistem ao apagamento, e analisou os discursos atravessadores dessas escritas e modeladores das suas subjetividades. A pesquisa investiga documentos produzidos pelos jovens no sistema socioeducativo, como autoavaliações, cartas e bilhetes, e analisa as narrativas de si que emergem dessas produções. Ao empregar abordagem teórico-metodológica cuja combinação é a operação historiográfica, as escritas de si e os estudos sobre a marginalização, a autora investigou como essas escritas revelam os desafios enfrentados por jovens de periferia, expostos à violência urbana e à exclusão social. As conclusões ressaltaram a heterogeneidade e a riqueza das narrativas as quais, apesar de não aderirem a normas técnicas da língua, expressam testemunhos potentes de jovens estigmatizados, e isso comprovam as complexas relações com o poder, a justiça e suas experiências de vida.

No que tange à verbo-visualidade, o trabalho de Castelione (2020) sobressaiu-se por investigar como a mediação da arte sequencial, especificamente os quadrinhos da quadrinista Fabiane Langona, pode contribuir para combater o machismo cultural, especialmente no ambiente escolar. A metodologia adotada foi teórico-empírica, fundamentada em conceitos de Mikhail Bakhtin, como responsividade, dialogismo e polifonia, para embasar

proposta de ensino dialógico e reflexivo. A arte sequencial, compreendida como a linguagem verbo-visual cuja abrangência são quadrinhos, charges, HQs e tirinhas, foi empregada para promover experiências sensoriais e reflexivas nos alunos, incentivando a criticidade sobre o machismo no cotidiano e suas implicações nas práticas discursivas.

Já o estudo de Gili (2020) teve como propósito analisar a representação das cidades em livros ilustrados produzidos no Brasil no século XXI, com enfoque nas interações entre personagens de diversas classes sociais que se encontram e se integram nos espaços públicos urbanos. A pesquisa enfatiza a natureza verbo-visual dessas representações e discorre sobre a combinação dos códigos verbal e icônico na construção das narrativas. A análise focou na invisibilização social presente nos livros, e isso revelou a tentativa de problematizar questões da sociedade contemporânea, como as desigualdades sociais. Não obstante, os resultados indicam, apesar dessa tentativa, ainda são escassos os livros os quais abordam personagens de classes sociais desfavorecidas, refletindo a reprodução, nas páginas dos livros ilustrados, dos mecanismos de invisibilização social característicos da sociedade brasileira atual.

Diante do exposto nos parágrafos anteriores, as pesquisas localizadas estabelecem relação direta com o objeto de minha pesquisa, ao explorarem questões de representações sociais, desigualdades e narrativas marginais. Contudo, elas divergem em relação ao meu contexto investigativo, cuja concentração é campo socioeducativo e na realidade de adolescentes em privação de liberdade, com foco nas jovens de um Centro Socioeducativo em Rio Branco-AC. Um dos eixos centrais deste trabalho explana como a verbo-visualidade pode atuar como ferramenta pedagógica para (re)significar as identidades dessas adolescentes e com isso expandir suas vozes e narrativas em contexto de marginalização.

Com base na carência de estudos os quais articulam a verbo-visualidade no contexto da socioeducação, esta pesquisa oferece contribuição significativa ao campo da educação, tanto em termos de

relevância acadêmica quanto de impacto social. Busca-se ampliar a compreensão sobre como práticas pedagógicas verbo-visuais podem fomentar a (re)significação de identidades juvenis e favorecer processos de ensino-aprendizagem mais críticos e inclusivos. Ao investigar o potencial da verbo-visualidade como ferramenta pedagógica, este estudo visa a uma educação socioeducativa a qual transcende a mera normatização disciplinar e promove espaços de escuta, expressão e (re)significação identitária.

Com isso, este trabalho não apenas preenche lacuna na literatura acadêmica, mas também propõe caminhos concretos para o fortalecimento de práticas educacionais mais dialógicas, críticas e emancipadoras. Ao destacar o papel da verbo-visualidade na construção de subjetividades e na promoção da justiça social, a pesquisa alinha-se a perspectiva educacional comprometida com a transformação social e com a valorização de vozes historicamente silenciadas. Neste sentido, a (re)construção da identidade, conforme discutido nos objetivos, mostra-se processo crítico, cujo desenvolvimento se dá por meio das interações complexas entre os adolescentes e o ambiente socioeducativo. A verbo-visualidade desempenha papel essencial nesse processo, ao possibilitar a expressão e reinterpretação das experiências, e por permitir aos adolescentes criem e recriem suas próprias narrativas de identidade, em constante tensão com as imposições do sistema e com as representações sociais dominantes.

CONSIDERAÇÕES (QUASE FINAIS)

A Revisão Sistemática da Literatura (RSL) empreendida neste estudo, com o objetivo de investigar as produções acadêmicas sobre o uso da leitura verbo-visual no contexto socioeducativo, revelou uma lacuna significativa no campo. Os descritores utilizados – "verbo-visualidade", "socioeducação" e "socioeducativo" – evidenciam a carência de estudos os quais integram essas duas áreas, aspecto que destaca uma carência na literatura. Constatou-se também a respeito dos trabalhos

encontrados focarem em um dos temas isoladamente, sem mesclar as discussões sobre verbo-visualidade e o contexto socioeducativo.

Essa ausência reflete a necessidade premente de aprofundamento teórico e prático sobre como essas ferramentas pedagógicas podem ser desenvolvidas conjuntamente para promover uma educação mais inclusiva, especialmente em cenários de vulnerabilidade social. Adicionalmente, a prospecção nas bases de dados dos programas de Mestrado da UFAC corroborou essa lacuna, pois não se localizou nenhum trabalho o qual discorresse de forma integrada sobre as temáticas da verbo-visualidade e do contexto socioeducativo no contexto acreano.

Dentre os mais de 200 trabalhos inicialmente examinados, a vasta maioria explorava temáticas consideravelmente distintas da proposta deste estudo, e muitas vezes desconsiderava as dimensões sociais dos participantes. Adicionalmente, muitos empregavam abordagens metodológicas divergentes, privilegiavam análises quantitativas ou focavam em aspectos estruturais da linguagem, o que difere da proposta do presente objeto de estudo. Consequentemente, ao término do rigoroso processo de seleção, apenas quatro trabalhos foram considerados genuinamente congruentes com os objetivos desta pesquisa. Embora essas pesquisas selecionadas (Gonçalves, 2022; Vidal, 2022; Castelione, 2020; Gili, 2020) dialoguem com questões de representações sociais, desigualdades e narrativas marginais, distinguem-se do contexto investigativo deste estudo, cuja concentração é na realidade de adolescentes em privação de liberdade em um Centro Socioeducativo de Rio Branco-AC.

Com base na carência de estudos articuladores da verbo-visualidade no contexto da socioeducação, esta pesquisa oferece contribuição significativa ao campo da educação, tanto em termos de relevância acadêmica quanto de impacto social. Busca-se ampliar a compreensão sobre como práticas pedagógicas verbo-visuais podem fomentar a (re)significação de identidades juvenis e favorecer processos de ensino-aprendizagem mais críticos e inclusivos. Ao investigar o potencial da verbo-visualidade como

ferramenta pedagógica, este estudo visa a uma educação socioeducativa a qual transcende a mera normatização disciplinar, promove espaços de escuta, expressão e (re)significação identitária.

Ao destacar o papel da verbo-visualidade na construção de subjetividades e na promoção da justiça social, a pesquisa alinha-se a uma perspectiva educacional comprometida com a transformação social e com a valorização de vozes historicamente silenciadas. A (re)construção da identidade, processo crítico, dá-se por meio das interações complexas entre os adolescentes e o ambiente socioeducativo.

Por fim, a verbo-visualidade desempenha papel essencial nesse processo, pois possibilita a expressão e reinterpretação das experiências, e permite os em privação de liberdade criarem e recriem suas próprias narrativas de identidade, em constante tensão com as imposições do sistema e com as representações sociais dominantes. Com isso, este estudo abre caminhos para futuras investigações e intervenções pedagógicas no contexto da socioeducação, reforça a importância de abordagens que reconheçam a riqueza das múltiplas linguagens e o potencial transformador da verbo-visualidade na vida de adolescentes em privação de liberdade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal: prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov: introdução e tradução do russo Paulo Bezerra*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BRAIT, Beth. *A palavra mandioca do verbal ao verbo-visual. Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 142–160, 1º sem. 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/604>. Acesso em: 13 jun. 2025.

BRAIT, Beth. *Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. Bakhtiniana*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43–66, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/16568>. Acesso em: 07 mai. 2025.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 75–100.

CASTELIONE, Flavia Rangel Pimenta. *Viver dói: contribuições dos quadrinhos de Chiquinha na formação do leitor responsivo*. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_066a03bda8c5ed7f8610b1fd23493ac3. Acesso em: 13 jun. 2025.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. *Como escrever um artigo de revisão sistemática*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

DELGADO, Waldeliza Araújo de Souza. *Morte e vida de Pedros Brasileiros da Silva: jovens, atos infracionais e desafios do trabalho educativo*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/16631>. Acesso em: 13 jun. 2025.

FERNÁNDEZ-RÍOS, L.; BUELA-CASAL, G. Standards for the preparation and writing of Psychology review articles. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, v. 9, p. 329–344, 2009.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Notas de Ana Maria Araújo Freire. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GILI, Silvana. *A invisibilidade social nos livros ilustrados: o caso brasileiro*. 2020. Tese (Doutorado em Literatura e Crítica Literária) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/PUC-SP_6abbbdc8cf5de04e0d1b6fae6dc3ad. Acesso em: 13 jun. 2025.

GONÇALVES, Maria Salete Peixoto. *Marcas de colonialidades: Centro socioeducativo Mocinha Magalhães – Rio Branco/Acre*. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13394674. Acesso em: 07 out. 2024.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MACHADO, Rodrigo Corrêa Martins; SOARES, Ivanete Bernardino. Por um ensino decolonial de literatura. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 21, n. 3, p. 981–1005, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/wcdxsD3sqYmYVRSQncPV4ty/>. Acesso em: 13 jun. 2025.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 45–62.

PEREIRA, Amanda de Oliveira. *A relação público-privado no contexto escolar do município do Rio de Janeiro: um estudo sobre o Prêmio Itaú-Unicef*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica. Disponível em: <https://rima.ufrrj.br/jspui/handle/20.500.14407/13143>. Acesso em: 13 jun. 2025.

QUILJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: *A América Latina: dependência e mudança social*. São Paulo: Xamã, 2000. p. 117–142.

RAMOS, A.; FARIA, P. M.; FARIA, A. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. *Revista Diálogo Educacional*, v. 14, n. 41, p. 17–36, 2014.

RANIERE, Édio. *A invenção das medidas socioeducativas*. 2014. Tese (Doutorado em Psicologia Social e Institucional) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/87585>. Acesso em: 12 out. 2024.

RIZZINI, Irene. *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

SAMPERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C.; BAPTISTA LUCIO, P. *Metodologia de pesquisa*. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Jefferson Melo da. *Orfanato Padre João Maria: práticas e representações de uma instituição socioeducativa no Estado do Rio Grande do Norte (1920–1930)*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/52305>. Acesso em: 13 jun. 2025.

SUÁREZ, Daniel Hugo. Escreva, leia e converse entre professores em torno de histórias de experiência. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 1, n. 3, p. 480–497, set./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n3.p480-497>. Acesso em: 13 jun. 2025.

VIDAL, Alex da Silva. *Traços de vida juvenis: rastros em escritas de jovens na socioeducação*. 2022. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/253083>. Acesso em: 13 jun. 2025.

CAPÍTULO 02

A ALTERIDADE FEMININA EM MARIA, CONCEIÇÃO EVARISTO, E ESMOLA DE MERCA, DE ORLANDA AMARÍLIS

Angela Glaucia da Silva
Francisco Barbosa de Oliveira Neto
Amilton José Freire de Queiroz

INTRODUÇÃO

As produções literárias esboçam, em suas entrelinhas, as memórias, emoções e conflitos experienciados pelos escritores/as em suas vidas. Contudo, ainda existe, nos dias de hoje, um contexto de subalternização das vozes heterogêneas daqueles(as) que se afastam do dito cânone literário, que é formado por homens, brancos, heterossexuais, com alto poder econômico e provenientes do Norte Global.

Esse fato faz com que os escritos de mulheres, negros, LGBTQIAPN+, indivíduos com baixo poder econômico, como os povos indígenas e os oriundos do Sul Global, sejam colocados em posição de marginalidade no circuito literário, de forma a suscitar a emergência de uma crítica literária empenhada em problematizar, desde perspectivas descentradas, o fenômeno literário na contemporaneidade.

Essa postura dos(as) críticos(as) justifica-se mediante o reconhecimento e o questionamento de uma “estrutura de opressão que privilegia certos grupos em detrimentos de outros” (Ribeiro, 2017, n.p). Isto é, por conta do lugar social ocupado por esses indivíduos subalternizados, as suas produções literárias e de saber acabam sendo relegadas a uma condição de subalternização, que lhes impossibilita de serem ouvidas. Assim, torna-se de crucial

importância articular reflexões sobre a potência de vozes, saberes e discursos marginalizados pelo discurso eurocêntrico, ao denunciar o processo de silenciamento das histórias e vidas dos “esfarrapados do mundo” (Freire, 2020).

Esse silenciamento imposto, além de negar a esses indivíduos o “ato de emitir palavras”, lhes nega ainda o “poder existir” (Ribeiro, 2017, n.p), tendo em vista que suas existências “foram consideradas como corporalizadas, dominadas, portanto, pelo instinto e pelo afeto, estando a razão longe delas” (Oyěwùmí, 2021, n.p). Percebemos, portanto, que essas vozes plurais são silenciadas por estas pessoas estarem numa situação em que suas próprias existências não são reconhecidas.

Nesse cenário, surgem as literaturas de resistência, que são caracterizadas pela escrita desses indivíduos subalternizados, os quais rompem com o silenciamento imposto e usam suas vozes para criar “uma nova – e mais real – imagem discursiva, na confluência entre História e a Literatura, possibilitando que esta seja lida de um outro modo”. (Tutikian, 2010, p. 302). Dessa maneira, esses/as autores/as plurais, através da escrita da palavra falada, (re)escrevem uma história de luta, resistência e (re)existência frente ao sistema hegemônico.

Sendo assim, este capítulo analisa a escrita de (re)existência de Conceição Evaristo e Orlanda Amarílis, autoras que usam suas vozes para contar as suas histórias e vidas através da escrita literária. Além do mais, Evaristo e Amarílis usam a linguagem para reler as cenas de sua existência, desafiando o sistema de dominação colonial, que ainda naturaliza, nos dias de hoje, preceitos cristalizados em nossa sociedade, tais como sexismo, misoginia, racismo e LGBTQIAPN+fobia. Tais situações são questionadas e refletidas nas escritas das autoras.

Levando isso em consideração, examinamos os contos “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo (2014), e “Esmola de Merca”, de Orlanda Amarílis (1974). O objetivo é rastrear a representação do feminino, destacando as confluências e contrapontos da trajetória da infância de personagens mulheres, assim como a

pluriversalidade de olhares, desejos e experiências que elas apresentam.

Para desenvolver esse objetivo, organizamos este estudo em cinco momentos. Primeiramente, fazemos essas considerações iniciais, discorrendo acerca das literaturas plurais. No segundo momento, apresentamos uma revisão da literatura, na qual elucidamos a definição de representações do feminino, dialogando com os estudos de Eurídice Figueiredo (2020), Gloria Anzaldúa (2000), Maria Zilda Cury, Sandra Regina Goulart Almeida, Cimara Valim de Melo (2023), Ezilda Silva e Amilton Queiroz (2021). Já no terceiro momento, expomos o referencial teórico-metodológico que adotamos em nosso trabalho. No quarto momento, por sua vez, mostramos os resultados e discussão no nosso estudo, lendo, analisando, interpretando e dialogando com as tessituras literárias “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo e “Esmola de Merca”, de Orlanda Amarílis. Por fim, tecemos breves comentários sobre as representações do feminino manifestas nos contos de Evaristo e Amarílis.

FIGURAÇÕES DO FEMININO

Nesta seção, discutimos as figurações do feminino, refletindo acerca de seus conceitos e abordagens. Entendemos tais figurações como as diversas facetas femininas, que são narradas por autoras que expressam “as vicissitudes do corpo que só elas conhecem” (Figueiredo, 2020, p. 96). Nesse sentido, as mulheres, que outrora eram descritas pelas “confortáveis imagens estereotipadas” (Anzaldúa, 2000, p. 230), agora, usam a escrita para romper o “histórico de apagamento e de violências internalizadas” (Cury; Almeida; Melo, 2023, p. 11). A escrita produzida por mulheres intersecciona “arte e resistência, em um mundo ainda fortemente marcado pelo patriarcalismo e por colonialismos opressores” (Cury; Almeida; Melo, 2023, p. 18). Nesse cenário, as escritoras mulheres usam suas vozes como “lôcus de resistência e desobediência” (Cury; Almeida; Melo, 2023, p. 11) a esse sistema vigente.

Assim, autoras como Conceição Evaristo e Orlanda Amarílis vivenciam um momento em que “algum nó foi desatado, as línguas se soltaram” (Figueiredo, 2020, p. 96) e ecoam agora questões que perpassam a diversidade de experiências do universo feminino. Nesse viés, “temas como erotismo, gravidez, aborto, maternidade, estupro, incesto, relações abusivas, menstruação, TPM, distúrbios alimentares (anorexia e bulimia), automutilação, prostituição, lesbianidade, velhice” (Figueiredo, 2020, p. 11), tornam-se inspiração para escritas literárias, que narram com profundidade as vivências, afetos e conflitos passados por mulheres.

As textualidades produzidas por escritoras mulheres oportunizam “a disruptura entre os gêneros, promovendo a mulher ao lugar, intelectual, social e político que lhe é direito” (Silva; Queiroz 2021, p. 1). Noutras palavras, ao escreverem as autoras narram suas próprias vidas, registrando “o que os outros apagam quando” elas falam “para reescrever as histórias mal escritas sobre” (Anzaldúa, 2000, p. 232) mulheres, criando obras nas quais suas vozes e vidas existem e são importantes.

O presente capítulo tem como referencial teórico as perspectivas que compreendem as figurações do feminino como arquivos nos quais as escritoras esboçam uma consciência de conservação, (re)escrita e (re)interpretação de enunciações silenciadas e subalternizadas. Desse modo, autoras como Conceição Evaristo e Orlanda Amarílis reivindicam o seu direito de falar e existir, por meio da implantação da perspectiva feminina no universo literário. Para Maria Zilda Cury, Sandra Regina Goulart Almeida, Cimara Valim de Melo (2023), as figurações apresentam a construção das identidades dos indivíduos que “são concebidas não mais a partir de uma essência fixa, (...) mas sim por um posicionamento, um processo, um produto cultural construído com base na diferença” e “na diversidade”. Percebemos, portanto, que as figurações do feminino são múltiplas por conta dos distintos âmbitos geográficos, culturais, sociais e pessoais que as escritoras pertencem. Assim, ler, analisar, interpretar e dialogar textos produzidos por autoras oriundas de localidades, realidades e

subjetividades diferentes propicia o ecoar de múltiplas experiências femininas.

Conforme Vera Casa Nova (2008, p. 108), a escuta dessa multiplicidade de vozes e experiências pode ser realizada por meio do “encontro de textos e de sujeitos em diálogo”, tornando possível dialogar com a diversidade e alteridade encontrados nos diversos “processos de criação” (Casa Nova, 2008, p. 112) dos autores/as. Desse modo, tais textos friccionam-se, conversam por intermédio “do cruzamento de superfícies textuais, do diálogo entre várias escritas, do contexto cultural do presente e do passado” (Casa Nova, 2008, p. 108). Através desse diálogo entre os textos estudados, adentra-se em outros horizontes interpretativos, abrindo novas possibilidades de ler, analisar e interpretar os temas da/na literatura de Evaristo e Amarílis.

E é por meio desse diálogo entre as duas escritoras que constatamos que a escrita “revela os medos, as raivas, a força de uma mulher sob uma opressão tripla ou quádrupla. Porém neste ato reside” a “sobrevivência” (Anzaldúa, 2000, p. 234) de mulheres que contrariam as forças hegemônicas, e por meio de sua rebeldia tomam para si o poder de usar a “linguagem escrita – anapágio do poder patriarcal –” como um ato de transgressão “subversivo e assustador” (Figueiredo, 2020, p. 91), ao evocar realidades que foram silenciadas, subalternizadas e reprimidas socialmente.

Foi por meio dessa linha de investigação que realizamos nosso estudo de cunho bibliográfico, o qual refletiu acerca do feminino em Conceição Evaristo e Orlanda Amarílis. Tais representações evidenciam ainda a necessidade “de subverter e pluralizar o cânone” (Figueiredo, 2020, p. 85), para romper com o “conceito de mulher construído segundo a cartilha do patriarcalismo” que “é marcado pelo cerceamento aos muros da casa, pelo silenciamento, pela maternidade incondicional, pela submissão” (Zolin, 2009, p. 107). Assim, ao escrever as mulheres rompem os estereótipos disseminados pela tradição patriarcal.

A escrita de autoria feminina evoca figurações das “realidades pessoais e sociais” de mulheres, que usam como combustível de

sua escrita não apenas a “retórica, mas (...) sangue, pus e suor” (Anzaldúa, 2000, p. 235). Noutras palavras, as escritoras usam as suas próprias vidas como tinta da caneta, e ousam contar/narrar suas realidades, fazendo suas vozes/vidas serem ouvidas/re-existirem.

Dentre essas escritoras, destacamos Conceição Evaristo e Orlanda Amarílis, escritoras de origem mineira e cabo-verdiana que usam a escrita para “confrontar” seus “próprios demônios, olhá-los de frente e viver para falar sobre eles” (Anzaldúa, 2000, p. 234). Para compreender melhor essa questão, iremos ler, analisar, interpretar e dialogar os contos “Olhos d’água” e “Esmola de Merca”, tessituras literárias produzidas por Evaristo e Amarílis, respectivamente.

No caso de “Olhos d’água”, as figurações do feminino são manifestas por meio do entrecruzar das vozes da autora e das personagens da trama. Vozes essas que evidenciam a história de pessoas cujas vidas são marcadas por um contexto de subalternização, por estarem em um “lugar no qual as suas humanidades não foram reconhecidas” (Ribeiro, 2017, n.p). Tais histórias revelam os:

[...] vínculos e dilemas sociais, sexuais, existenciais, numa pluralidade e vulnerabilidade que constituem a condição humana. Sem quaisquer idealizações, são aqui recriadas com firmeza e talento as duras condições enfrentadas pela comunidade afro-brasileira. (Gomes, 2020, p. 10)

Nessa perspectiva, o conto usa a figura de uma mãe, suas sete filhas e uma neta para contar a história de indivíduos cuja “[...] existencia (...) hacen que su vida de asemeje a una muerte”¹ (Fanon, 2001, p. 115), por conta das condições em que vivem. Percebemos isso através de questões como “as discriminações, as estatísticas que demonstram pobreza, baixa escolaridade, subempregos, violações de direitos humanos” (Werneck, 2020, p. 13), situações

¹ [...] existência (...) fazem com que sua vida se assemelhe a uma morte. (Fanon, 2001, p. 115).

essas que ameaçam as vidas leves “como a poeira” desses indivíduos, que lutam por suas sobrevivências, demonstrando, assim, “a tenaz vitória humana, a cada geração, sobre a morte” (Gomes, 2020, p. 11).

Tais estratégias de sobrevivência são manifestas no conto principalmente pelo uso da imaginação e criatividade da personagem, que é apenas referenciada como mãe na narrativa. Denominação essa que, conforme Ferreira (2000, p. 438), tem como significado: “Mulher ou qualquer fêmea que deu à luz um ou mais filhos”. Logo, é notável que o conto, ao usar essa personagem feminina, a mãe, “o elo mais fraco da ordem patriarcal” (Figueiredo, 2020, p. 94), como figura central da narrativa, subverte a ordem e conta a história/vida de uma:

[...] mulher destituída, vivendo o limite do ser-que-não-pode-ser, inferiorizada, apequenada, violentada, Pode-se ver também aquela que nada, buscando formas de surfar na correnteza. A que inventa jeitos de sobrevivência para si, para a família, para a comunidade. (Werneck, 2020, p. 13)

Essa mãe, essa “mulher-que-não-pode-ser”, é descrita na narrativa pelas lembranças da mais velha de suas sete filhas, que recorda o fato da mãe “havia nascido em um lugar no interior de Minas” (Evaristo, 2020, p. 16). A filha rememora ainda “a unha encravada do dedo mindinho do pé esquerdo... da verruga que se perdia no meio de uma cabeleira crespa e bela...” (Evaristo, 2020, p. 16). Todavia, apesar de se lembrar desses detalhes, a filha se vê com a “insistente pergunta martelando, martelando. De que cor seriam os olhos de sua “mãe?”, era o que ela se indagava ao longo da narrativa.

E é esse questionamento, essa dúvida, que dá início ao fio narrativo. A filha, no decorrer de seus afazeres, se “pegava pensando de que cor seriam os olhos de” sua “mãe. E o que a princípio tinha sido um mero pensamento interrogativo” (Evaristo, 2020, p. 15), tornou-se a tradução de uma história de dor, de fome e de busca pela sobrevivência. Tal busca é manifesta na trama através de brincadeiras, como o pentear a boneca, momento no qual

a mãe “se tornava uma grande boneca negra para as filhas” (Evaristo, 2020, p. 16). Havia ainda a brincadeira “em que a mãe era a senhora, a Rainha” (Evaristo, 2020, p. 17), ocasião em que as filhas pegavam flores e colocavam ao redor da mãe, e, as filhas cantavam, dançavam e sorriam em torno de sua matriarca. Além dessas recreações, tinha momentos em que se contemplavam “as artes de nuvens do céu”, (Evaristo, 2020, p. 17) e nesse conjunto de partículas se viam animais, gigantes e até mesmo algodão doce, esse que a mãe:

espichava o braço, que ia até o céu, colhia aquela nuvem, repartia em pedacinhos e enfiava rápido na boca de cada uma de nós. Tudo tinha de ser muito rápido, antes que a nuvem derretesse e com ela os nossos sonhos se esvaecessem também. (Evaristo, 2020, p. 17)

Essas brincadeiras nada mais eram do que formas de enganar a fome, utilizadas em “dias de parco ou nenhum alimento” (Evaristo, 2020, p. 17). A mãe fazia com que suas filhas se distraíssem da fome e da miséria em que viviam. Já em dias de chuvas fortes, essa personagem usava a religião e sua fé em Santa Bárbara como proteção, pedindo a intercessão da santa por meio de rezas. Ao longo do conto, esses fatos são lembrados com a indagação de qual cor seriam os olhos da mãe, essa questão fez a filha voltar a sua cidade natal em busca de decifrar esse mistério. E ao chegar, e (re)encontrar-se com sua progenitora, a filha acabou por perceber que tudo o que via nos olhos de sua mãe eram “lágrima e lágrimas”, logo, eram olhos cor “d’água. Águas de Mamãe Oxum! Rios calmos, mas profundos e enganosos para quem contempla a vida apenas pela superfície” (Evaristo, 2020, p. 18-19).

Vemos, no final da narrativa, que a vida da filha se mescla com a de sua mãe, quando sua própria filha tentava sempre fazer “a brincadeira em que os olhos de uma se tornam o espelho para os olhos da outra” (Evaristo, 2020, p. 19). Em um desses jogos, ela escutou sua própria filha indagar-se em um sussurro: “-Mãe, qual é a cor tão úmida de seus olhos?” (Evaristo, 2020, p. 19). É por meio dessa pergunta que notamos a circularidade da vida e a perpetuação

da subalternização de pessoas negras, que continuam tendo suas existências amaldiçoadas pela pobreza e injustiças, mas seguem buscando “novas formas de ser no mundo” (Werneck, 2020, p. 14), ao usar a palavra como forma de reafirmar suas existências.

Já em “Esmola de Merca”, as figurações do feminino são realizadas na cartografia da trajetória das personagens mulheres e da narradora da história, que vivenciam “a condição da caboverdianidade” e “a ligação íntima com a terra” (Tutikian, 1999, p. 91). Ou seja, é apresentado, no conto, a história/vida de personagens cabo-verdianos/as que experienciam as dificuldades de viver no arquipélago. Tais dificuldades são manifestas através da “falta de recursos”, bem como “a pobreza do solo, a pequenez das ilhas e a irregularidade das chuvas” (Tutikian, 1999, p. 95). Esses fatores ocasionam um cenário de migração em Cabo Verde, no qual cerca de:

800 mil vivem fora, ou seja, mais do que a população que permanece no arquipélago, ajudando no desenvolvimento do país, enviando importâncias capitais para construir casas, educar crianças e promover pequenas empresas, tornando a emigração um ponto central na discussão sobre como dirimir a pobreza em Cabo Verde e no mundo. (Alves de Carlos, 2010, p. 200)

Nessa perspectiva, o conto de Amarílis narra a história de Titina, uma jovem cabo-verdiana descrita como um “pouco magrizela, escanzelada mesmo, apesar de tudo possuía certo sal e fazia atrair sobre si a atenção dos rapazes. Era o verdadeiro tipo de *fausse-maigre*”, possuía ainda os “dentes ligeiramente saídos pisavam o lábio inferior, desfeitando-a um pouco” (Amarílis, 1991, p. 53). A jovem vivia no arquipélago, mesmo com o grande cenário de migração experienciado nas ilhas. Essa permanência da personagem, no âmbito insular, faz com que conheçamos mais a fundo as desigualdades e exploração experienciados em Cabo Verde.

A personagem Titina vive em um sobrado com a tia e a madrinha, ela revela, no começo da narrativa, como mesmo já sendo “menina-feita” elas não pensaram em lhe “arranjar uma cama. Dormira sempre com elas num colchão largo” (Amarílis,

1991, p. 49). Percebemos que, por conta das dificuldades em que viviam, ter um espaço pessoal para a jovem não era a prioridade daquelas que eram responsáveis pela personagem. É apenas quando essa é acometida por uma enfermidade que Titina enfim ganha uma cama, tendo em vista que a “febre tifóide era demorada de curar” (Amarílis, 1991, p. 49).

Ao longo da narrativa, se é contado “a pobreza, o subdesenvolvimento, a falta de oportunidades” (Hall, 2003, p. 28) experienciados no arquipélago, vemos isso com a descrição que Titina faz do botequim de nha Luzia, um lugar em que se “fritava olho-largo e pastéis de alvacora em fogareiros feitos de latas de petróleo, despejava a água da lavagem das louças e amontoava a um canto o lixo que os fregueses faziam no botequim” (Amarílis, 1991, p. 49-50). Esse lixo acumulado deste estabelecimento demonstra a falta de saneamento básico em regiões mais subalternizadas, os quais não recebem uma coleta e destinação adequada desses materiais descartados, que acabam ficando esquecidos “por muitos

e muitos dias, ganhando camadas, chegando a encarrapatar-se no chão térreo” (Amarílis, 1991, p. 50). Tal fato fazia inclusive com que o quarto de Titina acaba-se por se encher de “moscas”, que atraídas pelo lixo, “nunca a deixavam dormir de manhã. Zumbiam-lhe ouvidos, pousavam-lhe nas faces, maçavam-na e estragavam o começo do dia” (Amarílis, 1991, p. 49) da personagem.

A trama gira em torno da “ambiência insular”, na qual “a atividade social se circunscreve e todos se conhecem” (Abdala Junior, 1999, p. 81). É nesse cenário em que uma barca acaba aportando no arquipélago com uma esmola de Merca, isto é, uma ajuda trazida pelos contrerrâneos cabo-verdeanos que habitam a América, e enviam para aqueles que permanecem em Cabo Verde “roupas usadas, calçado, pão sexo”, (Amarílis, 1991, p. 51), como forma de os ajudar a superar as adversidades de viver no arquipélago.

Essa esmola é apreciada por todos, até mesmo aqueles que não precisavam necessariamente recebê-la como Mimi Costa, personagem que queria “arranjar um fato de banho no meio daquela esmola de Merca” (Amarílis, 1991, p. 51), desejo que acaba revoltando Nhô Afonso, por saber que esta tinha condições para não precisar da ajuda. Titina, por sua vez, acaba ajudando com Julinha e Bia Sena na distribuição dessas esmolos, a pedido de sua madrinha.

Dessa maneira, Titina, Julinha e Bia Sena organizaram e distribuíram os itens para o povo que passava necessidades e precisavam destes para assegurar e facilitar as suas existências, dando a esses “embrulhos de banha e saquitos de farinha” (Amarílis, 1991, p. 58), ou ainda “encaminhando as mulheres para uma casota onde as despia. (...) Ao cabo, saíam transformadas nos fatos novos, envergando vestidos de seda, farfalhudos, em chifon ondulante com alaistrados estampados azuis, vermelhos” (Amarílis, 1991, p. 56). Assim, por meio dessa ajuda e encaminhamento percebemos como “configuram-se os elos de articulação da comunidade (Abdala Junior, 1999, p. 81). Com uma ajuda da comunidade que tanto dentro, quanto fora do arquipélago acabam ajudando uns aos outros e garantindo a continuidade da existência/vida dos indivíduos oriundos desse país.

Notamos, assim, que “Olhos d’água” e “Esmola de Merca” acabam representando estratégias de sobrevivência de mulheres que lutam para viver em um mundo que as relega a uma condição de subalternidade, e fazem, por meio do contar de suas histórias/vidas, novas forma de ser/estar no mundo possíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessas considerações finais, reiteramos que ainda nos dias de hoje “as mulheres são vistas como corporificadas; os homens são mentes caminhantes” (Oyěwùmí, 2021, n.p). Logo, percebemos um binarismo dicotômico emanado dessa construção social que vê o homem como a razão e a mulher como “o Outro, (...) um corpo”

(Oyěwùmí, 2021, n.p). Isto é, através desse dualismo conflitante, percebemos uma racionalidade que segue perpetuando uma opressão patriarcal, que é incompatível com a pluralidade étnica e cultural dos povos plurais.

Em contraposição a isto, os povos subalternizados seguem resistindo essa tradição logocêntrica, por meio de um caminho de transgressões para preservar suas identidades. Uma dessas formas de resistência é a escrita que faz com que as personagens ultrapassem os limites impostos pela antiga tradição, por meio de uma tentativa de se tornar “sujeitos e sua história. Uma nova tradição se forma” (Figueiredo, 2020, p. 96).

Nova tradição essa que faz com que escritas de autoras como Conceição Evaristo e Orlanda Amarílis elaborem “a visão de uma galeria de mulheres solitárias, mas subversoras da ordem de antigos modelos que as pretendiam submissas” (Carlos, 2010, p. 198). Desse modo, esse estudo buscou refletir sobre uma escrita literária que, além de trazer a voz daqueles(as) que foram silenciados(as), assume a denúncia das desigualdades sociais e resiste à opressão feita pelo sistema dominante.

Os dois contos são, assim, ferramentas de representação de diferentes mulheres mineiras e cabo-verdianas, que (re)existem dentro e fora da cidade e do arquipélago, sendo manifestas, nos textos, a pobreza e a insalubridade vivenciados pelas personagens. Possibilita-se, assim, a reinterpretação da história, ao criar novas heroínas contemporâneas, que resistem em um mundo que ainda as subalterniza. Abrem-se, dessa forma, reflexões pluralizadas acerca da representação feminina em países que passaram por processos colonizadores.

Nota-se, portanto, que as tessituras literárias de Conceição Evaristo e Orlanda Amarílis manifestam um olhar crítico, heterogêneo, solidário e emancipador quanto à figuração da insularidade, pobreza e solidariedade. Por isso, a conclusão deste estudo seria a de que as representações apresentadas em “Olhos D’água” e “Esmola de Merca” apontam caminho para as memórias, resistências e re-existências femininas, abrindo horizontes de

reflexão para pensar as estratégias de descolonização do corpo, da linguagem e das humanidades da/na literatura de Minas Gerais e Cabo Verde contemporâneo.

REFERÊNCIAS

- ABDALA JUNIOR, Benjamin. Orlanda Amarílis, literatura de migrante. **Revista Via Atlântica**, São Paulo, n. 2, p. 76-89, 1999.
- ALVES DE CARLOS, Suely. Orlanda Amarílis: Identidade e Gênero da diáspora. **Revista Interdisciplinar**, ano 5, v. 10., p. 197-207, 2010.
- AMARÍLIS, Orlanda. **Cais-do-sodré té Salamansa**. Coimbra: Centelha, 1991.
- ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do Terceiro Mundo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.
- CURY, Maria Zilda; ALMEIDA, Sandra Regina Goulart; MELO, Cimara Valim de. **A literatura contemporânea de autoria feminina**. Porto Alegre: Zouk, 2023.
- EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2020.
- FANON, Frantz. **L'an V de la révolution algérienne**. Paris: La Découverte, 2001.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio do Séc XXI Escolar**: O minidicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- GOMES, Heloisa Toller. Prefácio. In: EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2020.
- HALL, Stuart. **Da diáspora**: Identidades e Mediações Culturais. Belo Horizonte: Editora UFMH, 2003.
- OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ́. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Rio de Janeiro: Editora Bazar do Tempo, 2021.
- RIBEIRO, Djamilá. **O que é**: lugar de fala?. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

TUTIKIAN, Jane. Inquietos olhares: A construção do processo de identidade nacional nas obras de Lídia Jorge e Orlanda Amarílis. **Revista Via Atlântica**, São Paulo, n. 2, p. 90-97, 1999.

TUTIKIAN, Jane. Orlanda Amarílis: a caboverdeanizada vida. In: SECCO, Carmen; SEPÚLVEDA, Maria do Carmo; SALGADO, Maria Teresa. **África & Brasil**: letras em laços. São Paulo: Yendis Editora, 2010.

SILVA, Ezilda Maciel; QUEIROZ, Amilton José Freire. **Isabel Allende e Conceição Evaristo** - travessias, imaginários e escrevivências. In: X Congresso internacional de Línguas e Literaturas, 2021, Vitória. Anais do X Congresso de línguas e literaturas. Campina Grande: Editora Realize, 2021. v. 1. p. 1-10.

WERNECK, Jurema. Introdução. In: EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2020.

CAPÍTULO 03

VOZES QUE ECOAM ENTRE MULHERES NEGRAS: REPRESENTAÇÕES EM “DAS AVÓS”, DE ROSANA PAULINO, “VOZES-MULHERES”; DE CONCEIÇÃO EVARISTO; E “CANTO”, DE LIZ SILVA

Jeniffer Yara Jesus da Silva

INTRODUÇÃO

A ausência de uma boa representatividade da mulher negra nas artes e na literatura nacional reflete dinâmicas históricas de exclusão e estereotipização, resultantes de um passado colonial e de um processo de discriminação sistemática. Em um contexto histórico marcado por estruturas racistas e patriarcais, as produções culturais, frequentemente, reproduziram imagens distorcidas, exóticas, racistas de mulheres negras, reforçando preconceitos e invisibilizando as experiências pessoais e coletivas por meio de personagens-tipo limitadas a determinadas narrativas. Esse fenômeno atrela-se à ausência de espaços de criação e protagonismo para essas mulheres, no que diz respeito à autoria e à elaboração de narrativas/imagens culturais sobre elas.

Angela Davis (2016) analisa como as opressões de gênero, classe e raça se entrelaçam, evidenciando a complexidade das experiências de mulheres negras em determinadas sociabilidades. Sua obra ressalta a forma como as instituições culturais e sociais perpetuam imagens depreciativas e limitantes sobre essas mulheres, contribuindo para a subalternização desse grupo. Complementando essa perspectiva, a escritora brasileira Conceição Evaristo (2007) inaugura o conceito de "Escrevivência", propondo uma escrita que emerge da vivência de mulheres negras e que desafia as representações hegemônicas:

A gênese da minha escrita está no acúmulo de tudo que ouvi desde a infância. O acúmulo das palavras, das histórias que habitavam em nossa casa e nossa adjacência. Dos fatos contados à meia-voz, dos relatos da noite, segredos, histórias que as crianças não podiam ouvir. Eu fechava os olhos fingindo dormir e acordava todos os meus sentidos. O meu corpo por inteiro recebia palavras, sons, murmúrios, vozes entrecortadas de gozo ou dor dependendo do enredo das histórias. De olhos cerrados eu construía as faces de minhas personagens reais e falantes. Era um jogo de escrever no escuro. No corpo da noite. Na origem da minha escrita ouço os gritos, os chamados das vizinhas debruçadas sobre as janelas, ou nos vãos das portas contando em voz alta umas para as outras as suas mazelas, assim como as suas alegrias. Como eu ouvi conversas de mulheres! Falar e ouvir entre nós, era talvez a única defesa, o único remédio que possuíamos. Venho de uma família em que as mulheres, mesmo não estando totalmente livres de uma dominação machista, primeira a dos patrões, depois a dos homens seus familiares, raramente se permitiam fragilizar. Como ‘cabeça’ da família, elas construía um mundo próprio, muitas vezes distantes e independentes de seus homens e mormente para apoiá-los depois (Evaristo, 2007, p. 20).

Por meio de sua obra, Evaristo evidencia a potência das narrativas de autoria negra como formas de resistência e ressignificação de subjetividades. De forma semelhante, Lélia Gonzalez (2020) problematiza as estruturas racistas da sociedade brasileira e suas manifestações nas artes e na literatura. Para a autora, a imagem da mulher negra foi historicamente moldada por estereótipos coloniais, quais sejam: a 'mulata' ou 'a empregada', figuras que negam a diversidade de experiências desse grupo social, mas que, infelizmente, vemos presentes desde pinturas do século XIX, como em Jean-Baptiste Debret (1768 - 1848), até as telenovelas de grandes emissoras nacionais:

O processo de exclusão da mulher negra é patenteado, em termos de sociedade brasileira, pelos dois papéis sociais que lhe são atribuídos: “domésticas” ou “mulatas”. O termo “doméstica” abrange uma série de atividades que marcam seu “lugar natural”: empregada doméstica, merendeira na rede escolar, servente nos supermercados, na rede hospitalar etc. Já o termo “mulata” implica a forma mais sofisticada de reificação: ela é nomeada “produto de exportação”, ou seja, objeto a ser consumido pelos turistas e pelos burgueses nacionais (Gonzalez, 2020, p. 37).

Sua obra é mais um dos estudos que evidenciam a necessidade de questionar e reconstruir essas representações, promovendo uma maior inclusão de vozes negras na produção cultural e maior valorização dessas produções, a partir de uma circulação eficaz e abrangente.

Dessa forma, este capítulo pretende revelar as semelhanças e diferenças entre três produções artísticas/literárias sob a perspectiva da representatividade da mulher negra, ressaltando as imagens atribuídas a essas personagens, as quais objetivam distanciar-se das imagens racistas e discriminatórias historicamente atribuídas à figura da avó e da mãe negra. A partir das reflexões de Davis (2016), Evaristo (2020) e Gonzalez (2020), propõe-se um olhar crítico sobre os processos de exclusão e estereotipização, ressaltando a importância da valorização de narrativas de autoria negra como instrumento de afirmação identitária. A breve discussão aqui apresentada visa contribuir para a ampliação dos debates/estudos acerca da diversidade na cultura brasileira, estimulando práticas inclusivas e representativas no campo artístico e literário.

DAS AVÓS, ROSANA PAULINO

A obra 'Das Avós' (2008), de Rosana Paulino (1967), é uma videoperformance emblemática da ressignificação das memórias e histórias de mulheres negras. Composta por um conjunto de fotografias, recortes de personalidades negras, bordadas em um vestido, durante a performance de Charlene Bicalho, a instalação apresenta retratos de mulheres ancestrais, sobre as quais foram costurados fios que evocam memórias afetivas e marcas simbólicas de resistência (Lino, 2020). A escolha do bordado, uma prática historicamente associada ao trabalho feminino e ao cuidado, além de enfatizar a prática da paciência no ato, adquire um caráter político na obra, ao se questionar as narrativas coloniais de depreciação sobre a mulher negra, promovendo uma reflexão sobre o apagamento da história e da memória de mulheres negras.

Paulino utiliza a técnica do bordado para restaurar a dignidade das figuras retratadas, inserindo-as em um contexto de memória e afeto (Paulino, 2008). Essa abordagem dialoga diretamente com as reflexões de Evaristo (2007) sobre escrevivência, relativa às vivências dessas mulheres inseridas em uma dimensão artística e subjetiva. São recolhas e retalhos de uma memória coletiva, mesmo que costuradas por uma só pessoa. Igualmente à escrita de Evaristo, Paulino desafia os discursos hegemônicos por meio de sua arte, propondo um novo olhar sobre as ancestralidades negras.

Angela Davis (2016) também contribui para a análise 'Das Avós' ao destacar a importância da preservação das memórias das mulheres negras como forma de resistência. A obra de Paulino evidencia as marcas da opressão racial e de gênero, porém, ao mesmo tempo, celebra a resiliência dessas mulheres. O ato de costurar simbolicamente suas histórias reitera uma prática de cura e de formação do sujeito, reforçando a necessidade de reconhecer e valorizar as trajetórias de antepassados femininos, para compor um futuro melhor.

VOZES-MULHERES, CONCEIÇÃO EVARISTO

O poema 'Vozes-Mulheres', de Conceição Evaristo (1946), publicado no livro *Poemas de recordação e outros movimentos*, em 2008, é um potente testemunho poético da experiência histórica das mulheres negras, que resgata, também por meio da memória, trajetórias do passado para pensar no futuro.

Por meio de uma estrutura polifônica, a poeta dá voz a diferentes gerações de mulheres negras, cujas histórias se entrelaçam por meio da dicotomia entre opressão (*a voz de minha bisavó/ ecoou criança/ nos porões do navio...*) e liberdade (*Na voz de minha filha/se fará ouvir a ressonância/O eco da vida-liberdade*). Cada estrofe do poema revela uma camada da história das mulheres negras no Brasil, estabelecendo um forte diálogo entre passado e presente:

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
Ecoou lamentos
de uma infância perdida.

A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela

A minha voz ainda
ecoava versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome. (Evaristo, 2008)

A sua escrevivência, então, faz-se presente quando a autora utiliza a experiência individual de um eu-lírico para tratar de uma memória coletiva. A partir disso, Evaristo constrói um espaço de resistência, rompendo com a invisibilidade imposta às mulheres negras na literatura. Ao falar de si e de suas semelhantes, figuras ancestrais e figuras descendentes de um eu-lírico também mulher e negra, Evaristo ressalta a importância da escrevivência para "acordar os meninos da casa grande".

Assim como em Rosana Paulino, percebe-se no poema de Evaristo a importância da memória como ferramenta, ao argumentar sobre as experiências das mulheres negras, tem-se um desafio quanto às estruturas de opressão. No poema, as vozes femininas resgatam memórias de dor, de luta e de sobrevivência, mas igualmente remontam a um desejo de liberdade, de empoderamento, de mudança de paradigma, reafirmando a

atuação e o protagonismo, no presente e no futuro, dessas vozes enquanto escrevintes de si e de suas trajetórias.

Na desconstrução de representações estereotipadas de mulheres negras (Gonzalez, 2020), Evaristo substitui as narrativas fundadoras por narrativas autênticas e plurais, aprofundadas sobre o modo de ser e pensar desse indivíduo social. Ao reconstruir a imagem da mulher negra a partir de sua perspectiva, a autora valoriza sua experiência e reconhece a força ancestral que permeia sua história.

Para Sueli Carneiro (2005), o 'lugar de fala' pode ser uma ferramenta crítica para compreender as experiências das mulheres negras em suas próprias palavras. O poema de Evaristo, ao adotar a perspectiva polifônica, objetiva, então, evidenciar a pluralidade de vivências negras, ao romper com as limitações de representações antes previstas, como as categorias "mulata" e "doméstica", cada voz no poema ecoa um testemunho de resistência e afirmação identitária.

Beatriz Nascimento (2018) contribui para esta breve análise ao destacar a importância das memórias ancestrais e das conexões com a diáspora africana. Em 'Vozes-Mulheres', as referências às bisavós, avós, mães e às histórias transmitidas oralmente reforçam uma continuidade da resistência negra ao longo das gerações de uma família. A poesia de Evaristo, dessa forma, não apenas denuncia violências simbólicas e históricas, mas também celebra as redes de cuidado e afeto, assim como a obra de Rosana Paulino, redes construídas pela partilha entre mulheres.

CANTO, LIZ SILVA

O poema 'Canto', de Liz Silva, publicado em seu livro de poemas e narrativas, *Luz de Lamparina*, pela editora Letras Periféricas, em 2022, insere-se na tradição do slam, uma manifestação contemporânea de poesia falada, abraçada por diferentes comunidades brasileiras, principalmente as situadas nas periferias. O slam, além de ser uma expressão artística, com regras

a serem seguidas, constitui-se um ato político, pois fornece voz a experiências marginalizadas e promove debates sociais urgentes.

No Pará, o slam tem crescido como parte da resistência cultural e a autora, em muitos de seus poemas, reflete a realidade de mulheres negras que enfrentam diariamente o racismo estrutural e a violência de Estado. Em 'Canto', a voz poética de Liz Silva evidencia a força das matriarcas negras, que, mesmo diante da dor e da perda de um filho, mantêm viva a memória ancestral e a luta por justiça:

Sou a voz de minha mãe, de minha vó que me ensinaram a cantar
E na madrugada dobravam os joelhos e pro seu Deus foi orar, pra nossa
senhora foi rezar
Traz meu menino de volta pra casa!
Que na rua e na esquina o mal não encontre seu caminho
Que na rua, na esquina a minha menina nunca se encontre sozinha
Porque elas sabem, no peito preto ainda temem:
Na rua, o senhor de engenho ainda espera por nóiz
Mas nas rezas das matriarcas minha cabeça é erguida (Silva, 2022)

A evocação das rezas e das vozes das mães e avós no texto estabelece um diálogo direto com as obras anteriormente citadas, a 'voz' que define o eu-lírico relaciona-se diretamente ao poema 'Vozes-Mulheres', de Conceição Evaristo: são vozes que ecoam, mas que também definem esse 'eu'. Além disso, também pode se analisar o poema à luz da escrevivência: a autora utiliza a oralidade e a memória como instrumentos de resistência, resgatando as narrativas de mulheres negras cujas histórias muitas vezes são semelhantes, e igualmente apagadas ou esquecidas pela memória/história nacional. Como afirma Sueli Carneiro (2005), esse 'lugar de fala' é um ato de afirmação identitária, que busca resistir politicamente às violências sofridas cotidianamente pela população negra brasileira.

Eu tenho raízes fortes de mulheres que nunca temeram a vida
Cês tem que correr muito atrás
O atraso que era meu tomem pra vocês

Pra entender o medo e a luta de uma mãe pra não ver o filho do ventre
sofrer com ela na mão de “vosmecês”
Mas um dia nove tiros silenciaram as rezas na pequena casa
Balas correm mais rápido que palavras
E o choro de uma mãe ao perder o filho é coisa que ninguém apaga
“Não sai à noite, filha. Cuidado. E se eles voltarem de novo, filha.
Cuidado!”
Eu aprendi a viver no receio da perda
E eu perdi tantas vezes que não dá pra contar
Mas foi por causa de mulheres que ainda rezam que eu também aprendi a
não desistir e continuar a lutar (Silva, 2022)

A referência à violência policial no poema conecta-se às discussões de Angela Davis (2006) quanto ao genocídio da comunidade negra e à criminalização da juventude periférica. A dor da mãe, retratada no lamento pela morte do filho, ressoa como um grito de denúncia contra as barbaridades cometidas por um Estado racista e negligente.

Em 'Canto', Liz Silva recupera também a memória coletiva na construção de uma identidade negra, a partir de uma continuidade entre passado e presente, e de um estabelecimento entre um 'eu' e um 'nós' enfatizados no poema.

Como apontado por bell hooks (2019), relaciona-se a força da palavra falada no slam como ruptura com as estruturas de poder hegemônicas, ao mesmo tempo que é promotora de uma construção de novos imaginários sociais. Em 'Canto', luta e fé andam juntos, demonstrando a resiliência de mulheres negras que se afirmam a partir de sua ancestralidade.

REPRESENTAÇÃO DA MULHER NEGRA

A representação da mulher negra nas obras 'Das Avós', de Rosana Paulino; 'Vozes-Mulheres', de Conceição Evaristo; e 'Canto', de Liz Silva, revela um panorama complexo das experiências, resistências e ancestralidades femininas negras no Brasil, vivenciadas e expostas de diferentes formas por artistas diversas, mas que se entrelaçam ao evocarem denúncia, memória e

linguagem artística em suas escrevivências. Essas produções se articulam, então, a fim de emitir novas imagens, novas narrativas, novas identidades para afirmarem subjetividades de mulheres negras brasileiras a partir de suas próprias vozes.

Nas obras analisadas, as mulheres são retratadas não apenas como vítimas das estruturas de opressão, mas como agentes, como protagonistas de transformação pessoal e social. A ancestralidade desempenha um papel central, conectando as experiências individuais às narrativas coletivas. Como afirma Evaristo (2007), a voz das mulheres negras ecoa por meio das escrevivências, rompendo com os silenciamentos históricos, afirmando sua presença na literatura e na arte contemporânea.

Em 'Das Avós', Rosana Paulina resgata a memória de mulheres negras por meio de fotografias bordadas, evocando uma força ancestral a partir do papel de matriarcas na manutenção das histórias familiares. Assim como em 'Vozes-Mulheres', de Conceição Evaristo, que tece um relato polifônico de experiências femininas negras, resgatando vozes silenciadas pela opressão histórica. Já em 'Canto', de Liz Silva, as 'vozes' retornam, como parte da identidade do eu-lírico, símbolo de uma continuidade da força cotidiana que mães e filhas compartilham em meio às violências sofridas.

Em todas as produções, porém, esta memória não é utilizada apenas como lamento, mas como ferramenta de formação pessoal e força, vislumbrando novos futuros, como em 'Vozes-Mulheres': "Na voz de minha filha/se fará ouvir a ressonância/O eco da vida-liberdade" (Evaristo, 2008), esta voz, talvez, seja a lida em 'Canto', de Liz Silva, a qual se determina enquanto escritora da história, seja ela pessoal ou coletiva: "E ainda vou reescrever a história/E eu ainda serei a história/Cês vão continuar buscando nossa morte/ Porque ainda não entenderam que quanto mais tentam matar uma ideia, mais ela se torna forte" (Silva, 2022).

Assim, as três obras evidenciam como a ancestralidade funciona como pilar de resistência e reconstrução identitária. Em 'Das Avós', a arte de Paulino resgata memórias afetivas; em 'Vozes-

Mulheres', Evaristo ressalta a oralidade e a recolha de ensinamentos para a transmissão de novas histórias, novas liberdades; em 'Canto', Liz Silva exalta as rezas das matriarcas como um ato de proteção e continuidade, bem como exalta uma autoafirmação que não se delimita às violências sofridas.

Dessa forma, compreende-se que a literatura e as artes visuais, a partir de autorias de mulheres negras, constituem espaços de afirmação de suas subjetividades, as quais alcançam uma parcela social historicamente estereotipada e marginalizada nas novas representações de suas histórias e memórias. Essas obras não apenas denunciam as estruturas opressoras, mas também celebram suas trajetórias coletivas para uma reconstrução de suas narrativas.

REFERÊNCIAS

- CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2005.
- DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho da minha mãe, um dos lugares de nascimento da minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (Org). *Representações Performativas Brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.
- GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. São Paulo: Zahar, 2020.
- HOOKS, bell. *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. São Paulo: Elefante, 2019.
- LINO, Aline. *Acervo Comentado Videobrasil: Rosana Paulino*. 2020. Disponível em: <https://artebrasileiros.com.br/semfoto/acervo-comentado-videobrasil-rosana-paulino/>. Acesso em: 25 mar. 2025.
- NASCIMENTO, Beatriz. *O negro no Brasil: história, resistência e cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2018.
- PAULINO, Rosana. *Das Avós*. 2008. Arte Contemporânea Brasileira.

SILVA, Liz. Canto. In: SILVA, Liz. *Luz de Lamparina*. Editora Letras Periféricas: Belém, Pará, 2022.

EVARISTO, Conceição. Vozes-Mulheres. In: EVARISTO, Conceição. *Poemas da Recordação e Outros Movimentos*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

CAPÍTULO 04

A REPRESENTAÇÃO DE CORPOS MARGINALIZADOS, ABJETOS E OPRIMIDOS EM “A FORMA DA ÁGUA” DE GUILLERMO DEL TORO

Ronan Borges Cavalcante
Maria Salete Peixoto Gonçalves

INTRODUÇÃO

A exclusão social é uma realidade para muitos corpos em nossa sociedade, para sujeitos que são subordinados a um processo de invisibilização e discriminação que os colocam às margens, tanto físicas quanto simbólicas. Essa marginalização é sustentada por relações de poder (Foucault, 1987), que marcam e subordinam determinados grupos sociais, sobretudo os que destoam dos padrões hegemônicos, a um controle social e restrição de direitos. Pessoas com deficiências, pessoas em situação de rua, os refugiados, a população LGBTQIAPN¹+, as mulheres, latinos, negros e indígenas são alguns exemplos de grupos que, de maneiras diferentes, são subjugados e desumanizados, tornando-se vítimas da exclusão social (Maiolino; Mancebo, 2005).

Nesse sentido, as populações citadas configuram-se enquanto corpos abjetos para a sociedade, corpos que não importam, que devem ser repelidos e excluídos, como nos alerta Judith Butler (1993). São pessoas que se encontram em condições desumanizadoras e vivem na zona de inabitabilidade na qual esses sujeitos se constituem por meio da força de exclusão e abjeção que sobre eles ecoa. São os oprimidos que nos alerta Paulo Freire ([1968]

¹ Sigla para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros/Transexuais/Travestis, *Queer*, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pansexuais, Não-binárias e outros.

2021), aqueles que foram colocados em uma ordem injusta e violenta de “serem menos”. Nesse sentido, reconhecendo a situação em que muitos sujeitos se encontram, práticas insurgentes e de resistência por meio de uma pedagogia engajada (hooks, 2013), despontam como um caminho para almejar uma possível ruptura das maneiras de opressão e dominação que assolam esses grupos minorizados. Além disso, a representação desses sujeitos através das literaturas e das artes pode auxiliar no processo de subversão e de expansão dos diferentes modos que os excluídos são percebidos pela sociedade.

Em especial na sétima arte², a representatividade, sobretudo a positiva, de grupos minorizados nas grandes telas de cinema ainda é tema de embates políticos e ideológicos. Gradualmente, cada vez mais exemplos de histórias inspiradoras que contemplam populações excluídas ou que são produzidas por elas mesmas ganham notoriedade no audiovisual, como é o caso do filme “A Forma da Água”. Com a Guerra Fria de pano de fundo, o filme dirigido pelo mexicano Guillermo Del Toro teve sua estreia no Festival de Veneza em 2017. Del Toro também assumiu o roteiro da obra ao lado de Vanessa Taylor.

A trama é desenvolvida nos anos de 1960 e gira em torno da protagonista Elisa Esposito (interpretada por Sally Hawkins), uma mulher com deficiência que labora como zeladora em uma instalação militar do governo dos Estados Unidos e tem sua vida rotineira e metódica completamente alterada com a chegada de uma criatura misteriosa (interpretado por Doug Jones) no seu local de trabalho. Logo Elisa se afeiçoa daquele ser meio-homem e meio-anfíbio e ao lado de seus amigos Zelda Fuller (Octavia Spencer) e Giles (Richard Jenkins) buscam uma maneira de realizar o “inérito viável”, de superar as “situações-limites” e ultrapassar as condições

² Ricciotto Canudo estipula em 1923 que o audiovisual seria a sétima das artes, pois concilia elementos das antecessoras como: artes sonoras, artes cênicas, pintura, escultura, arquitetura e literatura.

de opressão que a Criatura³ passa desde a sua captura até a sua vivência naquele laboratório (Gadotti, 2007; Freire, [1968] 2021).

O longa-metragem, descrito como conto de fadas ecopsicológico⁴ (Smith, 2019), teve grande repercussão de bilheteria e de crítica, vencendo diversos prêmios durante a temporada de premiações daquele ano culminando em 4 estatuetas no Oscar (*Academy Awards*), incluindo Melhor Filme. Na obra, por meio da ficção científica e do romance são explorados vínculos insurgentes entre corpos socialmente marginalizados e abjetos, que a partir do amor buscam uma maneira de rebelar-se contra uma opressão que os personagens estavam vivendo.

Portanto, a partir da seguinte questão problema: De quais maneiras podemos interpretar elementos narrativos e estéticos do filme “A Forma da Água” de modo a destacar as marcas da exclusão social que incide sobre determinados personagens? Este trabalho tem como objetivo propor uma análise fílmica possível de “A Forma da Água” do diretor mexicano Guillermo Del Toro a luz das teorias de Judith Butler e Paulo Freire. O trabalho está organizado em introdução, referencial teórico, metodologia, análise dos dados, considerações finais e referências.

REFERENCIAL TEÓRICO

Natural de Guadalajara, México, a filmografia de Guillermo Del Toro é marcada pelo gótico, pelo horror e pela fantasia, com o não-humano e o monstruoso perpassando suas obras. Conforme Messias (2016, *apud* Pinto, 2020, p. 33): “O monstro nos lembra da nossa finitude, mas também aponta para a continuidade [...]

³ O ser apreendido é denominado a partir de variados termos ao longo do filme: recurso, forma, criatura, homem-anfíbio, homem-peixe, dentre outros. Em nosso texto optamos por nomeá-lo de “Criatura”, em busca de incorporar mais singularidade e aproximando de um possível nome próprio.

⁴ Conforme a autora Smith (2019), a união entre Elisa e a Criatura representa a relação entre o ser humano e a natureza. Pode igualmente representar a conexão entre espírito e matéria, objetivo para o qual a ecopsicologia se orienta.

precisamos dos monstros, cada vez mais, para nos tornarmos humanos”. Sendo assim, a paixão de Del Toro em estabelecer monstros como figuras recorrentes em suas obras pode ser entendida a partir de suas particularidades, de seus ideais, que possuem a premissa de subverter os papéis tradicionais associados ao mau e bom, maligno e benigno.

Além disso, o diretor também apresenta figuras que representam grupos minorizados socialmente em seus trabalhos, promovendo uma representação positiva e que pode provocar o sentimento de pertencimento em muitos telespectadores. Suas obras cinematográficas se mostram como trabalhos propícios a serem analisados cientificamente, de modo a permitir a interpretação dos elementos narrativos e estéticos estabelecidos com enfoque na representação de sujeitos marginalizados.

Nesse sentido, inicialmente, ao entender que as etapas de decomposição e interpretação do filme (Vanoye; Giliot-Lété, 1994; Penafria, 2009) sustentarão a análise de “A Forma da Água”, é imprescindível que haja o estabelecimento de qual aporte teórico irá dar fôlego à nossa discussão. A partir da noção de que se trata de uma história de ficção científica, mas que está repleta de representações de sujeitos excluídos socialmente no mundo real em que vivemos, recorreremos a teóricos que destinaram suas produções intelectuais para o entendimento, problematização e conscientização desses corpos.

Como um prelúdio para nossa discussão teórica, quando falamos de marginalizados, consideramos um dos três grandes grupos propostos por Beltrão (2007). O primeiro trata-se de grupos rurais marginalizados, sobretudo, por conta do isolamento geográfico e subinformação. O segundo, são grupos urbanos marginalizados e postos em escalões inferiores da sociedade, formando classes desassistidas pelo Estado e com mínimas condições de acesso. O terceiro, são os “grupos culturalmente marginalizados, urbanos ou rurais, que representam contingentes de contestação aos princípios, à moral ou à estrutura social vigente” (Beltrão, 2007, p. 46).

Dito isso, o enfoque neste trabalho será no terceiro grupo, que engloba sujeitos que se encontram em situação de subalternidade por possuírem características contrastantes àsquelas dos padrões hegemônicos, são, portanto, minorizados e marginalizados por esse motivo. Com isso em mente, vamos dar o pontapé inicial teórico a partir das contribuições de Judith Butler (1993). A autora nos alerta sobre como muitos corpos acabam por serem vistos como abjetos e impensáveis a partir de restrições socialmente construídas. “Abjeção”, nesse sentido, é entendida como o ato de rejeitar, expelir ou expulsar aquilo considerado desviante ou inadequado. Estamos falando de corpos que não se encaixam no que é estabelecido como padrão social hegemônico, dominante e normativo (Butler, 1993; Prins; Meijer, 2002).

Apesar de inicialmente, enfocar majoritariamente seu conceito a partir da lente do sexo e do gênero, posteriormente, em entrevista para Prins e Meijer (2002, p. 161), Butler afirma que o abjeto não se restringe de modo algum a essas questões, mas que: “Relaciona-se a todo tipo de corpos cujas vidas não são consideradas ‘vidas’ e cuja materialidade é entendida como ‘não importante’”. Desse modo, a abjeção dos corpos pode ser percebida de diversos modos e configurações, além de atingir diversos grupos sociais.

Historicamente, pessoas com deficiência, refugiados, pessoas em situação de rua, pessoas LGBTQIAPN+, pessoas em situação de pobreza, idosos, mulheres, latinos, negros e indígenas são alguns exemplos de grupos sociais cujas vidas, em determinado período da história, foram consideradas como de menor ou nenhuma importância, enfrentando estigmas, violências, exclusão, perseguição e, não raramente, a morte, física e simbólica. Para além do cultural, a abjeção também se materializa a partir de leis e de políticas públicas, mostrando-se como um projeto institucional de opressão sistêmica. Por exemplo, quando tratamos especificamente da população LGBTQIAPN+, segundo a *International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association*, até o ano de 2020, 70 países criminalizavam atos consensuais entre pessoas adultas do mesmo

sexo, com 11 deles aderindo à pena de morte (Martins *et al.*, 2025). É a abjeção se concretizando por meio da política estatal.

Como podemos perceber, a abjeção propaga que há corpos que suas vidas não são dignas para serem vividas, seja culturalmente ou a partir de políticas mais sistêmicas. Butler, em entrevista, concatena as ideias sobre o processo de abjeção e explica que

A abjeção de certos tipos de corpos, sua inaceitabilidade por códigos de inteligibilidade, manifesta-se em políticas e na política, e viver com um tal corpo no mundo é viver nas regiões sombrias da ontologia. Eu me enfureço com as reivindicações ontológicas de que códigos de legitimidade constroem nossos corpos no mundo; então eu tento, quando posso, usar minha imaginação em oposição a essa ideia (Prins; Meijer, 2002, p. 157)

Quando a autora trata de “regiões sombrias da ontologia”, fica evidente que sua teoria destina atenção para como muitos desses corpos abjetos não conseguem um reconhecimento existencial concreto, como se suas vidas não fossem aceitas e nem legitimadas. Nesse sentido, sistemas de poder e suas relações (Foucault, 1987) acabam por decidir sobre quem pode ou não “existir” legitimamente. Sobre isso, Mbembe (2016, p. 146) denomina de “necropolítica” uma das formas contemporâneas de subjugação de vidas ao poder da morte, “[...] nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o status de ‘mortos-vivos’”. É válido ressaltar que quando falamos sobre “viver”, estamos tratando de uma vida na qual seja possível gozar de direitos que deveriam ser garantidos a todo e qualquer cidadão, estamos falando de saúde, de educação, de moradia, de trabalho, de casamento legal, dentre outros aspectos que são negados a várias parcelas da população.

Essa problematização trazida por Butler (1993) pode ser articulada com as ideias de Paulo Freire ([1968] 2021), uma vez que ambos tratam de sujeitos marginalizados por estruturas de poder. Para o teórico brasileiro, os violentos criam situações concretas para gerar os “demitidos da vida”, os “esfarrapados do mundo”, ou os “oprimidos”. São sujeitos que são colocados sob uma ordem

injusta, um sistema que os desumaniza, nega sua participação ativa na cidadania e os associa à condição de “ser menos” (Freire, [1968] 2021). Para o rompimento desse paradigma, seria necessária a superação da ordem opressora, a partir do reconhecimento crítico da situação que esses sujeitos se encontram para que, então, mediante uma ação transformadora, seja possível a busca pelo “ser mais”, isto é, ir além do que foi determinado pelas engrenagens sociais opressoras ou pelas relações de poder (Foucault, 1987; Freire, [1968] 2021).

Segundo Paulo Freire ([1968] 2021), a busca pelo “ser mais” não deve ser feita de maneira individual. Para ele: “Esta busca do ser mais, porém, não pode realizar-se ao isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos” (p. 43). Sendo assim, é importante trazer o conceito de “inédito viável”, também freiriano. Esse conceito se traduz na possibilidade de ação ainda inédita de modo a superar as situações-limites, isto é, as situações que desafiam a prática humana e que necessitam ser analisadas e enfrentadas sem desvios ou contornos.

Para Ana Freire (2015, p. 223), o inédito viável é “uma palavra epistemologicamente empregada por [Paulo] Freire para expressar, com enorme carga afetiva, cognitiva, política, epistemológica, ética e ontológica, os projetos e os atos das possibilidades humanas”. Ela carrega consigo o anseio por transformações sociais necessárias para a construção de um futuro mais humano e ético. Quando nos deparamos com situações-limite, não devemos enxergá-las enquanto determinantes históricos inexoravelmente imutáveis, mas como possibilidades de rompimento e alcance de algo ainda não conhecido. Desse modo, o inédito viável nos permite entender que não estamos inseridos no “reino do definitivo, do pronto e do acabado” (p. 224), mas que podemos lutar por sonhos coletivos ainda não vividos, que ao serem alcançados, germinam vários outros. Quando idealizamos e concretizamos sonhos coletivos, proliferamos a esperança na utopia, na transformação dos homens

e mulheres e do mundo, por isso o inédito viável é tarefa de todos (Freire, 2015).

Seria nesse movimento que a esperança levaria os homens em coletividade a superarem situações opressoras, que limitam a vocação do “ser mais”, a vocação de ir além (Gadotti, 2007; Freire, [1968] 2021). Sobre isso,

Se o ponto de partida da reflexão freiriana consiste na assunção segundo a qual ‘pedagogia do oprimido’ é, como a expressão já o indica, o processo de libertação que deve ser levado a cabo pela práxis dos próprios oprimidos, e não conduzido por outrem em seu nome a questão norteadora que se apresenta, para Freire, é a de como realizá-la antes mesmo da revolução ou da tomada de poder [...] Freire rompe radicalmente com tradições e tendências de esquerda que se veem a si mesmas como ‘vanguardas’ revolucionárias (dirigismo) e propõe, em substituição, o caráter pedagógico ou genuinamente democrático da revolução – a revolução como processo, permanente, de aprendizado em que lideranças revolucionárias e povo oprimido, juntos, dão fim à sociedade opressora e repressora, instaurando uma outra ordem social sob a égide de um novo tipo de humanismo (Souza; Mendonça, 2019, p. 4)

Sendo assim, entendemos que a luta contra a opressão não pode ser feita por sujeitos externos aos oprimidos, mas pelos próprios oprimidos, afinal: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão” (Freire, [1968] 2021, p. 29). Podemos afirmar então que o oprimido de Freire também pode ser o abjeto de Butler. Ambos os teóricos, apesar de vivenciarem realidades distintas, entendem que a transformação, a libertação e a busca pelo que foi negado não vem de fora para dentro, mas do movimento de mobilização, resistência e luta exercido pelos próprios sujeitos excluídos. Ao considerar que o filme “A Forma da Água” traz em sua história a representação de sujeitos marginalizados, estabelecemos aqui esse referencial teórico discutido nos parágrafos anteriores como a base para a análise fílmica que estamos propondo.

METODOLOGIA

Este trabalho assume uma metodologia qualitativa, possuindo a análise fílmica (Vanoye; Giliot-Lété, 1994; Penafria, 2009) como método. Entendendo a pesquisa qualitativa como aquela se concentra-se em dados qualitativos, isto é, “descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações, condutas observadas e suas manifestações” (Sampieri; Collado; Lucio, 2008, p.34), a análise fílmica de uma obra pode apresentar elementos suficientes para que seja possível recolher dados qualitativos a partir das vistas atentas ao longa e descrevê-los, para então analisar e interpretar as relações construídas e desconstruídas a partir do fazer-cinema.

O primeiro processo do percurso metodológico foi a realização de um visionamento mais livre e apreciativo do filme em análise, uma vez que para Seabra (2011), antes de efetuar um exercício intelectual-analítico de fato sobre um filme, o primeiro contato com a obra deve estar envolta de prazeres sensoriais comuns a qualquer espectador. Isso é popularmente denominado de “efeito-cinema”⁵, em que aquele que assiste pode ser impactado emocionalmente, esteticamente e desenvolver mecanismos de se imaginar vivenciando os acontecimentos retratados no filme e conseqüentemente, ou não, se solidarizar com as aflições e questões que os personagens acabam passando. Sem o efeito-cinema, não seria possível compreender os sentidos da obra de maneira mais subjetiva. Por isso, foi necessário inicialmente um visionamento mais livre do filme antes de um segundo mais crítico e intencional, configurando assim o segundo processo.

Esse segundo processo é o que sustenta a análise do filme propriamente dita, mesmo que não carregue em si uma única maneira de ser realizado e nem possua uma receita milagrosa e

⁵ Conforme Capistrano (2005), o efeito-cinema tem base na percepção sobre a profundidade e o movimento, onde os espectadores com a mente ativa de ideias mobilizam diferentes imaginações e interpretações mediante suas experiências subjetivas.

universal (Jullier; Marie, 2012). Sendo assim, o processo de visionamento crítico com a intenção de sustentar esta análise fílmica foi realizada com base em duas etapas estabelecidas por Penafria (2009) com base em Vanoye e Giliot-Lété (1994). A primeira etapa se trata do ato de decompor, de descrever momentos e identificar seus significados na trama. Nesse momento, a atenção é destinada para aspectos mais estruturais da obra, como a montagem, a fotografia, o som e o roteiro. A segunda etapa é a da interpretação, quando se compreende os elementos decompostos e a partir de seu esclarecimento, podemos propor interpretações e perceber a articulação existente entre os elementos do filme com o aporte teórico estabelecido como parâmetro de análise. É válido ressaltar que essa ideia de análise fílmica se diferencia da crítica fílmica uma vez que não possui o objetivo central de avaliar ou atribuir juízo de valor.

Ainda com base em Penafria (2009) a análise aqui proposta foi de caráter externo, onde referenciamos aspectos mais técnicos e retornamos aos sentidos do filme, tendo o longa como ponto de partida e chegada. A análise externa “[...] considera o filme como o resultado de um conjunto de relações e constrangimentos nos quais decorreu a sua produção e sua realização, como sejam o seu contexto social, cultural, político, econômico, estético e tecnológico” (Penafria, 2009, p. 7). Desse modo, realizados os visionamentos no filme, separamos algumas cenas, sequências e momentos da narrativa para análise das simbologias e significações nelas contidas a partir do aporte teórico escolhido. Para acesso aos aspectos narrativos de importância, recorremos ao roteiro original disponível no site *Script Slug*⁶ e para informações mais pontuais com relação à ficha técnica e equipe, buscamos sites especializados como o *IMDb*⁷ e o *Letterboxd*⁸.

⁶ Disponível em: <https://assets.scriptslug.com/live/pdf/scripts/the-shape-of-water-2017.pdf?v=1729115038>.

⁷ Disponível em: https://www.imdb.com/pt/title/tt5580390/?ref_=ext_shr_lnk.

⁸ Disponível em: <https://letterboxd.com/film/the-shape-of-water/>.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Como forma de situar a narrativa do filme, iremos resumir brevemente a história. O filme analisado é ambientado nos anos de 1960 na cidade de Baltimore, Estados Unidos, e o contexto político que dá pano de fundo para a história do filme é o da Guerra Fria, período marcado pelos conflitos entre a antiga União Soviética (URSS) e os Estados Unidos. Em Baltimore, um laboratório de experimentos secretos mantido pelo governo estadunidense reúne grandes mentes do país em prol de desenvolver pesquisas úteis para o contexto de guerra. O agente do exército Richard Strickland (Michael Shannon) é enviado à Amazônia para apreender – colonizar – uma nova forma, uma criatura anfíbia e humanoide que é cultuada pelos povos que habitam a região e que pode ser útil para fins bélicos. Após uma longa missão, Strickland consegue levar a Criatura para as instalações com intuito de experimentá-la – torturá-la – e conhecer seus poderes, que são voltados para a regeneração, cura e força física (Del Toro; Taylor, 2016).

Strickland representa o poder institucionalizado, que veementemente, institui e legitima as relações de poder (Foucault, 1987) de maneira nítida: é branco, homem e hétero. Ele é a personificação do patriarcado, isto é, sistema hierárquico de poder no qual as mulheres estão em uma posição de subalternização e os homens estão em uma posição de dominantes (Martins, 2025) e busca reafirmar sua masculinidade por meio da violência e coerção. Suas atitudes, além de atingir as mulheres do filme, atingem principalmente a Criatura, que é abominada e torturada pelo militar ao longo de todo o longa-metragem.

A história passa a ter outro rumo quando Elisa, zeladora do local, ao ter contato e fazer a limpeza do espaço que a forma está contida, se compadece da situação que aquele corpo se encontra e apaixona-se romanticamente pela Criatura. Então, Elisa dispõe de um plano para libertá-la daquela condição precária e conta com a ajuda de seus amigos Giles e Zelda, que, apesar da alta periculosidade da operação, aceitam dar suporte a amiga

apaixonada. A trama é marcada pelo romance entre Elisa e a Criatura, além de doses de ficção científica e espionagem, uma vez que a trupe recebe auxílio de um russo infiltrado nas instalações para concluir o plano de resgate e, posteriormente, a soltura daquele ser (Del Toro; Taylor, 2016).

Para a discussão dos resultados e análise do filme, ao ter a questão problema e o objetivo do trabalho em mente, iremos abordar as vivências dos personagens de maneira individualizada e não em ordem cronológica de acontecimentos para que possamos ter uma melhor compreensão da representação de cada sujeito na narrativa e para manter a premissa da análise aqui almejada. Desse modo, não iremos discorrer sobre a história do filme em si, mas sobre as representações de personagens de grupos minorizados e como elas se relacionam com o nosso aporte teórico. Os personagens escolhidos foram: Elisa, Zelda e Giles, cujos corpos são atravessados por diferentes eixos de subordinação e opressão. Entender estes sujeitos a partir dos diferentes entrecruzamentos dos eixos de poder, como raça, gênero, sexualidade, idade, dentre outros, é a base da abordagem interseccional apontada por Crenshaw (2002).

Vamos iniciar as discussões a partir da protagonista da obra, Elisa Esposito. O filme inicia com uma sequência no interior do apartamento de Elisa, completamente inundado, com móveis e objetos flutuantes e suspensos na água. O corpo de Elisa emerge no ambiente ao som da narração de Giles, que descreve a protagonista como “a princesa sem voz” (Del Toro; Taylor, 2016, p. 1). A descrição que ela ganha de seu amigo é referente a sua realidade de ser uma mulher com deficiência na fala, que para além de uma característica física é aspecto fundamental para a construção de sua identidade e desenrolar narrativo do longa-metragem.

Em um momento da narrativa, nos é elucidado que Elisa é órfã e foi encontrada ainda bebê nas margens de um rio. Apesar de ser deixado em aberto, entendemos que no processo de resgate, sua laringe foi atingida, resultando na sua deficiência adquirida, isto é, não congênita. Elisa é, portanto, uma mulher com deficiência que

vive em um mundo majoritariamente oralizado, se comunica por língua de sinais (*American Sign Language*) e é constantemente reduzida e estereotipada por aquilo que lhe falta, sua voz. A personagem inclusive é chamada de “mudinha” por outra trabalhadora do laboratório. Desse modo, Elisa pode ser descrita como uma personagem que representa diretamente um dos corpos denominados abjetos (Butler, 1993) e oprimidos (Freire, [1968] 2021).

A vivência de Elisa é marcada por muitas dificuldades, desde o seu nascer, mas que se agravaram com a sua deficiência adquirida. Santos (2016) discorre que além de enfrentar isolamentos, muitas meninas e mulheres com deficiência não possuem informações sobre seus direitos, principalmente com relação ao mercado de trabalho. Outro ponto a ser discutido diz respeito a como a mulher com deficiência, às vezes, é vista como assexuada ou hipersexualizada, isto é, como alguém “[...] aprisionada que não tem desejos, que não tem sexualidade ou ela é aquela mulher que serve só para o sexo [...]” (Santos, 2016, n. p.). A partir da construção e propagação de estereótipos, desumanizam-se os corpos dessas mulheres.

A sexualidade de Elisa é um dos aspectos marcantes da obra, principalmente a masturbação, ato que é retratado de maneira natural e como parte de sua rotina. Além disso, a personagem também mantém relações sexuais com a Criatura, momento extremamente significativo para Elisa, que finalmente encontrou outro corpo para amar e que a ame. Porém a personagem também passa por momentos conturbados. Elisa sofre assédio sexual por parte de Strickland quando em uma conversa no laboratório, o militar a encurrala fisicamente e diz que ela ser “quieta” é excitante, já que assim ela não poderia gritar nem se ela quisesse (Del Toro; Taylor, 2016). Esse comentário carrega além do teor sexual, uma violência física implícita, sugerindo o silêncio como uma oportunidade para dominação e vulnerabilidade, já que Elisa não poderia gritar ou reagir verbalmente às possíveis tentativas sexuais de Strickland.

A maneira como Elisa é representada, no entanto, vai além de suas dificuldades enquanto mulher com deficiência. Ela se mostra como uma grande líder e conduz seus amigos para o resgate da Criatura. Um dos momentos mais catárticos de sua representação no filme é quando ela convence Giles a salvar a Criatura. Elisa argumenta da seguinte maneira,

O que eu sou? Eu movo a minha boca – como ele – eu não emito som – como ele – o que isso faz de mim? Tudo que eu sou, tudo que eu sempre fui, me trouxe até aqui para ele. Quando ele olha para mim, do jeito que ele me olha, ele não sabe o que me falta... ou como eu sou incompleta. Ele me vê pelo que sou, como eu sou. Ele fica feliz em me ver, todas as vezes, todos os dias. E agora eu posso salvá-lo ou deixá-lo morrer (Del Toro; Taylor, 2016, p. 47-48)

Elisa questiona sua identidade e como a sociedade a vê enquanto mulher com deficiência. Ela se compara com a Criatura, pois ambos se comunicam de maneiras que muitos outros não entendem, elo que os une, e por isso, acredita que toda a sua vida foi uma preparação para encontrar a forma. Elisa discorre sobre como, ao contrário de grande parte da sociedade, sobretudo nos anos 1960, a enxerga somente a partir de sua deficiência, a Criatura enxerga ela em sua completude, sem julgamentos. Esse momento mostra como o laço de alteridade transcende a linguagem. A representação de Elisa, portanto, corresponde às nuances de ser uma mulher com deficiência, que mesmo vista como abjeta, encontrou acolhimento e demonstrou obstinação em romper com os paradigmas atribuídos a ela.

Iremos dar continuidade abordando a personagem Zelda, mulher negra que trabalha no laboratório juntamente com Elisa. No cargo de zeladora, Zelda e sua amiga Elisa atuam em um ambiente com intensa vigilância, controle e marcado pela masculinidade, uma vez que os cargos mais altos do local são ocupados por homens. Além das duas, podemos observar que há trabalhadores latinos, o que mostra como essa população acaba ocupando cargos de baixo salário e em ambientes hostis pela busca de um trabalho

formal. Zelda, sendo uma mulher de classe social baixa e negra, enfrenta discriminação durante a trama.

Em um determinado momento da história, Strickland a questiona sobre ter irmãos. Zelda, ao afirmar que não possuía, escuta do militar que isso não seria muito comum para o “povo” dela, sugerindo que pessoas negras não possuem irmãos seria incomum, um claro estereótipo. O militar segue o diálogo tenso e ao explicar que os povos amazônicos cultuavam a Criatura como uma espécie de deus, pergunta para Zelda como Deus (cristianismo) se pareceria fisicamente. Zelda responde não saber como Deus poderia parecer. Strickland dispara que Deus se parece com um ser humano, já que fomos criados à sua imagem e semelhança, e que sua aparência divina seria semelhante à dele ou até mesmo como Zelda, mas acha que se parece mais com ele. O subtexto racista da cena implica que Strickland acredita que Deus se assemelha mais com um homem branco, assim como ele, e não com uma mulher negra como Zelda (Del Toro; Taylor, 2016).

A população negra, historicamente foi oprimida e abjeta pela sociedade. No caso de Zelda, sob uma perspectiva interseccional (Crenshaw, 2002), além de ser uma pessoa negra, é mulher. Angela Davis (2016) ao discorrer sobre as violências vivenciadas pelas mulheres negras nos Estados Unidos, explica que, por inúmeras vezes, essas mulheres desempenham trabalhos em funções subalternas, sofrendo abusos sexuais, extorsão e sendo obrigadas a permanecer em situações degradantes. Djamila Ribeiro (2018, p. 18), ao discutir sobre o feminismo negro, aponta que mulheres negras por vezes não são tratadas como humanas, “Uma vez que o conceito de humanidade contempla somente homens brancos [...]”, além disso, afirma que enquanto mulheres negras foram alvo de ataques, “a humanidade toda corre perigo”.

Outro personagem marginalizado que é retratado no filme em análise é Giles. Ele é um homem gay e artista publicitário em declínio profissional. Sua idade não é cravada, porém, ao analisar sua aparência e estilo de vida, muito possivelmente o personagem possui entre 60 e 70 anos de idade, aspecto que sob uma perspectiva

interseccional (Crenshaw, 2002), adiciona ou sobrepõe novas camadas de desempoderamento. A trajetória histórica da população homoafetiva é marcada por repressão e extermínio, seja com a definição da sexualidade homoafetiva como doença, os estereótipos a partir dos primeiros casos de HIV/Aids no mundo, a criminalização de práticas homossexuais, dentre outros aspectos. Ser um homem gay e idoso nos anos 60, sem dúvidas, traduz uma vivência de abjeção (Butler, 1993), principalmente, pois, segundo Corrêa-Ribeiro, Abdo e Camargos (2016), homens gays ou bissexuais possuem um pior suporte social ao envelhecimento, enfrentando um maior grau de estigmatização quando comparados com mulheres lésbicas ou bissexuais.

Giles costuma frequentar o estabelecimento “*Dixie Doug Pies*”, lugar que vende diferentes tipos de tortas. Um momento emblemático em sua representação, se dá quando leva Elisa para comer no local e ao admirar o atendente, fala o seguinte: “Olha aquelas tortas tentadoras” e que as tortas são “Um desejo no qual me delicio. Não pode ser bom para mim, mas nada do que gosto é” (Del Toro; Taylor, 2016, p. 15). O roteiro traz uma metáfora referente a desejo e culpa, considerando sua identidade de homem gay em um período socialmente repressor. O personagem sugere possuir uma visão negativa sobre si mesmo e seus desejos. Ele os enxerga como errados, inadequados ou que o fazem mal. Além disso, podemos apontar uma possível ironia, já que mesmo considerando seus desejos como ruins, Giles parece estar consciente de seus prazeres culposos.

Ainda no *Dixie Doug Pies*, desta vez desacompanhado, Giles vivencia um momento violento. O atendente do local, ao dialogar com Giles, afirma que ele é um cliente muito educado e que gosta de conversar com ele. Giles, ao ouvir o elogio, encoraja-se para flertar mais explicitamente com o rapaz. Ele coloca uma de suas mãos sobre as mãos do atendente e diz que gostaria de o conhecer melhor. O rapaz retira sua mão e fala: “O que você está fazendo, velho?” (Del Toro; Taylor, 2016, p. 51). Simultaneamente, um casal negro adentra o estabelecimento. O atendente os proíbe de sentar

no balcão e diz que apenas são permitidos pedir tortas para viagem. O casal se retira e o atendente diz que Giles também deveria se retirar pois aquele seria um restaurante de família. Esse momento mostra o modo que pessoas negras e pessoas homossexuais, como Giles, são oprimidas apenas por serem quem são.

Sujeitos de grupos minoritários e que são marginalizados, abjetos e oprimidos, como Elisa, Zelda e Giles, estão mais passíveis a sofrerem diferentes tipos de violência, desde a possibilidade dela e de sua concretização. Nessa perspectiva, Butler (2019) afirma que

Isso significa que somos constituídos politicamente em parte pela vulnerabilidade social de nossos corpos – como um local de desejo e de vulnerabilidade física, como um local de exposição pública ao mesmo tempo assertivo e desprotegido. A perda e vulnerabilidade parecem se originar do fato de sermos corpos socialmente constituídos, apegos a outros, correndo o risco de perder tais ligações, expostos a outros, correndo o risco de violência por causa de tal exposição (Butler, 2019, p. 40)

Desse modo, podemos afirmar que as representações dos personagens marginalizados no filme, transmitem as opressões sistêmicas que muitos corpos passam na realidade material. Adicionalmente, gostaríamos de discorrer um pouco sobre a Criatura, que, apesar de não ser um personagem humano, também pode representar diferentes tipos de opressão. Como mencionado, se trata de um ser nativo da Amazônia que era cultuado como um deus para os povos da região. A Criatura foi capturada e presa em um laboratório para ser testada, torturada e dissecada. Enquanto é violentada por Strickland, foi adorada por povos nativos da América Latina e amada por Elisa.

A presença da Criatura por si só, pode ser uma representação metafórica de diversos corpos marginalizados socialmente, mas que encontra acolhimento mesmo em um contexto violento. Seu resgate é um momento simbólico muito marcante para o filme. Nos conceitos freirianos (Freire, [1968] 2021), seu aprisionamento pode ser lido como uma situação-limite e Elisa busca, com ajuda de seus amigos, realizar o inédito-viável e modificar aquela situação.

Strickland, nem chega a cogitar que Elisa ou Zelda poderiam estar realmente envolvidas no resgate, já que, para ele, são apenas pessoas que limpam fezes e enxugam urina (Del Toro; Taylor, 2016). Isso demonstra o quanto o militar, representando o sistema opressor, menospreza e subestima aqueles sujeitos. Elisa, Zelda e Giles, apesar de serem sujeitos atravessados por exclusão, escolhem libertar a Criatura daquele paradigma de dominação. Eles fazem uma prática insurgente (hooks, 2013), repleta de amorosidade e ética, não se tornando cúmplices da opressão. Sendo assim, essas são algumas interpretações possíveis obtidas a partir da análise fílmica.

CONCLUSÃO

Visando concluir, podemos apontar algumas considerações. O filme “A Forma da Água” destaca as diferentes marcas de exclusão social que incidem sobre alguns personagens de diferentes maneiras. Ao conciliar situações “reais” (isto é, situações de marginalização que podem ser vistas fora do cinema), com a ficção científica, Guillermo Del Toro realiza um trabalho possível de ser interpretado de diferentes formas. Os personagens Elisa, Zelda e Giles representam apenas alguns desses corpos cujas vidas são vilipendiadas pelo sistema a partir de diferentes relações de poder (Foucault, 1987). São sujeitos vistos como abjetos (Butler, 1993), que são oprimidos e muitas vezes impossibilitados de serem mais (Freire, [1968] 2021).

Ao final do filme, é recitado um poema que evoca a importância do amor para a construção da narrativa. “Incapaz de perceber a sua forma, eu encontro você ao meu redor. Sua presença enche meus olhos com o seu amor. Isso torna o meu coração modesto, pois você está em todos os lugares” (Del Toro; Taylor, 2016, p. 116). O poema expressa como o amor não precisa de uma forma ou padrão para ser sentido, mas que vai além das aparências ou dos corpos desejáveis e assume diferentes modelos, desse modo, pode ser encontrado em diferentes coisas e lugares, mesmo aqueles

mais improváveis, como retratado no filme. O amor foi combustível e meio para que a insurgência ocorresse e Elisa, Zelda e Giles pudessem resistir, resgatar a Criatura daquele contexto de violência. Essas são as representações dos marginalizados em “A Forma da Água”, vivências permeadas pela opressão, mas que também são engajadas e resistentes.

Portanto, esperamos com essa análise fílmica apontar o cinema, mesmo o de ficção científica, como meio possível de retratar as vivências de diferentes corpos marginalizados. Por essa razão, nosso foco não foi realizar uma crítica de cinema ou discorrer sobre a narrativa do filme numa lógica sequencial e cronológica, mas sim analisar e elencar as representações dos sujeitos marginalizados e como encontraram no amor, uma prática insurgente possível (hooks, 2013).

REFERÊNCIAS

BELTRÃO, Luiz. A comunicação dos marginalizados. In: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. **Folkcomunicação: a mídia dos excluídos**, Rio de Janeiro, A Secretaria, p. 41-47, 2007.

BUTLER, Judith. **Bodies that matter: on the discursive limits of "sex"**. New York: Routledge, 1993.

BUTLER, Judith. **Vida Precária: os poderes do luto e da violência**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

CAPISTRANO, Tadeu. A tração do olhar: cinema, percepção e espetáculo. In: **XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <https://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/33106249668703757044297483174085694719.pdf>. Acesso em: 20 de ago. de 2025.

CÔRREA-RIBEIRO, Renata; ABDO, Carmita Helena Najjar; CAMARGOS, Einstein Francisco. Lésbicas, gays e bissexuais idosos no contexto do envelhecimento. In: **Geriatrics, Gerontology and Aging**, 10(3), 158-163, 2016. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/ggaging.com/pdf/v10n3a08.pdf>. Acesso em: 10 de mar. de 2025.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. In: **Estudos Feministas**. Ano 10 vol. 1, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de mar. de 2025.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEL TORO, Guillermo; TAYLOR, Vanessa. **The Shape of Water**: best original screenplay. Los Angeles: Fox Searchlight Pictures, Inc, 2016. Disponível em: <https://assets.scripslug.com/live/pdf/scripts/the-shape-of-water-2017.pdf?v=1729115038>. Acesso em: 10 de jan. de 2025.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito Viável. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. Ed. Autêntica, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1968] 2021.

GADOTTI, Moacir. **A Escola e o Professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. 1. Ed. São Paulo, Publisher Brasil, 2007).

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JULLIER, Laurent; MARIE, Michel. **Lendo as imagens do cinema**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012.

MAIOLINO, Ana Lúcia Gonçalves; MANCEBO, Deise. Análise histórica da desigualdade: marginalidade, segregação e exclusão. In: **Psicologia & Sociedade**, 17 (2): 14-20; mai./ago. 2005.

MARTINS, Bárbara do Vale, *et al.* A atuação do SERPSI na promoção de ações afirmativas e terapêuticas voltadas para a comunidade LGBTQIAPN+ na Universidade Federal do Acre. In: SILVEIRA, Jader Luís da. (org.) **Construindo o Saber**: Tópicos da Educação Moderna - Volume 1- Formiga (MG): Editora MultiAtual, p. 10-26, 2025.

MARTINS, Bárbara do Vale. **Teoria Queer**. Rio Branco: Universidade Federal do Acre, 13 de jan. de 2025, notas de aula.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. In: **Arte & Ensaios**, n. 32, p. 122-151, 2016. Disponível em: <https://www.procomum.org/wp-content/uploads/2019/04/necropolitica.pdf>. Acesso em: 20 de ago. de 2025.

PENAFRIA, Manuela. **Análise de Filmes - conceitos e metodologia(s)**. In: VI Congresso SOPCOM, Lisboa, 2009. Anais eletrônicos VI Congresso SOPCOM, Lisboa, 2009. Disponível em: <https://arquivo.bocc.ubi.pt/pag/bocc-penafria-analise.pdf>. Acesso em: 10 de jan. de 2025.

PINTO, Rosana Maria de Carvalho. **Mitos, símbolos e intertextos: uma proposta de leitura do feminino em A Forma da Água (2017), de Guillermo Del Toro**. 2020. 81 p. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Letras, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020.

PRINS, Baukje; MEIJER, Irene Costera. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. In: **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 155–167, jan. 2002.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** 1ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 2018.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. Tradução Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Sarah. **Porta-voz de mulheres com deficiência em MS tem apenas 18 anos**. Correio do Estado, 08 de mar. de 2016. Disponível em: <https://correiodoestado.com.br/cidades/porta-voz-de-mulheres-com-deficiencia-br-em-ms-tem-apenas-18-anos/272496/>. Acesso em: 10 de jan. de 2025.

SEABRA, Jorge. Análise fílmica. In: **Revista de História das Ideias**, 2011.

SMITH, Jennifer Degnan. The Shape of Water: an ecopsychological fairy tale. In: **Ecopsychology**, Vol. 11, No. 1, p. 43-48, 2019. Disponível em: <https://www.liebertpub.com/doi/epdf/10.1089/eco.2018.0064>. Acesso em: 10 de jan. de 2025.

SOUZA, Katia Reis de; MENDONÇA, André Luís de Oliveira. A Atualidade da 'Pedagogia do Oprimido' nos seus 50 anos: a pedagogia da revolução de Paulo Freire. In: **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 17, n. 1, p. e0018819, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/WTSyGbbmypoL7PWfVDKtYvm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 de mar. de 2025.

VANOYE, Francis; GOLLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a Análise Fílmica**. Campinas, Papirus, 1994.

CAPÍTULO 05

REBELDIA NO BILDUNGSROMAN FEMININO: UM ESTUDO DAS CHICANAS ISABEL QUINTERO E ERIKA SÁNCHEZ

Gabriela Emília Montenegro Brito
Juliana Luna Freire

A população hispânica nos Estados Unidos atingiu o número de 65 milhões de pessoas. Os dados foram divulgados pelo Governo dos Estados Unidos no censo referente ao ano de 2023 (US Census Bureau, 2024). O número de 65 milhões corresponde a 19.5% da população do país, tornando os hispânicos a maior minoria racial ou étnica dos EUA. Esse fato já era uma realidade há duas décadas, em 2005. Em seu artigo sobre a literatura latina, publicado na *Encyclopedia Latina* (2005), Alan West-Durán diz que:

A população crescente de latinos nos Estados Unidos, que hoje constituem a maior “minoría” do país, desencadeou um interesse acadêmico pela Literatura Latina, e a demanda de literatura escrita por mulheres elevou as publicações por escritoras latinas (p. 452, tradução nossa).

Diante da demanda por uma literatura feita por e para latinos e latinas dentro do contexto estadunidense, vemos a literatura latina se desenvolver e conquistar seu espaço no cânone literário. Nomes como Julia Alvarez, Sandra Cisneros, Isabel Allende e muitos outros, contribuíram para esse cânone com obras que descrevem e exploram a realidade e a cultura da população latina. No mesmo artigo, West-Durán discorre sobre as particularidades da literatura feita por latinos, pensando também na discussão sobre questões culturais específicas de uma população que vive nas fronteiras entre duas culturas. Segundo ele, a escrita desses autores “é muito mais individual, subjetiva, e comprometida a descrever a

complexidade crescente da identidade latina e suas contradições [...]” (2005, p. 457, tradução nossa). A partir disso, vemos “uma dimensão antes desconhecida da arte e cultura latina” (2005, p. 457, tradução nossa) alcançando um público diverso de leitores dentro e fora dos Estados Unidos.

Neste ensaio, analisaremos duas obras de escritoras latinas contemporâneas, *Gabi, a Girl in Pieces* (2014) de Isabel Quintero e *I’m Not Your Perfect Mexican Daughter* (2017), de Erika Sánchez. Ambas as obras têm como protagonistas jovens latinas, nascidas e criadas nos Estados Unidos, filhas de imigrantes latinos da classe trabalhadora. Vivendo vidas simples e estudando nas escolas locais, essas jovens precisam se dividir entre as duas culturas que as cercam, enquanto passam por uma etapa de transição e formação como indivíduo. Através das personagens Gabi e Julia, Quintero e Sánchez, respectivamente, relatam as experiências de mulheres latinas e compartilham também um pouco de suas próprias histórias.

Ao mesmo tempo que esses romances descrevem a relação ambígua entre questões culturais e traumáticas, que parecem ser comuns não somente em romances de formação, mas também na própria cultura chicana, percebemos que os romances retratam conflitos presentes em textos narrativos de outras escritoras chicanas de gerações anteriores, como Gloria Anzaldúa, que discutiremos em seguida. Apesar da diferença de décadas que separam essas escritoras chicanas, argumentamos que ainda há muita semelhança nos conflitos expressados por elas. Conflitos esses que surgem a partir da relação entre suas origens latinas e a adaptação a um convívio social, profissional e social mais individualista, capitalista, predominantemente anglo e, ainda, rebelde em termos de comportamento feminino.

Gabi, a Girl in Pieces (2014) de Isabel Quintero, conta a história de Gabriela Hernandez, de 17 anos, que mora na cidade fictícia de Santa Maria de los Rosales, na Califórnia. Através do diário de Gabi, conseguimos acompanhar os acontecimentos do seu último ano no ensino médio. A obra aborda relações familiares e culturais, gravidez na adolescência, abuso sexual, autoimagem, homossexualidade,

vício em drogas e luto, entre muitos outros tópicos. No decorrer da história, vemos Gabi enfrentar diversas reviravoltas como o falecimento do seu pai por overdose, a gravidez inesperada da sua mãe, a descoberta do abuso sofrido por sua melhor amiga que também resultou em uma gravidez e a expulsão do seu melhor amigo de casa, após ele assumir sua homossexualidade. Enquanto lidava com tantas dificuldades, Gabi também vivia seu despertar sexual e romântico. Sempre utilizando a escrita de poesia para se expressar, a personagem caminha em direção ao seu sonho de se tornar escritora profissional quando é aceita na universidade que desejava e muda de cidade para estudar.

I'm Not Your Perfect Mexican Daughter (2017) de Erika Sánchez, conta a história de Julia Reyes, de 15 anos, que mora na cidade de Chicago, nos Estados Unidos. Julia narra seu último ano do Ensino Médio ao mesmo tempo que lida com a perda da sua irmã mais velha. A obra aborda temas de saúde mental, suicídio, assédio e abuso sexual, assim como as relações entre família e cultura. Quando o momento de decidir seu futuro chega, Julia sofre com a falta de encorajamento dos pais em seguir seu sonho de ser escritora, que acreditavam em profissões mais tradicionais e consolidadas. Ela também precisa lidar com a culpa e o luto pela irmã e o impacto que a perda teve na família. Após descobrir que a irmã não era a filha perfeita que aparentava ser, a vida de Julia se complica ainda mais. Precisando lidar com a pressão do segredo que sua irmã guardava e com seus próprios medos e inseguranças, Julia se afunda em um período depressivo que a leva a uma tentativa de suicídio. Após passar por um tratamento psicológico, Julia viaja ao México e retorna aos Estados Unidos para finalizar seus estudos e seguir seu sonho de estudar em Nova York.

O ensaio será dividido em, primeiramente, (1) uma reflexão sobre a escrita de mulheres latinas e a importância da representatividade. Depois, (2) uma comparação entre as protagonistas Gabi Hernandez e Julia Reyes a partir da teoria sobre os movimentos de rebeldia descritos pela chicana Gloria Anzaldúa (*Borderlands*, 1987). E, por fim, (3) a relação desse movimento de

rebeldia com as características do Bildungsroman Feminino (Pinto, 1990) presentes nas obras de Quintero e Sánchez.

O PAPEL DA LITERATURA E DA REPRESENTATIVIDADE PARA ESCRITORAS LATINAS

A necessidade de uma escrita voltada para a experiência das mulheres latinas está presente no discurso de diversas autoras. A borderóloga Norma Cantú, no prefácio intitulado “Our Stories Matter and We Matter” do livro *Latino/a Children’s and Young Adult Writers on the Art of Storytelling* (Aldama, 2018), fala sobre a falta de representatividade que sentia nos livros que lia na infância, em Laredo, Texas:

Nenhum dos livros que eu lia tinha personagens que pareciam, falavam, viviam, ou pensavam como eu, a mais velha de onze crianças de uma família da classe trabalhadora que falava espanhol e vivia em uma casa de quatro quartos com uma estrutura de madeira cercada de plantas [...] (Cantú, 2018, p. 17, tradução nossa).

Ao descrever sua experiência com a literatura durante a infância, Cantú enfatiza a relevância de histórias que tratem da realidade e da cultura do povo latino estadunidense da fronteira. O uso do espanhol, também presente nas obras aqui analisadas, é mais um traço marcante da literatura latina. Cantú adiciona ainda que a escrita de autores latinos pode “[...] oferecer alternativas para que os jovens possam se ver em livros e, por que não, em filmes?” (2018, p. 19, tradução nossa).

De maneira teoricamente similar, mas em um contexto cultural distinto, a escritora nigeriana Chimamanda Adichie, em seu famoso TED Talk intitulado *O perigo da história única*, destaca “quão impressionáveis e vulneráveis somos diante de uma história, particularmente durante a infância” (Adichie; Romeu, 2020, p. 7). Adichie descreve sua experiência com a leitura na infância dizendo:

Como eu só tinha lido livros nos quais os personagens eram estrangeiros, tinha ficado convencida de que os livros, por sua própria natureza, precisavam ter estrangeiros e ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar (Adichie; Romeu, 2020, p. 8).

Percebe-se na discussão de Adichie a prevalência de livros infantis (e narrativas de vida) de uma sociedade estrangeira, aqui subentendida europeia e branca, em comparação com livros que refletissem a realidade africana e negra. O primeiro contato com a literatura na infância pode influenciar como uma criança percebe a si mesma e o mundo ao seu redor, interferindo diretamente na sua cultura. No caso de Adichie e das outras escritoras aqui mencionadas, esse primeiro contato foi com uma cultura eurocêntrica e branca, com obras literárias que priorizam perspectivas da sociedade política e economicamente dominante.

Diante dessa realidade, vemos muitas escritoras latinas publicando obras que não apenas trazem representatividade para dentro da ficção como também espelham as próprias experiências dessas escritoras. Como a maior minoria presente nos Estados Unidos, conforme discutimos anteriormente, e considerando a presença das populações latinas em territórios do sul e da costa oeste antes mesmo da chegada dos colonos ingleses, em regiões como Califórnia, Arizona, Novo México, Flórida, entre outras, essa representatividade adquire uma significância ainda maior. As autoras das obras que analisaremos neste capítulo, Isabel Quintero e Erika Sánchez, são exemplos de escritoras latinas motivadas pela falta de representatividade para criar as protagonistas de suas obras. Quintero, em seu website, respondeu à pergunta “Você é a Gabi?” da seguinte forma:

Sim e não. [...] Com Gabi, eu queria escrever sobre uma jovem chicana que cresceu como eu [...] porque quando eu era uma adolescente eu me sentia sozinha nessas experiências [...] Então, peguei um pouco da minha vida e transformei em ficção (Quintero, 2025, tradução nossa).

Sánchez, em entrevista ao canal *ABC 7 Chicago*, disse algo semelhante sobre a relação entre ela e sua personagem Julia:

As pessoas me perguntam, eu sou a Julia? E a resposta é sim e não. E nem tudo no livro é autobiográfico, mas é muito enraizado em verdades, nas verdades da minha experiência (Rios; Martinez, 2024, tradução nossa).

Através da ficção, Quintero e Sánchez conseguiram ressignificar suas experiências como mulheres latinas, oferecendo ao público leitor o que Cantú chamou de “alternativas” para um cânone que muitas vezes falha em representar essas mulheres, principalmente no que diz respeito à interseccionalidade entre raça e gênero.

Assim, a partir das vozes de autoras como Cantú, Quintero e Sánchez, conseguimos compreender a necessidade constante por uma escrita autêntica e meticulosa, que consiga retratar suficientemente a multiplicidade da cultura latina.

GABI, JULIA E OS MOVIMENTOS DE REBELDIA DE GLORIA ANZALDÚA

Tendo em mente a multiplicidade da cultura latina, analisaremos as personagens das obras *Gabi, a Girl in Pieces* (2014) e *I'm Not Your Perfect Mexican Daughter* (2017) através da teoria de Gloria Anzaldúa sobre os movimentos de rebeldia apresentada no segundo capítulo do seu livro *Borderlands* (1987). Anzaldúa introduz o capítulo descrevendo o que ela chama de “a força da minha rebelião” (1987, p. 15, tradução nossa), que se iniciou desde a sua infância:

Desde muito nova eu tinha uma forte noção de quem eu era, do que eu fazia e do que era justo. Eu tinha uma vontade teimosa que constantemente tentava mobilizar minha alma sob o meu próprio regime, para viver a vida sob os meus próprios termos sem se importar o quão inadequados eles fossem para os outros (1987, p. 16, tradução nossa).

Para Anzaldúa, era evidente que ela não se encaixava nos espaços reservados para ela, o que despertou nela a vontade de ir contra tudo aquilo que lhe foi pré-estabelecido. Quando criança, ela se negava a fazer tarefas domésticas que lhe eram designadas e escolhia estudar ou ler e escrever (Anzaldúa, 1987, p. 16). Culturalmente, é passado através das gerações que o lugar da mulher deve ser dentro de sua casa, ao lado dos filhos e do marido. Anzaldúa utiliza a palavra “tirania” para descrever essa cultura que

[...] espera que mulheres mostrem uma aceitação e um comprometimento maior ao sistema de valores do que os homens. A cultura e a Igreja insistem que mulheres são subservientes aos homens. Se uma mulher se rebelar, ela é uma mulher má. Se uma mulher não renunciar a si mesma em favor dos homens, ela é egoísta. Se uma mulher permanecer virgem até o casamento, ela é uma boa mulher (Anzaldúa, 1987, p. 17, tradução nossa).

As personagens Gabi e Julia representam essa rejeição do lugar da mulher como um ser subserviente, questionando assim conceitos associados à feminilidade, como a virtude e a realização dos trabalhos domésticos. A partir do momento em que expressam sua insatisfação com os papéis associados às mulheres, as personagens são vistas como “rebeldes” ou “problemáticas”. A protagonista de *I’m Not Your Perfect Mexican Daughter* (2017), Julia Reyes, é constantemente comparada com sua falecida irmã Olga, que tinha a imagem de uma filha perfeita. Porém, Julia sempre negou querer ocupar esse espaço, dizendo que prefere “viver na rua do que ser uma esposa mexicana submissa que passa o dia todo cozinhando e limpando” (2017, p. 16, tradução nossa). Semelhantemente, a protagonista de *Gabi, a Girl in Pieces* (2014) está sempre em conflito com a mãe, que julga as escolhas e opiniões da filha. Ela acredita que a mãe, e a sociedade latina de uma forma geral, deposita uma carga excessiva em dois comportamentos femininos tradicionais: o da domesticidade, no sentido das habilidades do cuidar do lar, e o da preservação da castidade, seguindo uma religião predominantemente católica.

Como analisamos no texto *Transgredindo As Fronteiras: Nem Virgem, Nem La Llorona, Nem La Chingada. Literatura Latina De Jovens Adultos* (Luna; Brito; Alves, 2025), esses comportamentos tradicionalmente associados ao feminino possuem raízes culturais e mitológicas, explicados principalmente pela tríade materna chicana descrita por Anzaldúa (1987). Reconhecendo o conflito geracional com a mãe, Gabi admite como deve ser difícil enfrentar novos valores tão “rebelde”. Gabi diz que: “[...] é difícil (eu imagino) criar [...] uma garota que pensa que ser boa no trabalho doméstico e ter um hímen intacto são totalmente superestimados” (2014, p. 275, tradução nossa). Nesse momento, Gabi também expressa empatia quando demonstra entender o lado da mãe, que foi criada e ensinada a seguir outros valores, possivelmente machistas, mas pouco questionados na geração anterior.

As opiniões das personagens são sempre motivo de conflito no seio familiar, assim como de uma culpabilização das personagens por parte da família. Mesmo tendo certeza do que desejam para suas vidas, as adolescentes sofrem com a culpa causada por suas próprias decisões, uma delas sendo a saída de casa. Sobre isso, Julia diz: “Como posso deixá-los assim? Como posso simplesmente viver minha vida e deixá-los para trás? Que tipo de pessoa faz isso? Será que algum dia me perdoarei?” (2017, p. 258, tradução nossa). De maneira semelhante, Gabi diz:

Ela sempre vai pensar que sou má quando eu for embora. Eu sei disso. Como se eu tivesse feito isso de propósito para machucá-la. E eu não consigo deixar de me perguntar se isso de fato vai me tornar uma filha má?” (2014, p. 232, tradução nossa).

Pensar sobre a reação da mãe com sua saída de casa deixa Gabi aflita, questionando se a mãe estava certa sobre ela ser uma má filha. Essa é a culpa que atormenta as personagens femininas que, de alguma forma, quebram as expectativas da sociedade.

Os conflitos familiares se manifestam principalmente na relação entre mãe e filha. Sobre as relações maternas, Anzaldúa, na década de 1980, já argumentava que

Através das nossas mães, a cultura nos dá mensagens confusas: Não vou deixar nenhum bastardo maltratar meus filhos. E em seguida dizer, a mulher tem que fazer o que o homem lhe diz. Qual seria, ser forte, submissa, rebelde ou conformista? (Anzaldúa, 1987, p. 18, tradução nossa).

Com as palavras de Anzaldúa em mente, observamos a forma que Gabi e Julia narram a relação com suas mães. Quando fala da mãe, Gabi a descreve como uma “contradição ambulante”, explicando que

Ela quer que eu seja uma mulher forte que não deixe nenhum homem me dizer o que fazer, mas ela também quer que eu seja obediente e que me comporte como uma boa menina (seja lá o que for isso) (2014, p. 275, tradução nossa).

A questão da obediência é sempre reafirmada pelas mães como característica fundamental de uma boa mulher. Durante um sermão na igreja, Julia narra:

O padre disse—eu juro por Deus—que as mulheres devem obedecer seus maridos. Ele literalmente usou a palavra obedecer [...] Eu cutuquei Olga e sussurrei “Dá pra acreditar nessa merda?” [...] Amá disse que eu era garota desrespeitosa (2017, p. 22-23, tradução nossa).

Toda a questão da desobediência e os conflitos gerados acabam se tornando obstáculos para as protagonistas alcançarem seus objetivos, que somente podem se realizar com a saída de casa, ou, como as mães denominam, o “abandono” do lar. Para Anzaldúa, em obra semiautobiográfica que também teoriza sobre a experiência de ser chicana, esses movimentos de rebeldia, como a saída de casa, foram necessários para que ela mesma pudesse encontrar sua “própria natureza intrínseca” (1987, p. 16, tradução nossa) que ficou escondida pelos comportamentos que lhe foram impostos.

Partindo da rejeição do papel da mulher como ser subserviente destinado ao lar, em seguida analisaremos o desejo das personagens de sair de casa para seguir uma carreira e as motivações para tal, tendo como base o conceito do Bildungsroman Feminino (Pinto, 1990).

A ESCRITA COMO PROFISSÃO E O BILDUNGSROMAN FEMININO DE CRISTINA FERREIRA PINTO

As personagens Gabi e Julia, adolescentes no último ano do ensino médio, utilizam a escrita como um escape, uma forma de expressar e lidar com seus sentimentos. Para Julia, “uma vida sem escrever não vale a pena [...]” (2017, p. 160, tradução nossa). A fala é de um momento doloroso para ela, quando a mãe destruiu alguns de seus poemas e pegou seus cadernos, a deixando sem escrever. De maneira semelhante, Gabi escreve sobre sua relação com a escrita em um de seus poemas:

Eu não posso parar de escrever [...]
E isso ajuda.
Poesia ajuda a curar feridas.
Torna elas tangíveis (2014, p. 139, tradução nossa).

Esse poema foi escrito logo após Gabi recitar, pela primeira vez, outro poema seu em um evento literário. Sentindo-se orgulhosa e emocionada pela recepção do texto, a adolescente reconhece os pontos positivos da escrita para si. Os dois momentos mencionados foram significativos para as personagens e para o desenrolar dos eventos de cada história, uma vez que refletiram e reafirmaram a importância e o espaço que a escrita ocupa na vida de ambas. No entanto, para Gabi e Julia, a relação com a escrita vai além e desperta também aspirações profissionais. O sonho de seguir carreira como escritora profissional é a motivação principal das personagens para sair de casa e entrar em uma universidade. O desejo de sair de casa, porém, vai além do sonho da profissão e se estende para as relações familiares e culturais que as

personagens enfrentam diariamente. Para Gabi, discussões sobre sua decisão de mudar de cidade para ir à universidade são comuns, mas os desentendimentos não mudam seu propósito. Ela narra:

Eu vou embora, quer ela “permita” ou não — quer ela acredite que se mudar vai me tornar uma garota má ou que isso significa que estou tentando ser branca. Não me importo — eu vou embora (2014, p. 187-188, tradução nossa).

A mãe de Gabi é contra sua saída e encontra diversos motivos como argumento, o principal sendo o desrespeito aos costumes culturais que determinam que o lugar da mulher deve ser como esposa e mãe. Para Julia também fica claro que ir embora é uma decisão irrefutável, independente de qualquer desentendimento ou discordância por parte de sua família. Refletindo sobre sua decisão, Julia reafirma:

Eu sei que preciso ir para bem longe. Eu amo meus pais, claro, e me sinto culpada por querer deixá-los, mas viver aqui seria muito difícil. Eu preciso crescer e explorar, e eles não vão deixar” (2017, p. 128, tradução nossa).

Maior que a culpa é o entendimento de Julia sobre a opinião dos pais em relação ao que ela quer para seu futuro. Eles não a entendem e tentam prendê-la, por isso ir embora é a única opção. A formação identitária das duas personagens é marcada por esse desejo constante de crescer e explorar.

Após observar as motivações das personagens para deixar seus lares, passamos a observar o lugar das mulheres nos romances de formação, tendo como base o conceito de Bildungsroman¹ Feminino estudado por Cristina Ferreira Pinto (1990). Segundo Pinto, o romance de formação é aquele onde personagens jovens passam por “transformações emocionais, psicológicas e de caráter” (1990, p. 10) e amadurecem no decorrer da narrativa. Porém, ela

¹ “O termo alemão ‘Bildung’ tem o sentido de formação, educação, cultura ou processo de civilização, e em português ‘Bildungsroman’ seria traduzido como ‘romance de aprendizagem’, ‘de formação’, ou ‘de desenvolvimento’” (Pinto, 1990, p. 9).

destaca que existe uma ausência da protagonista feminina na tradição do Bildungsroman, porque mesmo que existam romances de formação com protagonistas femininas, eles sempre se restringem “à preparação da personagem para o casamento e a maternidade” (Morgan apud Pinto, 1990, p. 13). Ao mesmo tempo, seu desenvolvimento “era retratado em termos de crescimento físico, da infância e adolescência até o momento em que estivesse ‘madura’ para casar e ter filhos” (Morgan apud Pinto, 1990, p. 13). Ou seja, o foco não era o crescimento psicológico, emocional e intelectual das protagonistas, mas sim o amadurecimento necessário para que elas assumissem o papel de esposa e mãe. Pinto continua dizendo que

Para a mulher a única possibilidade de existência residia no espaço do casamento e da maternidade. [...] Assim, enquanto o herói do “Bildungsroman” passa por um processo durante o qual se educa, descobre uma vocação e uma filosofia de vida e as realiza, a protagonista feminina que tentasse o mesmo caminho tornava-se uma ameaça ao status quo, colocando-se em uma posição marginal (Pinto, 1990, p. 13).

Essa ameaça ao *status quo* é algo que vemos claramente nas personagens aqui analisadas, principalmente pela percepção da família e da comunidade em que estão inseridas. Desde a infância, Julia questionava tudo o que acontecia ao seu redor e por isso era rotulada como rebelde e má, ela narra que:

Desde quando eu era uma criança, eu sempre questioneei tudo, o que deixava os meus pais malucos. Mesmo quando eu tentei ser boa, eu não conseguia. Era como se fosse fisicamente impossível para mim [...]” (2017, p. 22, tradução nossa).

Também deixando claro sua visão de mundo, Gabi, logo na primeira página do livro, diz:

Eu não concordo necessariamente com toda essa baboseira de esperar até se casar. Quer dizer, estamos na América [sic] e no século 21, não no México de cem anos atrás” (2014, p. 232, tradução nossa).

Aqui se percebe claramente a oposição cultural entre esses dois espaços, e a expectativa das duas protagonistas de que poderiam optar por valores mais avançados, presentes na cultura estadunidense, quanto à sexualidade e ao trabalho profissional.

Ao optarem por seguir seus sonhos e reescrever o futuro que lhes foi destinado, Gabi e Julia se aproximam do conceito dos heróis do Bildungsroman, apesar de suas escolhas as afetarem de maneira completamente distinta dos protagonistas masculinos. Segundo Pinto, todas as expectativas que a sociedade coloca sob as mulheres, ou seja, a submissão do papel de esposa, mãe e também de filha “perfeita”, limitam o espaço de aprendizado da mulher e as aprisionam. Portanto,

o “mundo exterior” responsável pela formação do herói do “Bildungsroman” seria, no caso da protagonista feminina, os limites do lar e da família, não havendo margem para o seu crescimento interior. Assim, [...] tradicionalmente as mulheres são “heroínas” cujos “feitos são medidos pelos seus ajustes ao seu papel como mulheres” (Rosowski apud Pinto, 1990, p. 13-14).

Seus papéis como mulheres, então, limitam toda e qualquer aspiração das heroínas nos romances de formação. Mais uma vez, as duas personagens aqui analisadas são exemplos de como as protagonistas femininas enfrentam obstáculos completamente distintos do esperado para os protagonistas masculinos do Bildungsroman. Como romances de formação, *Gabi, a Girl in Pieces* (2014) e *I’m Not Your Perfect Mexican Daughter* (2017) são obras que possuem protagonistas de uma nova geração que está redefinindo e expandindo o lugar das heroínas na história do Bildungsroman.

CONCLUSÃO

Em suma, observamos como a escrita de Quintero e Sánchez são voltada para a experiência de jovens latinas e que se preocupam em retratar a cultura latina a partir da realidade dos latinos dentro dos Estados Unidos. A escrita feita por e para mulheres latinas é

extremamente significativa e empoderadora, principalmente quando olhamos para as protagonistas aqui analisadas, Gabi e Julia, pelas lentes da teoria de Gloria Anzaldúa. Quando analisamos as ações das protagonistas, percebemos como cada ação estabelece uma rebeldia necessária para questionar a suficiência do modelo literário canonizado, focado na experiência do herói masculino imposto pela tradição do Bildungsroman, como analisado por Pinto.

A história dos romances de formação mostra que, durante muito tempo, uma mulher como protagonista era ligada apenas ao casamento e ao lar, e seu devido crescimento psicológico, emocional e intelectual era negligenciando. Essa negligência também é abordada por Anzaldúa, que explora como as religiões enxergam as mulheres apenas como “algo carnal, animal, perto do não divino, ela deve ser protegida. Protegida de si mesma. A mulher é o estranho, o outro” (1987, p. 17, tradução nossa). Por conta dessa visão da mulher como um ser diferente e estranho, personagens como Gabi e Julia sofrem com o espaço limitado no qual são encaixadas pela família, cultura, igreja e sociedade. A obra *Borderlands* (1987), uma mescla de teoria, poesia e ativismo político, marcou uma geração de críticos da teoria decolonial feminista e se mostrou essencial para as análises deste ensaio. Desse modo, destacamos aqui a importância dessa obra que continua trazendo as experiências da mulher fronteiriça na década de 80 e estabelecendo paralelos com escritoras contemporâneas após quase quatro décadas.

REFERÊNCIAS

Aldama, Frederick Luis. *Latino/a Children's and Young Adult Writers on the Art of Storytelling*. [s.l.] University of Pittsburgh Press, 2018.
Anzaldúa, Gloria. *Borderlands/La Frontera: The new mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.

Chimamanda Ngozi Adichie; Romeu, Julia. *O perigo de uma história única*. São Paulo, Sp: Companhia Das Letras, 2020.

Luna Freire, J.; Emília Montenegro Brito, G.; Alves, S. *Transgredindo As Fronteiras: Nem Virgem, Nem La Llorona, Nem La Chingada. Literatura Latina De Jovens Adultos: Transgressing The Borders: Not Virgen, Not La Llorona, Not La Chingada. Young Adult Latina Literature*. Revista Decifrar, Manaus, V. 13, N. 25, P. E132509, 2025. Doi: 10.29281/Rd.V13i25.17670. Disponível Em: //Www.Periodicos.Ufam.Edu.Br/Index.Php/Decifrar/Article/View/17670. Acesso Em: 09 Jun. 2025.

Pinto, Cristina Ferreira. *O Bildungsroman feminino: quatro exemplos brasileiros*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

Quintero, Isabel. *Gabi, a girl in pieces*. El Paso, Tejas: Cinco Puntos Press, 2014.

Quintero, Isabel. *Isabel Quintero*. Disponível em: <<https://www.isabelinpieces.com/faqs>>.

Rios, B.; Martinez, J. *"I AM Not Your Perfect Mexican Daughter" novel by Chicago-area author to receive film adaptation*. Disponível em: <<https://abc7chicago.com/post/hispanic-heritage-month-novel-im-not-perfect-mexican-daughter-chicago-area-author-erika-sanchez-become-film/15360341/>>.

Sánchez, Erika L. *I Am Not Your Perfect Mexican Daughter*. New York: Ember, 2017.

US Census Bureau. *Hispanic Heritage Month: 2024*. Disponível em: <<https://www.census.gov/newsroom/facts-for-features/2024/hispanic-heritage-month.html>>.

West-Durán, Allan. *Encyclopedia Latina: history, culture, and society in the United States*. Danbury, Conn.: Grolier Academic Reference, 2005. v. 2.

CAPÍTULO 06

A PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA NO CAMPO SOCIOEDUCACIONAL NO CENTRO SOCIOEDUCATIVO MOCINHA MAGALHÃES EM RIO BRANCO – ACRE

Ana Augusta Matias de Souza
Lucas Wendell de Oliveira Barreto

INTRODUÇÃO

A educação é um dos processos fundamentais para o despertar de conhecimentos emancipatórios, além de impulsionar a formação de sujeitos críticos diante das relações sociais, ao mesmo tempo em que pode ser um dispositivo complexo que promove ao ser humano oportunidades em diferentes cenários educacionais. Por outro lado, a Sociologia da Educação cumpre um papel importante de emancipação no contexto histórico da sociedade marcado pelas lógicas do colonialismo que precarizam sujeitos, negando-lhes sua própria humanidade. Isso porque se trata do estudo dos processos sociais no ensino e aprendizagem, educação e sociedade, oferecendo possibilidades de resistência e fratura a essas lógicas.

Na busca por essas fraturas, este capítulo discute duas ações pedagógicas intituladas “Análise Sociológica da Música” e “Mulheres na Arte”, desenvolvidas no Programa de atendimento a meninas adolescentes de 12 a 20 anos em cumprimento de medidas socioeducativas no Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães, coordenado pela professora e ativista Maria Salete Peixoto Gonçalves. A análise visa identificar (onde existe) e criar (onde não tem) fraturas, explorar potencialidades e propor reflexões a partir da perspectiva sociológica educacional. O programa, por sua vez, busca compreender e tensionar normatividades historicamente enraizadas no colonialismo que visam, por meio de suas lógicas,

assegurar a manutenção das relações desiguais de poder-ser-saber (Walsh, 2013) que se incidem sobre adolescentes forçosamente colocados à margem da sociedade. Desta forma, optamos pelas teorizações decoloniais-freirianas como parâmetro epistêmico-político desta narrativa.

Diante disto, o programa é integrado no Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães, em Rio Branco, Acre, e desenvolve ações pedagógicas colaborativas e transdisciplinares através de oficinas realizadas semanalmente no centro em foco. Nesse contexto transdisciplinar que envolve professores e alunos da Ufac, as ações pedagógicas extensionistas permitiram tecer reflexões sobre empoderamento feminino, (re)pensar a Sociologia por meio da música e temáticas que envolvem mulheres. Além disso, esse movimento permitiu estreitar laços entre a Sociologia e Educação: duas grande áreas com efeitos potenciais em lócus de atuação como o nosso, principalmente no estado do Acre que tange as suas fronteiras com a Bolívia e Peru, figurando os altos índices de tráfico, conforme o Anuário do Ministério Público do Acre - MPAC (2022).

Dessa forma, fez-se necessário usar a pesquisa-formação-ação, em abordagem qualitativa no âmbito das medidas socioeducativas de internação, para discutir como as atividades desenvolvidas nesse meio podem afetar a nossa vivência social, enquanto sujeitos e professores em constante formação, ao passo que nos conecta com adolescentes em situação de vulnerabilidade social e nos coloca diante de um cenário atravessado pela violação de direitos e precarização da vida. Para este movimento, foi essencial a busca bibliográfica focada em obras de autores da Educação, Psicologia e Sociologia que dialogassem com a temática escolhida. Além disso, usamos como dispositivo metodológico de registro e análise, a Documentação Narrativa das Experiências Pedagógicas, sendo um “processo colaborativo de análise por meio do qual as experiências são apresentadas, narradas e postas na mesa de debate, construindo um todo interpretativo/interpretável que elucida a complexidade do fato narrado e vivido” (Suaréz; Oliveira, 2023, p. 106).

DIÁLOGOS DECOLONIAIS-FREIRIANOS SOBRE SOCIOEDUCAÇÃO

O terreno no qual lutamos é a política pública de Socioeducação no Brasil, voltada para adolescentes em conflito com a lei. Ela tem como base a ideia de que as medidas socioeducativas devem ser vistas como alternativas cabíveis à privação de liberdade em prisões, buscando a reabilitação e reintegração social dos jovens. O Estatuto da Criança e Adolescente (Eca), que orienta essa política, estabelece que as medidas socioeducativas, como a liberdade assistida, a prestação de serviços à comunidade e a internação, devem priorizar a educação e a formação do adolescente. O Eca, ao afirmar que "nenhum adolescente será privado de sua liberdade, salvo por ato infracional cometidos com violência" (Brasil, 1990), reflete a proposta de tratamento das infrações como uma possibilidade de reintegração social, com foco na educação e na formação de um novo projeto de vida. Assim, a ideia é que a socioeducação não se limite à punição, mas que seja um processo de desenvolvimento pessoal, onde o adolescente possa ressignificar seus comportamentos.

Contudo, a realidade da socioeducação no Brasil, especialmente em unidades de internação, revela-se distante daquilo que está bem-posto nas normatividades, mostrando profundas marcas de colonialidade na política pública em discussão (Gomes, 2020; Gonçalves, 2022). As instituições de privação de liberdade frequentemente apresentam condições precárias, com falta de profissionais qualificados, estrutura inadequada e uma abordagem repressiva que não contempla de forma efetiva a função educativa das medidas (Vinagre, 2017), ao menos numa perspectiva emancipatória, já que acreditamos que todo espaço é pedagógico. Essa situação revela a hegemonia da sociopunição: um descompasso entre o que está previsto na legislação e o que é oferecido de fato para os adolescentes privados de liberdade, que enfraquece as possibilidades de transformação.

Nesse contexto, a intersecção entre a Sociologia e a Educação, no escopo da pesquisa-ação decolonial-freiriana, tem se configurado como uma abordagem fecunda para enfrentar as diversas marcas de colonialidade que acometem adolescentes marginalizados, particularmente os privados de liberdade que vivenciam, no cotidiano, os estigmas da marginalização no Brasil (Gonçalves, 2022). A Sociologia, ao dissecar as relações sociais e as dinâmicas de poder, vem nos possibilitando a compreensão de como fatores históricos, culturais e econômicos moldam as existências humanas, especialmente em territórios acrianos não contemplados, muitas vezes, pelo fazer viver do necrobiopoder (Bento, 2018) . Gomes (2020) nos revela que é viável perceber as interações entre a colonialidade, a desigualdade social e a perpetuação das condições de exclusão, as quais impactam de maneira profunda os grupos mais vulneráveis, como os adolescentes periféricos, negros e pardos, no cumprimento de medidas socioeducativas, acrescentando ainda:

Ao nosso turno, sustentamos que, embora tenha trazido novas terminologias, o Estatuto da Criança e do Adolescente, no que diz respeito às medidas protetivas e socioeducativas, manteve a lógica anterior [dos antigos códigos de menores], direcionando de maneira nítida quais jovens terão direitos e quais terão deveres junto ao Estado. Dessa maneira, fica explicado o porquê de não haver modificação significativa na prática, já que não houve mudança na intenção da lei. (Gomes, 2020, p. 82)

Nesse cenário, a sociologia educacional decolonial-freiriana, no contexto do programa de atendimento a meninas em cumprimento de medidas socioeducativas, tornou-se, para nós, uma aliada fundamental de resistência e abertura de gretas (Walsh, 2019). Isso porque ela oferece não apenas um meio de acessar o saber acadêmico mediante os estudos sociais, mas também de questionar as colonialidades que marginalizam e excluem esses jovens e penetram nesses mesmos estudos, majoritariamente eurocentrados. Essa abordagem, ao integrar saberes locais e ancestrais no âmbito das propostas pedagógicas em execução no

centro socioeducativo, rompe com as narrativas de marginalização e promove uma re-educação que valoriza os adolescentes como pessoas em desenvolvimento, conforme pontua o Eca. Apostamos nessa re-educação pois sabemos que, em diálogo com Freire (1967), as narrativas em foco estão vinculadas a um problema pedagógico de desumanização, para além do ontológico. Portanto, ancorados em Walsh (2013) e Freire (1967), acreditamos que a contrapartida precisa ocorrer no âmbito educacional, para além das escolas e universidades.

É nesse sentido que as nossas propostas pedagógicas, ao serem aplicadas no contexto educacional, ganham relevância, pois permitem que as adolescentes participem da construção do conhecimento e re-descoberta de si, criando alternativas para as questões que enfrentam cotidianamente. No caso do Acre, onde a juventude frequentemente enfrenta a violência, o abandono escolar e a falta de acesso a políticas públicas adequadas - além de estarem na rota de passagem do tráfico em fronteira Brasil-Bolívia-Peru - a sociologia educacional decolonial-freiriana se torna mais urgente. Nesse sentido, compreendemos, no discurso latino-americano engendrado no nosso pensar e agir, que tal perspectiva:

(...) é tanto um discurso crítico que traz para o primeiro plano o lado colonial do sistema mundial moderno e a colonialidade do poder embutida na própria modernidade, quanto um discurso que altera a proporção entre locais geoistóricos (ou histórias locais) e a produção de conhecimentos. O reordenamento da geopolítica do conhecimento manifesta-se em duas direções diferentes mas complementares: 1. a crítica da subalternização na perspectiva dos estudos subalternos; 2. a emergência do pensamento limiar como uma nova modalidade epistemológica na interseção da tradição ocidental e a diversidade das categorias suprimidas sob o ocidentalismo; o orientalismo (como objetificação do lócus do enunciado enquanto 'alteridade') e estudos de área (como objetificação do "Terceiro Mundo", enquanto produtor de culturas, mas não de saber). (Mignolo, 2003, p. 136-137)

O chamado pensamento limiar que Mignolo pontua, localiza a situação das adolescentes acreanas com as quais trabalhamos, especialmente das periferias urbanas e das áreas rurais do estado,

como politicamente provocada pela geopolítica do conhecimento que reserva a nós, terceiro-mundistas, o legado de uma sociedade que, por muito tempo, negligenciou as necessidades humanas dessas populações. Deste modo, ao direcionarmos o olhar sociológico para essas realidades, podemos compreender a gravidade da situação e pensar em alternativas para superá-la. Foi nesse sentido que a pesquisa-formação-ação evidenciou a possibilidade de articular as demandas de uma socioeducação comprometida com a justiça social à construção de estratégias dialógicas que instruem as jovens sobre a realidade que lhes foi imposta e a humanidade que lhes foi negada, ao mesmo tempo em que as empoderem e fortaleçam.

Unir a perspectiva decolonial à educação no trabalho com adolescentes privados de liberdade é tarefa social que Walsh (2001) já havia destacado, pois nos encaminha a uma abordagem mais sensível e dialógica com histórias e experiências dos jovens em conflito com a lei. Sob essa ótica, a socioeducação não deve ser encarada como um mero processo de conformação ao conjunto de normas da política pública, ou como a imposição das regras desumanizantes dos centros de internação, mas, antes, como uma oportunidade para os atos de insurgência, ao reconhecer as precariedades que atravessam as trajetórias desses jovens. Esse processo implica, por exemplo, a promoção de uma educação nas unidades socioeducativas que se distancie dos modelos colonialistas, conferindo valor às culturas e aos saberes que são essenciais para a reconstrução da identidade desses adolescentes, a partir do reconhecimento das suas histórias de vida, suas experiências e suas lutas. E para isso, voltamo-nos a Gomes (2020, p. 133):

Compreendemos que a socioeducação (se pensada em seu caráter universal e decolonial) precisa ser fomentada no processo de justiça, nos níveis social (direitos fundamentais), histórico (reconhecimento das bases coloniais da construção da nossa sociedade) e restaurativo (a fim de reparar o desequilíbrio gerado por uma ofensa). Os processos de educação e socioeducação libertadoras, podem ser mais efetivos se incluírem a lida diária com o multiculturalismo, por meio da racialização de todas as pessoas

(negras ou não), pois com a racialização, passa a ser possível o reconhecimento histórico, base de toda a nossa argumentação até aqui.

A decolonialidade freiriana, ao possibilitar essa reflexão, aponta para a necessidade de repensar as práticas disciplinares, a forma como a justiça é aplicada e a própria ideia de punição. Ao tomarmos tal discurso como tarefa social no contexto de nosso programa, articulamos as propostas pedagógicas na intersecção da Educação e Sociologia sobre as quais discutiremos na seção que se segue.

ABORDAGEM METODOLÓGICA DECOLONIAL-FREIRANA

A pesquisa-formação-ação aqui proposta está ancorada na abordagem sociológica decolonial-freiriana e orientada pela Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (DNEP), encabeçada por Daniel Suárez (2013) e outros pesquisadores latino-americanos. Partimos da escuta atenta e do envolvimento com os sujeitos da prática. Estar em campo, nesse contexto, ultrapassa o simples deslocamento físico até o CSMM com a execução de uma mera ação pedagógica, pois o que está em jogo para nós é a marcação do território da pena-pedagogia (Barbosa, 2013) com nossa sensibilidade e a construção de vínculos éticos com as meninas e, quando possível, os profissionais que ali atuam.

Sabe-se que a DNEP é um dispositivo metodológico voltado a professores de educação básica, mas aqui partimos de seus pressupostos para fazer de outro modo: com professores e alunos do programa e as adolescentes internas no CSMM. É nesse espaço de encontro que se constroem narrativas mediante o diálogo das experiências, considerando-as não somente como objetos de pesquisa, mas como oriundas de sujeitos epistêmicos que produzem conhecimento a partir de suas realidades e vivências. Esse movimento remete ao que Freire (1987) denomina como inédito viável: a abertura de caminhos para aquilo que ainda não existe na realidade socioeducativa acreana, mas pode ser construído no processo pedagógico.

O registro, segundo nossa abordagem metodológica, não é neutro nem meramente técnico, é um ato político, criador e comprometido com a documentação das práticas, considerando - para além de elementos técnicos da oficina - os sentimentos e sensações sentidos, as reflexões suscitadas, os processos contínuos de (auto)avaliação, as observações de atitudes e dos movimentos e falas na unidade de internação, dentre outros aspectos. Os registros das oficinas, por meio da construção escrita dos envolvidos, são fragmentos da nossa experiência, na tentativa de, orientados pelo conceito de Escrivência de Conceição Evaristo (2020), inscrevermo-nos numa História que nos desconsidera, afinal, somos da academia, mas também somos pretos, pardos, periféricos, pobres, LGBTQIAP+ e nossa narrativa não é sobre o outro, mas sobre nós, em conjunto e colaboração. As vivências das meninas muitas vezes se mesclam com as nossas vivências pois somos cotidianamente afetados pela dinâmica desumanizadora da colonialidade.

Como destaca Suárez (2013), narrar é tornar visível o que muitas vezes é invisibilizado pelas estruturas burocráticas da (socio)educação, especialmente quando se trata de populações historicamente marginalizadas. Ao documentar essas vivências através da pesquisa-formação-ação que discute sobre mulheres nas artes (ouvindo, vendo e refletindo sobre produções atravessadas pelas dinâmicas de gênero-raça-classe), estamos nos propomos a reconstruir sentidos e tensionar os modos hegemônicos de se pensar a educação no sistema socioeducativo, frequentemente marcado pela punição e silenciamento. Isso não significa que é nossa pretensão transformar o sistema e as lógicas colonialistas por completo, mas, através da ação, plantar a semente da insurgência que pode germinar e suscitar novas formas de viver-sentir-pensar entre os envolvidos.

A etapa de análise colaborativa consiste em um momento central da metodologia, em que nossa equipe dialoga em rodas de conversa e outros momentos reflexivos sobre as oficinas e seus recortes temáticos oriundo dos temas geradores. Sabemos que a pesquisa não precisa ser solitária, logo, essa análise – ou

“decodificação” da realidade como outrora apontou Freire (1987) - ocorre, também, nas reuniões do Grupo de Pesquisa em Práticas Decoloniais Freirianas (GPPDEF), grupo este que originou o programa em tela. Em vez de impor interpretações, buscamos criar um espaço horizontal de escuta, em que as leituras múltiplas estão autorizadas a coexistir. Como aponta Walsh (2009), esse exercício de co-construção do saber é profundamente decolonial, pois rompe com a lógica eurocentrada da imposição de um conhecimento universal e valoriza a pluralidade epistêmica que emerge dos territórios insurgentes.

RELATO SOBRE A AÇÃO PEDAGÓGICA NO CENTRO SOCIOEDUCATIVO MOCINHA MAGALHÃES

A pesquisa-ação ocorre ao longo de dois anos e meio na unidade de internação. No entanto, para o recorte deste capítulo, tomaremos como base duas propostas pedagógicas no centro socioeducativo Mocinha Magalhães que refletiu as potencialidades do trabalho com Sociologia decolonial-freiriana. A primeira, intitulada “Análise Sociológica da Música”, buscou analisar a música em diferentes contextos sociais, que surge como uma oportunidade de transmitir diversos significados, além de nos permitir, através da interpretação do sujeito, compreender socialmente e culturalmente as realidades que fazem parte ou não da nossa.

A percepção do campo socioeducacional permite compreender como o ensino da sociologia pode estar presente em outros campos, afinal, todos os campos são pedagógicos e são construídos através das vivências sociais que englobam o processo dinâmico. Tratando-se da análise sociológica da música em um contexto socioeducacional, e pretendendo buscar elementos que explorem as variáveis embutidas nos mais diferentes contextos sociais acerca da música “Mar”, da compositora Bea Duarte, conseguimos, assim, trabalhar a letra, melodia, cinematografia e até as expressões artísticas presentes nesse cenário. Além disso,

existem os significados históricos e culturais, especialmente no Brasil que possui uma pluralidade e diversidade cultural que conta a história do povo Brasileiro.

A ação pedagógica com foco a análise da música citada, mostrou-se uma potente ferramenta de escuta, expressão e reflexão coletiva. Em um primeiro momento, a letra da canção, com sua poética sensível e simbólica, permitiu que as meninas identificassem experiências pessoais e emoções profundas relacionadas à liberdade, ao desejo de recomeço e à força diante das adversidades. O ambiente provocado pela ação favoreceu o diálogo e a escuta ativa, gerando conexões entre a arte e a vivência individual de cada uma das adolescentes, apesar da resistência inicial delas de participarem plenamente da oficina, afinal, sabemos que rememorar experiências de vida pode gerar sentimentos incômodos. Por sua vez, a escolha da música contribuiu para que elas se sentissem vistas e compreendidas, promovendo uma experiência educativa humanizada e significativa.

A análise da música permitiu que gerassem discussões a respeito das relações de poder e a dualidade sobre a letra: estar em um barco calmo ou estar em um mar turbulento? De fato, possibilitar que a perspectiva do sujeito envolvido possa enxergar as demissões de sua análise é trazê-lo para o campo científico, conforme Rambo (2016) sem o desvelamento das condições sociais opressoras pela crítica reflexiva, não é possível prática transformadora e conseqüentemente, não é possível experiências emancipatórias.

Nesse sentido, em um segundo momento, percebemos que o trabalho possibilitou desenvolver habilidades críticas e interpretativas, articulando linguagem, identidade e contexto social. Durante as discussões, as meninas demonstraram capacidade de elaborar leituras sensíveis e complexas da obra, reconhecendo metáforas ao seu próprio modo (mesmo sem entender os conceitos de figuras de linguagem), sentimentos implícitos e relações com suas trajetórias de vida. Ao promover essa ação analítica, uma das principais reflexões suscitadas foi

sobre liberdade não ser apenas vista como ausência de grades, mas como um estado interno de resiliência e sonho. A atividade se revelou profundamente formativa, não por uma ingênua motivação nossa de transformar uma realidade complexa através de uma oficina, uma vez que não foi nossa pretensão, mas por plantar a semente dessa transformação que possivelmente germinará e levará a ressignificação de suas histórias.

Relacionamos a essa proposta uma outra ação, ainda na área da Arte, que complementou a discussão por aprofundar um debate de gênero-raça-classe, já que essas vivências são interseccionais. Assim sendo, criamos e executamos a segunda proposta pedagógica, intitulada “Mulheres na Arte”, focando mais numa perspectiva de empoderamento feminino decolonial. Pensando nos aspectos da igualdade, dignidade e questões de gênero relacionados a violência contra mulheres e adolescentes, essa abordagem veio com um anseio social que atinge fisicamente e psicologicamente a maioria das mulheres.

Em resposta desse anseio social que advém de problemáticas na cultura machista e patriarcal, narram-se ações que revelam o empoderamento, agindo, diante dessa sociedade historicamente machista, em colaboração com mulheres de referência histórica e cultural que falam sobre o empoderamento feminino e fraturam as lógicas colonialistas de gênero, como nos ensinou Maria Lugones (2014). Portanto, tratou-se de um trabalho transdisciplinar colaborativo com bolsistas do projeto, trazendo essas mulheres de referência na arte e com suas obras, como: Maria da Penha, Erika Hilton, Clarice Lispector, Liniker e Diana Francisca Spencer.

Trabalhar a Lei Maria da Penha - Lei 11.340/2006, cuja historicidade revela sua luta histórica, foi escolha estratégica e importante para essa parte da ação. As adolescentes, ao saberem que existiu uma mulher chamada Maria da Penha Fernandes que deu nome à lei, e que também é um representante da violência doméstica, ficaram curiosas, fazendo emergir uma certa esperança em seus olhares por se identificarem e compreenderem que também possuem direitos. Na esteira dessa proposta, esses

movimentos nos fazem discutir com as meninas encarceradas questões importantes como direitos humanos da mulher e sua violação, a exemplo da violência no âmbito doméstico. Diante disso, vale ressaltar na Constituição Federal, que:

Art. 2º Toda mulher, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, goza dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhe asseguradas as oportunidades e facilidades para viver sem violência, preservar sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social (BRASIL, 1990).

Pensando no contexto decolonial e ao elaborar essas oficinas, é imprescindível destacar os questionamentos suscitados durante as produções: quais são as marcas coloniais ainda impostas aos corpos generificados, sexualizados e racializados? Essas reflexões não se restringem a uma categoria de análise, mas devem servir como ponto de partida para pensar transformações concretas dentro das instituições socioeducativas, as quais seguem marcadas por uma lógica de colonialidade estruturalmente racista, patriarcal e punitivista.

Lélia Gonzalez (2020) já denunciava o modo como o racismo brasileiro opera de maneira velada, naturalizando a exclusão dos corpos negros, principalmente femininos ou feminilizados, criando uma falsa ideia de democracia racial. Nesse sentido, pensar “decolonialmente” com as meninas é, sobretudo, assumir uma prática antirracista que desestabilize esses mecanismos históricos de opressão. Angela Davis (2016), por sua vez, aponta como o sistema penal é atravessado pelo racismo, perpetuando uma política de encarceramento em massa que atinge, sobretudo, crianças e adolescentes negros em situação de vulnerabilidade. Portanto, promover oficinas com essa perspectiva crítica vem sendo um gesto político de resistência, na busca pelo enfrentamento da criminalização desses sujeitos rumo a reimaginar possibilidades de justiça verdadeiramente transformadora.

Aspectos referentes à raça, gênero e sexualidade são essenciais para a construção e entendimento da identidade de um sujeito em

formação, principalmente no contexto da privação de liberdade, em que o mesmo é posicionado diante de limitações na sua autonomia física e moral. Enfatiza Borges (2019, p. 21) que “além da privação de liberdade, ser encarcerado significa a negação de uma série de direitos e uma situação de aprofundamento de vulnerabilidades”. Iniciativas como essas, que buscam pensar na prática projetos que discutam a diversidade e desconstrução de preconceitos e discriminações, estimulam um diálogo aberto e integrado principalmente com a gestão que compõem o centros socioeducativos. Afinal, é indispensável que educadores e profissionais da área social estejam integrados nesse processo e tomem consciência da reparação histórica que precisa ser feita nas instituições. A esse respeito, Borge destaca que (2019, p. 39) “não se consegue, portanto, discutir os efeitos do racismo e sua articulação com o sistema de justiça criminal sem retomarmos, mesmo que brevemente, historicamente este processo”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida ao longo deste capítulo nos permite afirmar que a pesquisa-formação-ação realizada no Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães, ao tomar como eixo experiências pedagógicas atravessadas por perspectivas decoloniais e freirianas, constitui-se na contra-mão de uma pena-pedagogia, pois interrompe o paradigma da domesticação e da disciplina de corpos e mentes. Mediante nossa intervenção, instauramos fissuras nos dispositivos tradicionais da socioeducação ao reinscrever os corpos das adolescentes em um espaço de produção de sentidos, no qual emergem como autoras de narrativas críticas sobre si mesmas e sobre o mundo.

A oficina Análise Sociológica da Música tornou evidente como a arte, em sua dimensão estética e simbólica, pode ser mobilizada como dispositivo pedagógico de emancipação. O gesto de analisar uma canção em múltiplas camadas (poéticas, históricas, culturais e subjetivas) abriu caminho para que as meninas articulassem

experiências pessoais e coletivas, revelando tanto o peso das violências que as atravessam quanto a possibilidade de ressignificar suas trajetórias. É válido mencionar que, dado o seu êxito, demos continuidade a essa oficina para além do centro, de turmas universitárias até minucursos em eventos. Nesse exercício, a música se converte em campo de disputa epistêmico-ontológica, onde as interpretações e subjetividade das adolescentes ganharam centralidade. Isto é, para nós que estamos no seio desse ativismo e conhecemos os desafios, um deslocamento radical, pois ao invés de serem reduzidas a objetos de intervenção institucional, as meninas passam a ser reconhecidas como sujeitos que elaboram teorias próprias a partir de suas vivências.

Por sua vez, a proposta Mulheres na Arte aprofundou o debate ao introduzir a interseccionalidade como categoria de leitura e prática. Ao trazer para o espaço pedagógico referências históricas e contemporâneas de mulheres que fraturaram a lógica colonialista de gênero e raça, foi possível instaurar um diálogo entre o vivido das adolescentes e a luta política de outras mulheres que, em distintos contextos, enfrentaram o patriarcado e o racismo.

Ambas as ações, em sua singularidade, apontam para uma questão mais ampla: a necessidade de repensar o campo socioeducativo para além da correção ou contenção, ou seja, como território pedagógico em que se disputam sentidos, memórias e projetos de futuro (!). Isso, por sua vez, não ocorre sem resistência árdua, pois é um ato que desafia constantemente as colonialidades que organizam as práticas institucionais e que, historicamente, forjaram o encarceramento em massa de crianças, jovens e mulheres negras. Nesse sentido, as experiências aqui relatadas demonstram que a Sociologia, quando entrelaçada à Educação e sustentada por uma ética freiriana de diálogo, ampliam a insurgência que desestabiliza os mecanismos punitivos próprios do cotidiano socioeducativo.

REFERÊNCIAS

Análise de Música. Café com sociologia.com, 2009. Disponível em <https://cafecomsociologia.com/tag/analise-de-musica>. Acesso em: 01 de jun. de 2024.

BARBOSA, J. P. **Pedagogia Socioeducativa - Repensando a Socioeducação:** Um Encontro Entre Educação Libertadora e Justiça Restaurativa. 2013. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Vale do Rio dos Sinos, 2013.

BENTO, Berenice. Necrobiopoder: Quem pode habitar o Estado-nação? **Cadernos Pagu**, n. 53, 2018.

BORGES, Juliana. **Encarceramento em massa.** São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** ano 1990, Disponível em https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/trinta-e-um-anos-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-confira-as-novas-acoes-para-fortalecer-o-ea/ECA2021_Digital.pdf. Acesso em: 03 de jun. 2014.

BRASIL. (2006). Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE. Brasília: **CONANDA e Secretaria Especial dos Direitos Humanos.** Disponível em: https://www.cnmmp.mp.br/portal/imagens/cije/publicacoes/sinase_2006.pdf. Acesso em 20 de jul. 2024.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante.** São Paulo: Boitempo, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivência:** a escrita de nós. 1. ed. São Paulo: Pallas, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. Editora Paz e Terra, 1987.

GOVERNO DO ACRE. **Plano Estadual Decenal de Atendimento Socioeducativo do Acre.** Rio Branco – Dezembro/2019. Disponível em: <https://www.mpac.mp.br/wp-content/uploads/Plano-Decenal->

Socioeducativo-do-Estado-do-Acre-2019.pdf. Acesso em: 20 de jun. 2024.

GONÇALVES, Maria Salete Peixoto. **Marcas de colonialidades:** Centro socioeducativo Mocinha Magalhães – Rio Branco/Acre. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju/ SE: UNIT, 2022, p. 162.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras:** escritos de Lélia Gonzalez. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GOMES, I. D. **Socioeducação:** uma invenção (de)colonial. 2020. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

GOVERNO DO ESTADO DO ACRE, INSTITUTO SOCIOEDUCATIVO DO ACRE (PPPI/ISE - ACRE). **Projeto Político Pedagógico Institucional do Instituto Socioeducativo do Acre.** Acre 2019. Disponível em: <https://www.mpac.mp.br/wp-content/uploads/Projeto-politico-pedagogico-ISE-2019.pdf> Acesso em: 02 de jun. 2024.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais:** colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

OLIVEIRA, A. D. De; SUÁREZ, D. H. Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas como escrita de si: dimensões formativas, teóricas e epistemopolíticas. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 15, n. 33, p. 101-113, maio/ago. 2023.

RAMBO, Ricardo Albino. Emancipação na perspectiva de Paulo Freire. **Revista Ibc**, p. 1-9, 2016. Disponível em: <https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/rambo.pdf>. Acesso em 04 de maio. 2025.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo decolonial. **Revista de Estudos Feministas**: v. 22, n. 3, 2014, p. 935-952. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>. Acesso em: 9 jun. 2024.

SUÁREZ, Daniel. **Narrar para aprender:** experiências e reflexões sobre documentação narrativa. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2013.

- VINAGRE, M. B. A. **(Re)educar e punir**: as diferentes faces da medida socioeducativa de internação. 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Fundamentais Instituição de Ensino). Universidade da Amazônia, Belém, 2017.
- WALSH, C. **Pedagogía decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, re-existir y re-vivir. Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 23-68.
- WALSH, C. **La educación intercultural en la educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2001.
- WALSH, C. Gritos, gretas e sementeiras de vida: entretecidos do pedagógico e do colonial. In: SOUZA, S. R. M; SANTOS, L. C. (org.) **Entre-linhas**: educação, fenomenologia e insurgência popular. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 93-120.

CAPÍTULO 07

PANDEMIAS ENQUANTO ATUALIZAÇÕES DA COLONIALIDADE DO SABER EM *VIOLETA* (2022), DE ISABEL ALLENDE

Marcos Vinicius Rodrigues
Leoné Astride Barzotto

INTRODUÇÃO

Publicado em 2022, *Violeta* de Isabel Allende é um romance histórico cujo fio-condutor é a vida da personagem-narradora homônima ao título. Violeta nasceu na pandemia de Influenza, também conhecida como gripe espanhola, em 1920 e faleceu durante o primeiro ano pandêmico da COVID-19 em 2020. Esta singular vida e história interposta por duas grandes pandemias — as quais abalaram o mundo e toda a sua pretensa estabilidade — oferecem um interessante retrato de como eventos pandêmicos podem se configurar atualizações e reforçamentos de situações de disparidade entre minorias/maiorias marginalizadas e grupos de poder conservador. Dentre estas formas de disparidade, o romance de Allende (2022) é sugestivo no que diz respeito à subalternização epistêmica que pode se desenvolver e ser atualizada durante pandemias. O romance *Violeta* (2022), portanto, se mostra um interessante retrato literário das duas últimas grandes pandemias que afetaram o globo e, de forma mais contundente, a América Latina.

Tendo este romance por *corpus*, esta pesquisa objetiva 1) expor a colonialidade do poder/saber no universo diegético do romance; 2) evidenciar como as pandemias, no livro de Allende, caracterizam-se como formas de atualização/reforçamento da colonialidade do saber; e, por fim, 3) demonstrar como as margens e seus conhecimentos podem ser resistência a esta mesma

colonialidade. Para tanto, adota-se o estudo bibliográfico das teorias de Quijano (2005), Mignolo e Maldonado-Torres (2009), bem como a recolha de excertos no romance a fim de construir uma discussão entre os conceitos teóricos e o *corpus* adotado.

Neste sentido, este capítulo se justifica principalmente pelo fato da necessidade de se pensar, neste caso a partir da literatura que espelha os acontecimentos tangíveis, como eventos pandêmicos endossam o aumento de desigualdades sociais. Ao lado disso, ainda que a última pandemia complete meia década neste ano, ameaças de novas epidemias em escala global se mostram cotidianas. Em 2024, por exemplo, as disseminações do vírus Nipah e do vírus Mpox foram consideradas emergências sanitárias globais pela Organização Mundial da Saúde e criaram ansiedade na população no que diz respeito a uma outra pandemia e um novo *lockdown* (Peixoto; G1, 2024). Estes falsos alarmes acendem o alerta para a necessidade de aprender algo com eventos passados deste feitio. Esta pesquisa, por conseguinte, tenta discutir isto a partir do ficcional de Allende (2022).

REFERENCIAL TEÓRICO

Para satisfazer os objetivos propostos, esta pesquisa se refere teoricamente às discussões iniciadas pelo teórico Aníbal Quijano (2005) partindo de seu conceito de colonialidade. A colonialidade do poder debruça um olhar analítico sobre a matriz de hierarquização e verticalização do controle do trabalho que circunda o eixo da raça. Suas origens são visíveis no colonialismo capitalista-mercantil dos séculos XVI ao XIX. Suas dimensões hoje conhecidas, porém, se iniciam a partir da independência das colônias americanas. De acordo com Quijano,

Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a *classificação social* da população mundial de acordo com a *ideia de raça*, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial [...]. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser *mais duradouro e estável* que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica,

consequentemente, num elemento de *colonialidade* no padrão de poder hoje hegemônico. [...]. As novas identidades históricas produzidas sobre a *ideia de raça* foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de *controle do trabalho*. Assim, ambos os elementos, *raça* e *divisão do trabalho*, foram estruturalmente *associados* e reforçando-se mutuamente [...] (2005, p. 117-118, grifos nossos).

Quijano, com este conceito, cristaliza o entendimento da impossível separação das questões de raça e de classe — uma visão localizada na América Latina e distante do marxismo europeu e sua ignorância teórica para como o elemento étnico. Por extensão, a colonialidade do poder implica também uma colonialidade do saber, isto é, além do controle do trabalho, a cultura, epistemes, conhecimentos e histórias de diferentes locais do globo passam também a orbitar este elemento axial de raça:

Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia européia [sic] ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento (Quijano, 2005, p. 121).

Sendo assim, o desenvolvimento teórico de Quijano no que tange à colonialidade do poder/saber possibilita a clareza de entendimento sobre como estruturas de matriz colonial se perpetuam na atualidade a partir de uma divisão racista de trabalho/produção de conhecimento na qual o Sul global é marginalizado a favor de uma centralização do Norte global.

Nesta perspectiva, Walter D. Mignolo se apropria das discussões de Quijano (2005) para dissertar sobre o que ele chama de “diferença colonial”:

A diferença colonial é o espaço onde emerge a colonialidade do poder. A diferença colonial é o espaço onde as histórias locais que estão inventando e implementando os projetos globais encontram aquelas histórias locais que os recebem; é o espaço onde os projetos globais são forçados a adaptar-se,

integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados. A diferença colonial é, finalmente, o local ao mesmo tempo físico e imaginário onde atua a colonialidade do poder, no confronto de duas espécies de histórias locais visíveis em diferentes espaços e tempos do planeta (2020, p. 10).

Com este conceito de diferença colonial, Mignolo (2020) torna claro o fato inegável de que as narrativas de matriz europeia (histórias locais europeias), por meio de projetos globais como a colonialidade do saber, “enterram” as narrativas (também locais, só que neste caso histórias de países não europeus) de sujeitos latino-americanos dissidentes.

Inspirando-se em Mignolo e sua teorização sobre a subalternização epistêmica, Maldonado-Torres (2007) propõe as discussões sobre a colonialidade do ser, esta que seria uma extensão da colonialidade do saber:

El privilegio [europeu] del conocimiento en la modernidad y la negación de facultades cognitivas en los sujetos racializados [e colonizados] ofrecen la base para la negación ontológica. En el contexto de un paradigma que privilegia el conocimiento, la descalificación epistémica se convierte en un instrumento privilegiado de la negación ontológica o de la sub-alterización. "Otros no piensan, luego no son". No pensar se convierte en señal de no ser en la modernidad¹ (p. 145).

O conceito de Maldonado-Torres, assim, trabalha para explicar como ocorre a desumanização de sujeitos de cor. Como visto, o europeu se considera humano por pensar a partir de uma lógica autoestabelecida e supostamente única. Dada a perspectiva eurocêntrica de que sujeitos de cor não pensam ou pensam de forma deficiente, eles, portanto, não seriam seres humanos e não precisariam ter seus direitos respeitados: *“Lo que es invisible sobre la*

¹ O privilégio europeu do conhecimento na modernidade e a negação das facultades cognitivas em sujeitos racializados e colonizados fornecem a base para a negação ontológica. No contexto de um paradigma que privilegia o conhecimento, a desqualificação epistêmica torna-se um instrumento privilegiado de negação ontológica ou de subalternização. "Os outros não pensam, logo não são." Não pensar torna-se um sinal de não ser na modernidade (Tradução nossa).

*persona de color es su propia humanidad. [...] La invisibilidad y la deshumanización son las expresiones primarias de la colonialidad del ser*² (Maldonado-Torres, 2007, p. 150). Em suma, como podem esclarecer as palavras de Mignolo (2024), “[...] Spaniards and Portuguese, followed by British, French and Germans considered that non-European people who did not know greek philosophy, Latin and the Bible were epistemologically deficient and ontologically inferior”³ (p. 162).

Agora, frente a estas formas de colonialidade expostas, resistências são levantadas. Esta pesquisa se ocupa com pensamento liminar elaborado por Walter Mignolo (2020). Em si, o pensamento liminar é uma forma de pensar que pretende coexistir e se hibridizar com epistemes de matriz europeia. Ao lado disso, enquanto os pensamentos europeus se preocupam em criticar a Modernidade de forma endógena, o pensamento liminar critica a Modernidade e sua cumplicidade com a colonialidade a partir de uma perspectiva exógena, levando em conta as ex-colônias enquanto lócus de enunciação:

Esta, em outras palavras, é a configuração-chave do pensamento liminar: pensar a partir de conceitos dicotômicos ao invés de organizar o mundo em dicotomias. O pensamento liminar, em outras palavras, é, do ponto de vista lógico, um lócus dicotômico de enunciação, e, historicamente, situa-se nas fronteiras (interiores + exteriores) do sistema mundial colonial/moderno [...] (Mignolo, 2020, p. 122).

Mignolo (2020), desta maneira, põe em um patamar de visibilidade o quão possível é resistir a partir de um pensamento que, apesar de viver em um mundo que não se cansa de inventar novas formas de exclusão, não desiste de criar novas formas de inclusão.

² O que é invisível nas pessoas de cor é a sua própria humanidade. [...] Invisibilidade e desumanização são as principais expressões da colonialidade do ser (Tradução nossa).

³ Espanhóis e portugueses, seguidos por britânicos, franceses e alemães, consideravam que os povos não europeus que não conheciam a filosofia grega, o latim e a Bíblia eram epistemologicamente deficientes e ontologicamente inferiores (Tradução nossa).

A COLONIALIDADE

O universo diegético de *Violeta* (2022) não se encontra livre dos padrões de poder opressor discutidos acima. De fato, apesar de não ser compulsória a reflexão da realidade na literatura, é destacável a verossimilhança da narrativa de Allende (2022) no que diz respeito aos padrões de colonialidade teorizados por Quijano (2005), Maldonado-Torres (2007) e Mignolo (2020).

A narradora-personagem Violeta, assim, assume dentro da narrativa duas posições contrárias: ela experimenta a primeira pandemia da gripe espanhola em 1920 a partir de uma posição social de privilégio, filha de pais afortunados e pertencente à raça branca — nem indígena, nem mestiça. Porém, após seu pai perder tudo e se suicidar durante a queda da bolsa de valores em 1930, Violeta assume uma nova posição, uma posição marginalizada ao ter de se mudar com a família para uma comunidade pobre, afastada e habitada por descendentes de indígenas, negros e mestiços — a Fazenda de Santa Bárbara.

Entre estas duas posições e a mobilidade decadente de extrato sociais experimentadas por Violeta, a narradora-personagem tem seu testemunho de vida marcado pela experiência em primeira pessoa de estar na margem e no centro — por vezes, simultaneamente, e, assim, compreender as diversas formas de opressão carregadas sobre aqueles que se encontram em um lócus marginal.

Como discutido por Quijano (2005), a colonialidade fomenta inferiorizações que misturam questões de raça e classe. Isabel Allende (2022) não se mostra inconsciente destas questões e em seu romance expõe como a vida de Violeta é ambientada em um país da América Latina racista e classista e, portanto, conservador da matriz de colonialidade:

Ese cuento de que todos los humanos somos iguales ante la ley y ante los ojos de Dios es una patraña, Camilo. Espero que no lo creas. Ni la ley ni Dios nos tratan a todos del mismo modo. Eso es obvio en este país. Al conocer a alguien, nos basta una leve inflexión en el acento, la forma de tomar los

cubiertos en la mesa o la desenvoltura para tratar a una persona de condición inferior para identificar en un segundo a cuál de los infinitos estratos sociales pertenece⁴ (Allende, 2022, p. 45).

Aunque no puedo reprocharle esa superioridad porque todos creíamos que los inmigrantes de Europa eran mejores que nosotros. Este es un país muy racista; ya ves, Camilo, cómo hemos tratado a los indígenas⁵ (p. 121).

Ambos os fragmentos demonstram a posição ambígua de Violeta no que toca às questões de etnia e classe embebidas em uma matriz de colonialidade. Ambígua pois, ainda que Violeta nascida em “berço de ouro”, a personagem decai economicamente e passa a pertencer à classe inferior no decorrer da narrativa, bem como por ser supostamente branca e descendente da raça ária:

Supongo que los colonos extranjeros, que despreciaban a los indígenas, tampoco tenían una opinión favorable de los mestizos.

-Tú no eres mestiza, Violeta, todos nuestros antepasados son españoles o portugueses, no hay una gota de sangre de indio en nuestra familia me dijo la tía Pilar cuando hablamos del tema⁶ (Allende, 2022, p. 121).

Os fragmentos até aqui expostos apontam em uma direção: a diegese em *Violeta* (2022) é perpassada interseccionalmente por questões de etnia e classe, demonstrando como a colonialidade se

⁴ Essa história de que todos os humanos são iguais perante a lei e aos olhos de Deus é um absurdo, Camilo. Espero que você não acredite. Nem a lei nem Deus nos tratam a todos da mesma forma. Isso é óbvio neste país. Quando conhecemos alguém, uma leve inflexão no sotaque, a maneira como segura os talheres à mesa ou a facilidade com que trata uma pessoa de status inferior bastam para identificar em um segundo a qual, entre os infinitos estratos sociais, pertence (Tradução nossa).

⁵ Embora eu não possa culpá-lo por essa superioridade, porque todos nós acreditávamos que os imigrantes da Europa eram melhores do que nós. Este é um país muito racista; veja, Camilo, como tratamos os povos indígenas (Tradução nossa).

⁶ Suponho que os colonos estrangeiros, que desprezavam os indígenas, também não tinham uma opinião favorável sobre os mestiços (Tradução nossa).

— “Você não é mestiça, Violeta. Todos os nossos ancestrais são espanhóis ou portugueses. Não há uma gota de sangue indígena na nossa família”, disse-me tia Pilar quando falávamos sobre o assunto (Tradução nossa).

faz opressora para pessoas pertencentes a classes trabalhadoras e não afortunadas, bem como para indígenas e mestiços. Porém, neste ponto acaba a verossimilhança de *Violeta* (2022) e os padrões de colonialidade do sistema mundo-global. A Allende (2022) escapa as intersecções de etnia, classe e gênero, já que no romance não há muitas evidências sobre os entrecruzamentos do ser mulher de cor proletária. É possível que Allende tenha tido o mesmo desinteresse pela intersecção que Quijano (2005) teve ao tratar da colonialidade. Ainda que o teórico peruano não deixe de se referir às questões de gênero em sua análise, ele propõe uma abordagem simplista e universal para compreender gênero e colonialidade. María Lugones, por sua vez, se incomoda com tal simplicidade/universalidade do papel feminino na colonialidade de Quijano (2005), passando a cobrir esta lacuna com o conceito de colonialidade de gênero:

[...] não existe uma separação de raça/gênero no padrão de Quijano. [...] Dentro do quadro que ele elabora existe [...] como pressupostos o dimorfismo sexual, a heterossexualidade, a distribuição patriarcal do poder e outras ideias desse tipo. [...] Somente ao perceber gênero e raça como tramados ou fundidos indissolivelmente, podemos realmente ver as mulheres de cor. Isso significa que o termo “mulher”, em si, sem especificação dessa fusão, não tem sentido ou tem um sentido racista, já que a lógica categorial historicamente seleciona somente o grupo dominante – as mulheres burguesas brancas heterossexuais – e, portanto, esconde a brutalização, o abuso, a desumanização que a colonialidade de gênero implica (Lugones, 2020, p. 67-68).

Desta forma, é possível pensar que os modos pelos quais Allende (2022) representa a colonialidade em *Violeta* (2022) se mostram limitados, já que — ainda que trate de questões de subalternização de gênero como, a título de exemplo, a partir de um casamento abusivo vivenciado pela narradora-personagem — o romance ignora o importantíssimo conceito de interseccionalidade disseminado por feministas como Kimberlé Crenshaw. Não obstante, dado o fato de que esta pesquisa objetiva pensar a colonialidade do saber dentro da diegese de *Violeta* (2022),

a representação de Allende no que toca à colonialidade e a racialização de classes sociais — como bem suscita Quijano (2005) — se mostra válida feitas estas devidas ressalvas.

A partir desta colonialidade do poder que redesenhou a estrutura e divisão social/laboral do mundo acordando com os eixos de raça, é possível entender a colonialidade do saber em *Violeta* (2022). Como pensado por Quijano (2005), as partes detentoras do poder político-econômico global também se apropriaram do que se pensaria, do como se pensaria e do por quem se pensaria dentro da máquina epistemológica de produção do conhecimento humano. Ao restante subalternizado, caberia apenas repetir sem adicionar nenhuma ideia ao pensamento “universal” que ironicamente apenas tratava da Europa/Estados Unidos, sendo necessária até o apagamento/esquecimento dos próprios conhecimentos ancestrais, locais e individuais. Esta colonialidade do saber é representada em Allende (2022) como uma matriz epistemicida de controlo sobre a subjetividade, cultura e conhecimento dos povos originários dada por um “[...] *gobierno, que antes se llevaba como rehenes a los hijos de los caciques y ahora pretendía que los niños olvidaran su idioma, sus costumbres, sus ancestros y su orgullo*”⁷ (Allende, 2022, p. 74-75). Aqui, é possível enxergar a diferença colonial entendida por Mignolo (2020). De fato, como aponta o teórico argentino, o trecho do romance chama atenção para como as histórias locais indígenas são imputadas ao *oblivion* constantemente, ao passo que as histórias locais dos projetos globais colonialistas tentam acobertar os vãos causados por estes imputamentos em sujeitos subalternizados. Em outras palavras, como aponta o romance, as histórias locais dos projetos do Norte Global tentam impôr as línguas, costumes, histórias e autopercepções fundamentadas na superioridade e origem europeias.

⁷ governo, que antes tomava os filhos dos chefes como reféns e agora queria que as crianças esquecessem sua língua, seus costumes, seus ancestrais e seu orgulho (Tradução nossa).

Esta colonialidade do saber não deságua unicamente em consequências epistemológicas, mas também ontológicas, desenvolvendo uma colonialidade que, na esteira de Maldonado-Torres (2007), subalterniza o ser e, além do epistemicídio, fomenta genocídios:

Un pariente mío, que era diputado a mediados del siglo xix, proponía someter a los indígenas a la fuerza o eliminarlos, como hicieron en Estados Unidos, porque eran brutos indomables, enemigos de la civilización; vivían sumergidos en vicios, ociosidad, embriaguez, mentira y traición, y todo ese conjunto de abominaciones que constituyen la vida salvaje, según sus palabras exactas. Ese juicio estaba tan difundido que el gobierno invitaba a gente de Europa, especialmente alemanes, suizos y franceses, a que vinieran a colonizar el sur para mejorar la raza⁸ (Allende, 2022, p. 121, grifos nossos).

A partir deste fragmento, é possível entender que, em *Violeta* (2022), a inferiorização epistêmica dos povos originários determina uma inferiorização ontológica destes mesmos indígenas. Por não terem reconhecidas como humanas a suas práticas sócio-culturais e sim como um conjunto abjeto e desprezível de selvagerias, os indígenas, no livro, têm sua existência “inimiga da civilização” considerada alvo de extermínios ou purificações raciais a partir da imigração dos que supostamente têm o genótipo humano, superior e civilizado (europeus). Aqui, vê-se claramente o discutido por Maldonado-Torres (2007) com sua ideia de colonialidade do ser. Epistemológica, cultural e socialmente inferiorizados, os povos originários são destituídos de seu valor ontológico humano, o que, por sua vez, justifica os epistemicídios e genocídios referidos em *Violeta* (2022). A reação é em cadeia: a colonialidade do poder leva

⁸ Um parente meu, que foi deputado em meados do século XIX, propôs subjugar os índios pela força ou eliminá-los, como era feito nos Estados Unidos, porque eram brutos indomáveis, inimigos da civilização; viviam imersos em vícios, ociosidade, embriaguez, mentiras e traições, e toda a gama de abominações que constituem a vida selvagem, nas suas exatas palavras. Essa crença era tão difundida que o governo convidou pessoas da Europa, especialmente alemães, suíços e franceses, para colonizar o Sul e aprimorar a raça (Tradução nossa).

a uma colonialidade do saber que leva a uma colonialidade do ser. A primeira engendra epistemicídios. A segunda genocídios.

PANDEMIAS ENQUANTO ATUALIZAÇÕES DA COLONIALIDADE

A colonialidade levantada em *Violeta* (2022) tem sua matriz abalada pelas pandemias no livro retratadas, i.e., a da gripe espanhola (1920) e a da COVID-19 (2020). Na diegese de Allende, as pandemias se configuram, em primeiro choque, como niveladoras das classes e raças subalternizadoras e subalternizadas:

La influenza española, que apodaron “gripe”, para abreviar, venía con casi dos años de retraso. Según la comunidad científica, nos habíamos librado del contagio por el aislamiento geográfico, la barrera natural de las montañas por un lado y del océano por el otro, las bondades del clima y la lejanía, que nos protegía del tráfico innecesario de extranjeros contaminados, pero el consenso popular lo atribuyó a la intervención del padre Juan Quiroga, a quien le dedicaron procesiones preventivas. [...] Sin embargo, en 1920 llegó el virus en gloria y majestad con más ímpetu del que nadie pudo imaginar, y echó por tierra las teorías científicas y teológicas. [...] Se detectaron los primeros casos en las casas de remolienda del puerto a fines del otoño, pero nadie, excepto mi padre, les prestó la debida atención, ya que las víctimas eran féminas de escasa virtud, delincuentes y traficantes. [...] Muy pronto, sin embargo, fue imposible ocultar el infortunio general y ya no se pudo seguir culpando a la promiscuidad y la vida alegre, porque el mal no discriminaba entre pecadores y virtuosos. El virus venció al padre Quiroga y se paseaba en plena libertad, atacando con saña a niños y viejos, pobres y ricos⁹ (Allende, 2022, p. 10-11).

⁹ A gripe espanhola, que eles apelidaram de “gripe” para abreviar, chegou com quase dois anos de atraso. Segundo a comunidade científica, havíamos escapado do contágio devido ao isolamento geográfico, à barreira natural das montanhas de um lado e do oceano do outro, à bondade do clima e ao afastamento, que nos protegia do tráfego desnecessário de estrangeiros infectados. Mas o consenso popular atribuía isso à intervenção do Padre Juan Quiroga, a quem dedicaram procissões preventivas. [...] No entanto, em 1920, o vírus chegou em glória e majestade com mais força do que qualquer um poderia imaginar, e abalou teorias científicas e teológicas. [...] Os primeiros casos foram detectados nos engenhos do porto no final

Como aponta o trecho, a pandemia da gripe espanhola chega ao universo diegético de *Violeta* (2022) nivelando a todos — sejam eles crentes da ciência ou da religião, mulheres e homens de classes e vidas tidas como inferiores (delinquentes e traficantes) ou de classes superiores (como a família de Violeta comandada pelo pai, um homem de negócios), bem como sujeitos opostos em etarismos hierárquicos (pessoas novas ou velhas). O vírus não se fazia produto ou causa da colonialidade, porém foi capaz de pôr a todos em um mesmo patamar. Não obstante, este nivelamento é efêmero e logo a pandemia atualiza as fibras desiguais que fomentam o tecido da colonialidade:

La pandemia no había tomado a mi familia por sorpresa. Tan pronto se corrió la voz de los moribundos que se arrastraban en las calles del puerto y del número alarmante de cuerpos azules en la morgue, mi padre, Arsenio del Valle, calculó que la plaga no tardaría más de un par de días en llegar a la capital y no perdió la calma, porque estaba esperándola. Se había preparado para esa eventualidad con la prisa que aplicaba para todo y que le había servido para sus negocios y para hacer dinero. Era el único de sus hermanos que iba camino de recuperar el prestigio de hombre rico que distinguió a mi bisabuelo y que mi abuelo heredó, pero fue perdiendo con los años [...]. Antes de que la prensa llamara a la enfermedad por su nombre, mi padre ya sabía que se trataba de la influenza española, porque estaba al día de las noticias del mundo mediante los periódicos extranjeros, que llegaban con retraso al Club de la Unión, pero contenían más información que los locales, y una radio que él mismo había construido siguiendo las instrucciones de un manual, con la cual se mantenía en contacto con otros aficionados y así, entre los carraspeos y chillidos de la comunicación en onda corta, se enteraba de los estragos reales de la pandemia en otras partes. Había seguido el avance del virus desde sus comienzos, sabía de su paso como un viento de fatalidad por Europa y Estados Unidos, y dedujo que si había tenido consecuencias tan trágicas en países civilizados, se podía

do outono, mas ninguém, exceto meu pai, lhes deu a devida atenção, já que as vítimas eram mulheres de pouca virtude, criminosos e traficantes de drogas. [...] Muito em breve, porém, tornou-se impossível esconder o infortúnio geral, e não era mais possível culpar a promiscuidade e a folia, porque o mal não discriminava entre pecadores e virtuosos. O vírus derrotou o Padre Quiroga e vagou livre, atacando selvagememente crianças e idosos, pobres e ricos (Tradução nossa).

esperar que en el nuestro, donde los recursos eran más limitados y la gente más ignorante, sería peor¹⁰ (Allende, 2022, p. 8-10).

A partir do que é retratado em *Violeta* (2022), é possível idear que pandemias configuram atualizações da colonialidade. É destacável como a família de Violeta não é pega de surpresa, uma vez que, pelo fato de eles pertencerem à etnia e classe privilegiadas dentro da matriz da colonialidade, foram postos à frente dos “moribundos que se arrastavam pelas ruas”.

A questão do saber e suas dinâmicas dadas pela colonialidade aqui tomam forma. Por pertencerem a uma etnia “pura”, a família de Violeta teve maior probabilidade de pertencer a uma classe abastada, o que, por seu turno, permitiu-os ter acesso aos saberes produzidos sobre o vírus de forma mais direta. Pelo fragmento acima, é possível perceber que a colonialidade do saber se faz presente, durante a pandemia retratada no romance, a partir do acesso desigual à informação/conhecimento — acesso este perpassado pelas questões de raça e classe discutidas por Quijano (2005).

¹⁰ A pandemia não pegou minha família de surpresa. Assim que se espalhou a notícia dos moribundos rastejando pelas ruas do porto e do número alarmante de corpos azuis no necrotério, meu pai, Arsenio del Valle, calculou que a peste não levaria mais do que alguns dias para chegar à capital, e não perdeu a calma, porque já a esperava. Ele havia se preparado para essa eventualidade com a pressa que aplicava a tudo e que lhe servira bem em seus negócios e em ganhar dinheiro. Ele era o único de seus irmãos a caminho de recuperar o prestígio de homem rico que distinguiu meu bisavô e que meu avô herdou, mas que perdeu ao longo dos anos [...]. Antes mesmo que a imprensa nomeasse a doença, meu pai já sabia que era gripe espanhola, porque estava a par das notícias do mundo por meio de jornais estrangeiros, que chegavam atrasados ao Union Club, mas continham mais informações do que os locais, e de um rádio que ele mesmo construiu seguindo as instruções de um manual, com o qual mantinha contato com outros amadores e, assim, entre tosses e gritos da comunicação por ondas curtas, soube dos verdadeiros estragos da pandemia em outros lugares. Ele havia acompanhado a propagação do vírus desde o início, sabia de sua passagem como um vento de desgraça pela Europa e pelos Estados Unidos e deduziu que, se tivera consequências tão trágicas em países civilizados, era de se esperar que no nosso, onde os recursos eram mais limitados e o acesso à educação mais privado fosse pior (Tradução nossa).

A questão geopolítica de distribuição dos papéis na produção do conhecimento é também nítida no fragmento apresentado. Arsenio, por ser branco e abastado, tem acesso a jornais estrangeiros que possuem mais informação que os locais, enquanto o restante da população tem apenas acesso ao que é produzido localmente. Além disso, ele possui um rádio — item de luxo para a época — pelo qual se mantém em contato com pessoas de outras partes do globo. Como bem mostra *Violeta* (2022), o acesso ao conhecimento durante uma pandemia é uma questão de vida ou morte, o que, não obstante, se dá de forma desigual e desfavorável para as classes subalternizadas — majoritariamente de cor. A última parte do fragmento exposto continua confirmando o discutido. Ainda que em primeiro momento a pandemia coloque em mesmo patamar a Europa/Estados Unidos e o país latino-americano de *Violeta*, isto é, países “civilizados” e “selvagens”, as consequências sempre são piores para os países marginais do sistema-mundo-global, pelo fato dos recursos serem mais limitados e as pessoas mais ignorantes. A colonialidade se atualiza, portanto, durante um evento pandêmico.

Violeta (2022) não retrata tão detalhadamente a pandemia da COVID-19 como detalha a da gripe espanhola:

*Nací en 1920, en la pandemia de la influenza, y me voy a morir en 2020, en la pandemia del coronavirus. Vaya qué nombre tan elegante para un bicho tan maligno. [...] El mundo está paralizado, y la humanidad, en cuarentena. Es una extraña simetría que yo naciera en una pandemia y me vaya a morir en otra*¹¹ (p. 331).

Porém, o retrato da pandemia da gripe espanhola pelo romance não se distancia do experienciado recentemente. Em artigo publicado nos primeiros meses da pandemia de COVID-19, pesquisadores da IFS (*Institute for Fiscal Studies*) se perguntam

¹¹ Nasci em 1920, durante a pandemia de gripe, e vou morrer em 2020, durante a pandemia do coronavírus. Que nome elegante para um vírus tão maligno. [...] O mundo está paralisado e a humanidade está em quarentena. É uma simetria estranha que eu tenha nascido durante uma pandemia e morra durante outra (Tradução nossa).

como a pandemia interage com desigualdades existentes no Reino Unido e, em reflexo, no restante do mundo:

Indeed, it is becoming clear that it [the pandemic] will interact with many of the pre-existing inequalities along dimensions such as gender, ethnicity, age and geography. Moreover, this pandemic-induced crisis is having impacts across multiple related aspects of life, from health to jobs and to family life, and these impacts are interrelated. The most vulnerable groups by socio-economic background and health status are also those that may be hit the hardest¹² (Blundell; Costa Dias; Joyce; Xu, 2020, p. 292).

A colonialidade do saber e seu acesso desigual à informação/produção foram tão bem-vistos no fechamento de escolas e opção pelo ensino remoto/híbrido:

Parents are coping with huge additional demands on their time to care for and educate their children from home, and poorer families have been receiving less support from schools in doing so. In contrast, parents in better-off families and with higher levels of education are more likely to be able to carry out their work activities from their home, to have space at home to educate their children, and to have savings to cover unforeseen expenditures¹³ (Blundell; Costa Dias; Joyce; Xu, 2020, p. 293).

Assim como o pai de Violeta teve acesso a informações cruciais durante a pandemia de 1920 e assegurar o bem-estar de sua filha, famílias mais ricas puderam manter uma educação estável de seus filhos durante a pandemia — o que, por si, é crucial para o

¹² De fato, está se tornando claro que ela [a pandemia] interagirá com muitas das desigualdades preexistentes em dimensões como gênero, etnia, idade e geografia. Além disso, esta crise induzida pela pandemia está tendo impactos em múltiplos aspectos relacionados da vida, da saúde ao emprego e à vida familiar, e esses impactos estão inter-relacionados. Os grupos mais vulneráveis por origem socioeconômica e estado de saúde também são aqueles que podem ser mais afetados (Tradução nossa).

¹³ Pais estão lidando com enormes demandas adicionais de tempo para cuidar e educar seus filhos em casa, e as famílias mais pobres têm recebido menos apoio das escolas para isso. Em contrapartida, pais de famílias mais abastadas e com níveis educacionais mais elevados têm maior probabilidade de realizar suas atividades profissionais em casa, de ter espaço em casa para educar seus filhos e de ter economias para cobrir despesas imprevistas (Tradução nossa).

desenvolvimento econômico, pessoal, profissional e sociocultural nestes anos pós-pandêmicos (Blundell; Costa Dias; Joyce; Xu, 2020). Em contraponto, famílias mais pobres — sugestivamente de etnias de cor — tiveram seu processo educacional interrompido e suas posições, subalternizadas dentro da colonialidade do saber, atualizadas pela pandemia da COVID-19. Em outras palavras, o retrato em *Violeta* (2022) no que toca à pandemia da gripe espanhola ainda ressoa com o vivenciado pela humanidade a partir de 2020 no quesito conhecimento. Pandemias determinam, em conclusão, atualizações da colonialidade do saber.

RESISTÊNCIAS MARGINAIS

Como mencionado, a narradora-personagem Violeta enfrenta a pandemia da COVID-19 em uma fazenda distante dos grandes centros urbanos. Esta fazenda é a mesma para qual teve de se mudar após o suicídio de seu pai em 1930. Esta fazenda tem um importante papel conotativo dentro da diegese. Ela representa o fim de um *locus* marcado por desigualdades — o centro da cidade no qual viveu a pandemia de 1920 — e o início de uma vida em *lócus* de resistência híbrido. A subalternidade deste local é vista, pelo centro, especialmente pela habitação de indígenas e o condicionamento cultural que isto implica: “ *Aquí se acaba la civilización, este es territorio de indios [...]*”¹⁴ (Allende, 2022, p. 62). Porém, ao estar dentro do próprio fenômeno, Violeta é ensinada por uma família local, os Rivas, que a vida indígena não é nada do que foi condicionada a pensar. Sem selvagerias, vícios ou deturpações da “civilização” - e digo isso sem romantizar os povos originários, estes povos passam a ser visto como um *outro*, uma possibilidade, algo novo e diferente e não como uma versão inferior da civilização europeia:

¹⁴ — Aquí termina a civilização, este é território indígena (Tradução nossa).

Los indígenas, pobres y discriminados por el resto de la población, vivían por aquí y por allá en pequeños predios, con sus chozas, unos pocos animales domésticos y huertos de papas, maíz y algunos vegetales. Me pareció una existencia miserable, hasta que los Rivas me hicieron ver que era una manera diferente de vivir; tenían su lengua, su religión, su propia economía, no deseaban las cosas materiales que nosotros valorábamos. Ellos eran la gente originaria de esa tierra¹⁵ [...] (Allende, 2022, p. 74).

Ao encarar como alteridade ontológica, epistemológica, étnica e não como subalternidade, a existência dos povos originários, Violeta passa a misturar os conhecimentos de matriz europeia e autóctone, assumindo, destarte, um pensamento liminar — na concepção de Mignolo (2020). Este pensamento, como aponta o teórico argentino, surge das margens (Fazenda de Santa Bárbara) e guia a visão de Violeta em relação ao mundo que a circunda: *“La noche caía de súbito como un manto negro bordado de millones de luces, que aprendí a conocer por sus nombres clásicos e indígenas”*¹⁶ (Allende, 2022, p. 64).

Este local marginal, ao seguir da narrativa, não é afetado pela pandemia da COVID-19 e sua consequente colonialidade atualizada:

El mundo está paralizado, y la humanidad, en cuarentena. Es una extraña simetría que yo naciera en una pandemia y me vaya a morir en otra. Vi en la televisión que las calles de las ciudades están vacías, hay eco entre los rascacielos de Nueva York y mariposas entre los monumentos de París. No puedo recibir visitas, y eso me permite despedirme de a poco y en paz. En todas partes se detuvo la actividad y reina la angustia, pero aquí en Santa Clara nada ha cambiado: los animales y la vegetación no saben del virus, el

¹⁵ Os indígenas, pobres e discriminados pelo resto da população, viviam aqui e ali em pequenos lotes de terra, com suas cabanas, alguns animais domésticos e hortas de batata, milho e algumas hortaliças. Parecia uma existência miserável para mim, até que os Rivas me fizeram ver que era um modo de vida diferente; eles tinham sua própria língua, sua própria religião, sua própria economia; não desejavam as coisas materiais que valorizávamos. Eles eram o povo original daquela terra (Tradução nossa).

¹⁶ A noite caiu de repente como um manto negro bordado com milhões de luzes, que aprendi a conhecer pelos seus nomes clássicos e indígenas (Tradução nossa).

aire es puro, y es tan profunda la calma que desde mi cama puedo oír los grillos de la laguna, allá lejos¹⁷ (Allende, 2022, p. 331).

De certa forma, isto é significativo. A Fazenda de Santa Bárbara configura um espaço de resistência e hibridez – étnica, epistemológica – contra a colonialidade que conotativamente não é afetada pelo vírus da COVID-19 e a mesma desigualdade que se atualizou durante a pandemia da gripe espanhola. A narrativa, em sanduíche entre as duas pandemias, assim, faz uma comparação sutil de como locais – a depender de se guiados por pensamentos hegemônicos ou liminares – podem ou atualizar ou resistir contra a colonialidade em tempos pandêmicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tecido da colonialidade pode se dobrar, alterar-se, mas jamais perde sua forma opressora. A literatura Decolonial, por isto, almeja criar micro rupturas, ação por ação, livro por livro, poema por poema, palavra, frases, rimas e capítulos que se somam, almejando um dia rasgar este tecido. *Violeta* (2022), de Isabel Allende, desta forma, se mostra uma grande contribuição da literatura latino-americana de autoria feminina. Ainda que com algumas limitações, o romance de Allende é enfático em denunciar a colonialidade, suas atualizações pandêmicas e as formas possíveis de resistência por meio da hibridez, interstícios e terceiros espaços formalizados entre a pluriversidade de etnias, conhecimentos e lugares.

¹⁷ O mundo está paralisado e a humanidade está em quarentena. É uma simetria estranha que eu tenha nascido em uma pandemia e morrido em outra. Vi na televisão que as ruas da cidade estão vazias, há um eco entre os arranha-céus de Nova York e borboletas entre os monumentos de Paris. Não posso receber visitas, e isso me permite dizer adeus lenta e pacificamente. Em todos os lugares, a atividade parou e a ansiedade reina, mas aqui em Santa Clara, nada mudou: os animais e a vegetação não sabem do vírus, o ar é puro e a calma é tão profunda que da minha cama consigo ouvir os grilos na lagoa, ao longe (Tradução nossa).

Por fim, esta pesquisa se encontra feliz em ter satisfeito seus objetivos de discussão, bem como incentiva a necessidade de outras pesquisas sobre como a literatura latino-americana vem representando as alianças entre pandemias e colonialidade. Ainda que limitado, este estudo é um chamado para demais discussões decoloniais a fim de resistirmos até que rasguemos este tecido colonial.

REFERÊNCIAS

- ALLENDE, I. **Violeta**. Barcelona: Penguin Random House, 2022.
- BLUNDELL, R.; COSTA DIAS, M.; JOYCE, R.; XU, X. COVID-19 and Inequalities. **Fiscal studies**, maio 2020, nº 41, v. 2, p. 291-319.
- LUGONES, M. Colonialidade e Gênero. In: HOLANDA, H. B. (Org.) **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, p. 59-93.
- MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-G.; GROSGOUEL, R. (Org.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-168.
- MIGNOLO, W. D. **Histórias locais / Projeto globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.
- MIGNOLO, W. D. The Refiguration of the Social and the Re-Configuration of the Communal. In: BARTMANSKI, M. FÜLLER, H. et al. (Org.) **Considering Space / A Critical Concept for the Social Sciences**. Nova York (EUA): Routledge, 2024. Disponível em: <<https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/76158/9781000930818.pdf?sequence=1#page=174>>. Acesso em: 8 nov. 2024.
- NIPAH: entenda o que é e como age o vírus com alto poder de epidemia que matou jovem na Índia. **G1**, 23 jun. 2024. Disponível em: <<https://g1.globo.com/saude/noticia/2024/07/23/nipah-entend>

a-o-que-e-e-como-age-o-virus-mortal-que-matou-jovem-na-india .ghml>. Acesso em: 30 abr. 2025.

PEIXOTO, R. Mpox volta a ser uma emergência sanitária global, diz OMS; tire dúvidas em 10 tópicos. **G1**, 14 ago. 2024. Disponível em: <<https://g1.globo.com/saude/noticia /2024/08/14/ mpox-emergencia-sanitaria-global-tire-duvidas-em-10-topicos.ghml>>

QUIJANO, A. **A colonialidade do poder**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

CAPÍTULO 08

FILOSOFARTE: UM CAMINHO PARA SABERES TRANSFORMADORES NA SOCIOEDUCAÇÃO

Eduardo Antônio Pitt
Jessiane Gisele Barroso da Silva Pitt
Felipe Santiago Cáceres Moreira

INTRODUÇÃO

Neste estudo, damos voz às experiências e transformações dos projetos de extensão FilosofArte e Borda-dor, realizados com meninas em privação de liberdade no Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães (CSMM), em Rio Branco, Acre. Desde dezembro de 2023, encontros semanais tornam-se gestos de resistência, por onde arte e filosofia atravessam muros e redesenham horizontes. Integrados ao programa “Atendimento a meninas adolescentes de 12 a 20 anos em medidas socioeducativas no CSMM”, coordenado pela Profa. Dra. Maria Salete Peixoto Gonçalves (UFAC), os dois projetos se fortalecem no Grupo de Pesquisa em Práticas Decoloniais Freireanas (GPPDEF), cultivando a certeza de que a educação libertadora desperta consciências capazes de reinventar o mundo.

As atividades dos dois projetos revelam um campo de tensões, onde a socioeducação oscila entre promessas e contradições. O ECA (1990) e o Sinase (2012) apontam para a ressocialização, mas a prática revela desalinho. O que deveria reconstruir, enreda-se em colonialidades que silenciam e subjugam, perpetuando mazelas históricas. Entre promessas e realidade, a socioeducação ecoa vazia. É nesse desencontro entre lei e prática que nossa pesquisa se move. No CSMM, buscamos criar possibilidades de liberdade onde as estruturas sufocam. Ancorados na pedagogia decolonial freiriana e

na interculturalidade crítica de Walsh (2009), cultivamos uma práxis viva que luta por libertar sujeitos aprisionados, não apenas por grades, mas por negações educativas.

O FilosofArte e o Borda-dor se inscrevem nesse movimento, bordando um método pedagógico inovador, transgressivo, emancipatório e restaurador. Com o teatro e a filosofia em um espaço horizontal de aprendizagem, cultivamos um olhar crítico que transforma o que parecia imutável. Nossas práticas não oferecem respostas, mas provocam perguntas, tocam feridas e semeiam possibilidades. Cada encontro é um convite ao empoderamento e à ressignificação do futuro, porque educar, aqui, é permitir que novas formas de vida e conhecimento rompam o ciclo de silenciamento e aprisionamento.

Se todo espaço pode ser pedagógico, como ensina Paulo Freire (1974), a socioeducação precisa romper com o necrobiopoder, como denuncia Berenice Bento (2018). Não há ressocialização possível enquanto persistirem estruturas colonialistas que marcam e anulam corpos. Não há justiça restaurativa quando adolescentes privadas de liberdade são tratadas como sombras e objetos de preconceito. Contra essa pedagogia do apagamento, insurgimos com uma socioeducação de encontros que reconhece potências, acolhe em vez de excluir. Educar não é punir, é semear futuros e abrir brechas para a esperança. Que a socioeducação se alimente de sonhos, amor e igualdade, imaginando mundos onde o presente seja ponto de partida, não sentença.

Nosso embasamento teórico-metodológico baseia-se na Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire (1974), na Pedagogia Engajada, de bell hooks (2013), e no Teatro do Oprimido, de Augusto Boal (1991), que compartilham a convicção de que a educação libertadora surge do diálogo e da ação coletiva. A consciência crítica é um processo de transformação, onde corpo, mente e alma se reconhecem no encontro. Nesse movimento teórico-metodológico também nos nutrimos das epistemologias insurgentes de Catherine Walsh (2009), que vê a educação como subversão: romper silêncios, desobedecer a hierarquias e reescrever narrativas que

historicamente nos foram impostas. Aprender, aqui, é transgredir e exercer a libertação como prática constante.

Nossos caminhos metodológicos não se medem em números, mas em transformações. Com abordagem qualitativa, buscamos o despertar de consciências, a resignificação das experiências e a reconstrução de narrativas. Trabalhamos com o que escapa à quantificação, com o que pulsa e transforma. Seguimos uma metodologia exploratória, rompendo práticas coloniais e abrindo espaço para novas formas de ensinar e aprender. O Teatro do Oprimido (Boal, 1991) é nossa bússola: mais que encenar, ele refaz realidades, permitindo novas formas de existir e resistir.

As portas do projeto estão sempre abertas, sem filtros ou exclusões. Cada adolescente em privação de liberdade tem o direito a uma educação transformadora. Muitas dessas jovens foram silenciadas por portas que se fecharam cedo demais. A rotatividade no sistema nos desafia a sermos flexíveis, acolhendo novas vozes e lidando com partidas. O projeto pulsa vivo, dinâmico, em constante reinvenção. Há muros que não são de concreto, mas de norma e exclusão. Entre eles, a sombra do “estar de medida”, um castigo que cala, isola e impede adolescentes de participarem das atividades pedagógicas sob o pretexto da disciplina. Não é correção, é retrocesso: segrega em vez de educar, silencia em vez de incluir. Educação não pode ser privilégio condicionado à obediência num sistema que já marginaliza. O “estar de medida” interrompe trajetórias, dispersa reflexões e impõe pausas onde deveria haver continuidade. Ainda assim, insistimos: a educação emancipatória sempre encontra brechas por onde florescer. Diante desse cenário, resistimos. Reafirmamos a urgência de metodologias que rompam estruturas opressivas e inaugurem novas possibilidades. Nosso compromisso é transformar castigo em diálogo, exclusão em pertencimento, repressão em potência. Queremos que a socioeducação seja reinvenção, onde vidas se reescrevem pelas mãos de quem as vive.

Quanto à coleta de dados, navegamos dentro dos limites permitidos, respeitando a confiança depositada. Acolhemos as

vozes, pois nos interessamos pelas histórias, no entanto, justamente porque prezamos pela instauração da dimensão do diálogo, é que nos mantemos fiéis à boa fé que nos é confiada. Isto porque,

Se a fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo, a confiança se instaura com ele. A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo. (...). Um falso amor, uma falsa humildade, uma debilitada fé nos homens não podem gerar confiança. A confiança implica no testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança. (Freire, 1974, p. 46).

Utilizamos apenas instrumentos autorizados, equilibrando as normas e as histórias que se entrelaçam. Muito embora aquilo que é produzido em nossos encontros não seja possível publicizar em virtude do sigilo que devemos guardar para preservar a identidade das internas, cada dado carrega o peso de uma vivência e o silêncio de muitas outras. Criam marcas em nós, assim como nos levam a crer que significa sobretudo para elas mesmas enquanto produtoras de suas próprias narrativas. Preservamos o anonimato, garantindo que nenhuma voz se perca ou seja exposta sem respeito.

A pesquisa adapta-se ao contexto, mantendo-se ética e fiel à realidade investigada. Ainda que o sistema controle aquilo que entra e aquilo que sai, quando estamos lá dentro, diante das internas e efetivamente com elas, nos esforçamos para propor atividades que evoquem suas vozes. Mais do que entrar para levar coisas, conteúdos a serem transmitidos, nos preocupamos em entrar, levar propostas, mas que a partir disso dialoguemos. Sabemos que o contexto da privação de liberdade é específico, porém, ao estarmos lá, nosso desejo é de criar disparadores para que suas vozes sejam ouvidas ainda que dentro dos limites dos muros e grades. Conforme dito, a confiança se estabelece no diálogo e na coerência entre o que se diz e o que se faz, então, operamos no sentido de nos situarmos como uma pequena comunidade. Uma comunidade de interessados, em que nós nos

interessamos por estar lá com elas, e elas ao se sentirem parte, se interessem pela nossa presença. Perspectiva que encontra referências no pensamento de hooks quando descreve que,

Trabalhando com uma pedagogia crítica baseada em minha compreensão dos ensinamentos de Freire, entro na sala partindo do princípio de que temos de construir uma "comunidade" para criar um clima de abertura e rigor intelectual. Em vez de enfocar a questão da segurança, penso que o sentimento de comunidade cria a sensação de um compromisso partilhado e de um bem comum que nos une. Idealmente, o que todos nós partilhamos é o desejo de aprender - de receber ativamente um conhecimento que intensifique nosso desenvolvimento intelectual e nossa capacidade de viver mais plenamente no mundo. (hooks, 2013, p. 57-58).

Ou seja, ao agenciarmos nossos encontros dessa maneira, tentamos resgatar suas potências, indicando a elas que sim, suas leituras de mundo importam, nos importam. Fazendo com que assim, suas dignidades sejam minimamente restauradas ao entregar-lhes poderes dentro do nosso círculo de confiança.

Com relação ao planejamento das oficinas, encaramos como um mapa que se redesenha a cada encontro, com instrumentos de coleta que variam conforme a atividade. Nossa metodologia se tece na escuta e no olhar sensível, acolhendo palavras, silêncios, gestos e traços. Cada encontro reserva para nós algo de incerto, pois nunca sabemos exatamente com quantas jovens nos encontraremos, se estarão "de medida", ou se haverá alguma interna nova. Fato que nos fez optar por uma metodologia bastante flexível sem deixar, contudo, escapar o rigor com que planejam nossas atividades. Pensamento que nasce do contato com o conceito de "inacabamento" cunhado por Freire. Deste modo, "como professor crítico, sou um "aventureiro" responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente" (Freire, 1996, p. 50). Conceito que nos leva a compreensão de que nada está exatamente determinado, as coisas estão sempre por serem feitas na medida de sua dinâmica social. Fator que se intensifica dentro do contexto da socioeducação, e que nos levou a optar por incorporá-lo à nossa práxis. Assim sendo,

cada desenho, frase e tema gerador é um fragmento de um universo pulsante. As imagens que poderiam narrar tanto quanto as palavras nos escapam, pois o uso de celulares e câmeras é vedado. Não fotografamos; as lentes que registram são outras. O que entra e sai do Centro Socioeducativo é controlado, mas resistimos. A verdadeira imagem não está na fotografia, mas na transformação dos corpos, afetos e consciências.

Ainda assim, ninguém caminha só. No modelo que nos guia, educadores e educandos constroem juntos o conhecimento, “não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia uns aos outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele” (Freire, 1974, p. 48).

Aprender é um compromisso com a realidade, um movimento constante entre refletir e agir, compreender e transformar. Pensamento e ação se unem, convocando todos a questionar e intervir. Na educação libertadora, não há espectadores, mas sujeitos que, ao compartilharem saberes, reinventam a si mesmos e o mundo. Na socioeducação, erguemos a educação como prática de liberdade, como um verbo que se conjuga no presente e projeta o futuro. Saberes transgressivos rompem silêncios, desconstroem hierarquias e sustentam a crítica e a criação de novos mundos possíveis.

Nossas experiências não se limitam à teoria: desdobram-se em corpos que dançam, vozes que ecoam, mãos que escrevem novos destinos. Cultivamos uma metodologia pulsante na arte e na filosofia e, onde o diálogo é direito, e a criatividade, resistência. Cada gesto, palavra e ato de expressão é um sopro de vida contra as estruturas que aprisionam. No encontro entre pensamento e prática, tecemos um espaço onde igualdade racial e de gênero não são promessas distantes, mas horizontes que se desenhavam no agora.

SENTINDO NA PELE A SOCIOEDUCAÇÃO

Ser privado de liberdade é ser arrancado da própria existência. No cárcere, o indivíduo deixa de ser sujeito, tornando-se objeto, moldado por ordens que não lhe pertencem. Seus sonhos se desmancham entre as grades, os desejos se esvaem no som das trancas, e a voz sucumbe ao silêncio forçado. O corpo, antes livre, aprende, na dor, o que significa ser punido.

Paulo Freire (1974) nos ensinou que a coerção nega ao oprimido sua vocação para ser mais. No encarceramento, essa negação se inscreve na carne, na mente e na alma. No sistema socioeducativo, as marcas da colonialidade persistem, travestidas de disciplina, perpetuando a punição onde deveria haver emancipação. Como romper esse ciclo? Como devolver às adolescentes a dignidade de serem protagonistas de suas próprias histórias? Eis o desafio: resistir, reinventar, transgredir. Ser mais. Porque educar não é submeter, é devolver ao outro a possibilidade de existir por inteiro.

Em Foucault (1987), a prisão é descrita como um projeto político para docilizar corpos e domesticar subjetividades. Na modernidade, tornou-se uma fábrica, produzindo corpos moldáveis à engrenagem do controle social. A socioeducação não escapa a essa lógica. Sob o pretexto da reeducação, reproduz práticas que, em vez de libertar, acorrentam; em vez de emancipar, silenciam. O que deveria ser um caminho para a autonomia se contamina pela lógica punitiva, fabricando subjetividades subalternas, passivas e reféns de um destino previamente traçado.

Diante disso, é urgente uma revisão radical. O sistema socioeducativo precisa se desvincular da herança prisional, superando os grilhões históricos que o mantêm como espaço de repressão, não de reconstrução. Educar não é domesticar, punir ou calar. Educar, como prática da liberdade, é devolver ao sujeito sua capacidade de existir, criar e transformar. A escolha é clara: transformar essa realidade ou seguir em frente de olhos fechados. A solidariedade, como lembrou Che Guevara, não é um gesto

distante, mas um compromisso visceral e exige risco compartilhado. Não somos espectadores, mas educadores em movimento, inquietos e insubmissos. Nossa prática se entrelaça com reflexões essenciais: como falar em justiça restaurativa dentro de um sistema que mistura educação e opressão? Como reescrever um projeto enraizado na colonialidade e na segregação? A consciência nos convoca.

Ao pisarmos no Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães, esperávamos um espaço de cidadania, que acolhesse histórias e recomeços. Mas o que encontramos foi outro cenário. Com seus muros altos e grades frias, a arquitetura fala mais ao encarceramento que à educação. Os corredores ecoam passos rígidos, que silenciaram em vez de ensinar. As agentes, formadas para a segurança e não para a educação, se assemelham mais a carcereiras que mediadoras do saber. Onde deveria florescer a socioeducação, sentimos a sombra das prisões. Estruturas físicas e simbólicas criam barreiras que dificultam a reconstrução. Se o espaço educa, como nos ensinou Paulo Freire, o que ensinam essas paredes e portões? Diante disso, nos recusamos ao silêncio. Sabemos que a educação só se realiza ao atravessar muros e reinventar horizontes. E é nesse atravessamento que seguimos, desafiando o que nos disseram ser intransformável.

Ao longo dos encontros, os corpos que se curvavam revelaram potências adormecidas, gestos contidos e histórias não contadas. Cada uma, com sua própria maneira de ser, resistir e existir, trouxe à tona um espaço de escuta e troca. O contato humanizante dissolveu o silenciamento e o medo. Entre palavras e silêncios, percebemos como a vida, a desigualdade e o preconceito marcam a pele e os passos dessas meninas, impondo limites e negando possibilidades. Mas elas não se resignam. No diálogo horizontal, conhecemos suas trajetórias, conectamo-nos aos seus saberes, partilhamos suas dores e esperanças. Logo percebemos: o desejo de romper com o passado e reinventar o futuro pulsa forte em cada uma. Mesmo naquelas circunstâncias, a chama da esperança permanecia acesa, e a semente da revolução aguardava solo fértil

para florescer. Diante disso, nossa entrada neste contexto se revela como oposição à força que teima em produzir efeitos de tristeza. Se coloca como resistência, cujo vetor aponta para a alegria. Nutrimos de cá a teimosia que necessariamente associa o desenvolvimento humano ao entusiasmo, que crê haver

uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que o professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado, e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo problematizado e não pré-datado. (Freire, 1996, p. 72).

Desse modo, esses encontros não foram apenas pedagógicos, foram encontros de vida. Saímos transformados, marcados pela potência de quem, mesmo acorrentada, ainda ousa sonhar, ousa sorrir.

INTEGRAÇÃO E INTEGRIDADE: PEDAGOGIAS PARA A LIBERTAÇÃO

A experiência de atuar no sistema socioeducativo, entre muros e grades, tecendo um projeto onde teatro e filosofia se entrelaçam às vivências das adolescentes, foi uma travessia inédita em nossas práticas pedagógicas. Enquanto aprendíamos a nos mover nesse espaço, repleto de interditos e brechas, compreendemos que nossa presença ali só se sustentaria sobre o alicerce do diálogo. Foi nas trocas, nos silêncios compartilhados e nas palavras insurgentes que construímos a confiança mútua, base essencial para qualquer aprendizagem libertadora.

A cada encontro, a cada gesto, a cada reflexão emergida dessas vivências, nossa convicção se reafirmava: a educação, para ser autêntica, precisa ser prática da liberdade. E ali, naquele chão onde a punição ainda se confunde com pedagogia, pudemos testemunhar, na concretude dos dias, aquilo que até então conhecíamos apenas como conceito: a distinção essencial entre integração e acomodação, como nos ensinou Paulo Freire. Em *Educação como Prática da Liberdade*, Freire nos alerta para essa diferença fundamental:

Insistimos, em todo o corpo de nosso estudo, na *integração* e não na *acomodação*, como atividade da órbita puramente humana. A integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da de transformá-la a que se junta a de optar; cuja nota fundamental é a criticidade. Na medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e as suas decisões já não são suas, porque resultadas de comandos estranhos, já não se integra. *Acomoda-se. Ajusta-se.* O homem integrado é o homem Sujeito. A adaptação é assim um conceito passivo – a integração ou comunhão, ativo. (Freire, 1967, p. 41-42).

Conforme Freire afirma, integrar-se é participar criticamente da construção do mundo; acomodar-se é curvar-se às estruturas que nos oprimem. No CSM, vimos essa verdade se materializar. As adolescentes que acompanhamos não querem ser moldadas, querem ser ouvidas. Não buscam submissão, mas consciência. Entre palavras e insurgências, compreendemos que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua construção. Desafiar as amarras do encarceramento e ressignificar a realidade das adolescentes, dentro dos limites que nos cercavam, dependia da profundidade do nosso compromisso pedagógico. Era preciso ir além do ensino tradicional, além do conteúdo imposto. O que estava em jogo era algo maior: a integração dessas jovens ao mundo como sujeitos de sua própria história, como vozes que pensam, sentem e transformam.

As grades, as paredes, os cadeados, que tentavam delimitar seus corpos e trajetórias, não poderiam ser o limite do pensamento,

do sonho e da insurgência. Sabemos que uma educação libertadora não se limita a existir dentro da prisão; ela precisa abrir frestas, provocar deslocamentos e criar territórios de reinvenção. Assim, entre encontros e partilhas, fomos criando espaços onde o saber emergia da experiência, da luta, da palavra dita e sentida. Como nos ensina Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, “os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e comprometendo-se com sua transformação” (Freire, 1974, p. 44). Integrar-se ao mundo não é aceitar suas injustiças, mas intervir criticamente nele. O sujeito integrado não se acomoda, mas reconhece sua potência de transformar. As adolescentes já estavam, forçosamente, ajustadas à realidade das celas; nossa tarefa não era reafirmar a submissão, mas abrir caminhos para a desacomodação. Não éramos mestres, mas semeadores de possibilidades. E foi nesse horizonte que nos movemos: criando, junto a elas, novas formas de ser, existir e resistir.

Em *Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade*, bell hooks (2013) nos convida a ver a educação não como simples transmissão de conhecimento, mas como um encontro vivo, onde corpos, mentes e almas se entrelaçam. Inspirada por Paulo Freire e Thich Nhat Hanh, ela ensina que uma pedagogia engajada não fragmenta o ser, mas toca sua totalidade com corpo, mente e alma. Educar é cuidar e transformar o ser humano em sua integridade. Essa união gera bem-estar para educadores e educandos, formando uma comunidade de aprendizado saudável. Somos seres complexos e inacabados; por isso, essa abordagem é essencial para uma educação que liberta.

Para que a educação seja um caminho de liberdade, e não de dominação, ela precisa ancorar-se na inteireza do ser, respeitando a interseção entre experiência e conhecimento, entre razão e emoção, entre o mundo que nos cerca e o que carregamos dentro. bell hooks nos lembra que ensinar e aprender não são atos isolados, mas processos coletivos de cuidado e afeto, onde educadores e educandos se transformam mutuamente. Assim, “buscando não somente o conhecimento que está nos livros, mas também o conhecimento acerca de como viver no mundo” (hooks, 2013, p.

27), de como existir sem nos dobrarmos às estruturas que tentam nos silenciar. Educar, nessa perspectiva, não é apenas formar intelectos, mas restaurar inteirezas, construir comunidades de aprendizado onde o saber seja também gesto de cura, ato de resistência e sopro de esperança.

Dentro do sistema socioeducativo, entre grades, muros e ecos de histórias interrompidas, acreditamos que a integração defendida por Paulo Freire e a integridade do ser, evocada por bell hooks, devem caminhar juntas. Educação não é apenas ensinar, mas ritual de pertencimento, pacto de transformação mútua. Educadores e educandos não podem ser espectadores da realidade, mas protagonistas de sua superação. E para isso, o caminho precisa ser trilhado com prazer, desejo e amor pelo que se faz. Como nos lembra bell hooks, não há revolução na apatia, nem libertação sem paixão, pois “o entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo” (hooks, 2013, p. 18). O entusiasmo nasce no calor do encontro, no brilho das descobertas e na resistência que se fortalece no coletivo.

Os projetos FilosofArte e Borda-dor são mais que propostas pedagógicas; são promessas de esperança, convites ao reencantamento da educação. Neles, semeamos confiança onde houve desconfiança, respeito onde a violência deixou cicatrizes, reciprocidade onde imperou o autoritarismo. É nesse lugar de mudança e compromisso com a emancipação que acreditamos ser possível reinventar a socioeducação.

TEATRO DO OPRIMIDO: ENSAIOS PARA A TRANSFORMAÇÃO

Escolhemos o Teatro do Oprimido (TO) como fio condutor de nossa prática no CSMM por acreditarmos na potência do teatro como ferramenta de libertação e insurgência. No palco da privação de liberdade, onde corpos são vigiados e gestos controlados, o teatro irrompe como resistência, rompendo silenciamentos e abrindo caminhos para a imaginação, a reflexão filosófica e a consciência crítica.

Criado na década de 1970 por Augusto Boal, o TO nasce do desejo de transformar o teatro em território de luta e tomada de consciência. Para Boal, o teatro não deve ser contemplação passiva, mas espaço de ação e transformação, onde os silenciados assumem o protagonismo de suas histórias. Ao levar essa prática ao sistema socioeducativo, buscamos descolonizar saberes, subverter a lógica da punição e semear possibilidades de reescrita de destino. O TO permite que as adolescentes coloquem as opressões em perspectiva, e diante disso, seja possível observar e estabelecer leituras críticas sobre elas. Ensaando deste modo, cena a cena, a reconstrução de trajetórias possíveis, não por meio de induções externas, mas por meio de expressões autorais. O teatro, como ensina Boal, não é apenas arte, mas arma, linguagem, instrumento de emancipação. No jogo teatral, não há grades que impeçam a imaginação, nem algemas que limitem o direito de sonhar. É nesse espaço de criação que as vozes abafadas encontram eco e os corpos controlados aprendem a dançar para além dos limites. Instalando o ambiente lúdico, proporcionado pelo jogo do teatro, fica estabelecida a

ideia de que a depuração estética da comunicação teatral é indissociável do crescimento pessoal do jogador. Ambos têm na plateia – interna ao grupo de jogadores – um elemento essencial para a avaliação dos avanços conquistados pelos participantes. Prescindem da noção de talento ou de qualquer pré-requisito anterior ao próprio ato de jogar e apresentam propostas de caráter estrutural, derivadas da linguagem do teatro, que permitem a formulação, pelo próprio grupo, das situações, temas, desejos, que quer trazer à tona. Quando se lança em um jogo teatral ou dramático, o jogador é convidado a formular e a responder a atos cênicos mediante a construção física de uma ficção composta por ação, espaço, fala, entre outros elementos possíveis. Essa construção ocorre através de relações que o jogador produz aqui e agora com seus parceiros e com o ambiente, relações essas que implicam intencionalidade, mas incluem também, necessariamente, fatores aleatórios. (Pupo, 2001, p. 182).

Modo pelo qual o fazer teatral se instala, portanto, como espécie de mídia, de aparato para manifestações de subjetividades,

como telas em que se pode inscrever imagens com liberdade, vislumbrando ações superadoras.

A filosofia, a poética, a estética e a metodologia do TO iluminam o caráter visceralmente político e social do teatro. O palco nunca é neutro: pode ser espaço de dominação ou de insurgência. Augusto Boal compreendeu essa potência dialógica e, ao longo de sua trajetória, transformou o TO em ferramenta pedagógica e terapêutica, capaz não apenas de representar o mundo, mas de reinventá-lo. No contexto da socioeducação, onde corpos são vigiados e subjetividades moldadas pela colonialidade, o TO dissolve as fronteiras entre cena e vida. Na experimentação teatral, as adolescentes descobrem o direito de existir para além dos rótulos, encontrando na arte um caminho para expressar dores, denunciar injustiças e ensaiar futuros.

Aqui, o teatro não é apenas performance, mas ato de insurgência e de (retomada de humanidades) reumanizar. No jogo teatral, a criatividade se acende, o pensamento crítico se afia, o diálogo se fortalece e a cidadania se expande. Tudo acontece sem a rigidez dos métodos tradicionais, pois o lúdico atravessa o processo como convite à liberdade, transformando o aprendizado em território de prazer, resistência e encontro. No TO, não há espectadores passivos: há sujeitos que jogam, criam e descobrem que a realidade pode ser ensaiada, reelaborada, transformada. O teatro vira semente de revolução, e o palco, espelho onde cada uma se enxerga inteira. O TO não se dobra às convenções da cena tradicional. Não é teatro de passividade, mas de insurgência. Boal, em seu gesto revolucionário, rasgou o véu entre palco e plateia, dissolvendo a fronteira entre quem assiste e quem age. No TO, ninguém é apenas espectador: todos são chamados à cena, convocados a intervir, questionar e reinventar.

Em *O arco-íris do desejo*, Boal (1996) descreve o Teatro do Oprimido como campo de experimentação da liberdade, onde teatro, corpo e pensamento crítico se entrelaçam. Sua metodologia é “um sistema de exercícios físicos, jogos estéticos, técnicas de imagem e improvisações especiais, que tem por objetivo resgatar,

desenvolver e redimensionar essa vocação humana, tornando a atividade teatral um instrumento eficaz na compreensão e na busca de soluções para problemas sociais e interpessoais” (Boal, 1996, p. 28-29). Ao convidar o público a intervir e reescrever a cena, Boal inaugura um teatro onde o oprimido ensaia sua libertação, onde a palavra sufocada ganha corpo e voz, onde a transformação social deixa de ser utopia para tornar-se ação. Assim, o TO se converte em pedagogia da esperança e do fazer, espaço onde saberes libertadores emergem da experiência vivida. No jogo teatral, ensaiam-se novas formas de ser, de existir, de resistir. O palco se transforma em espelho onde realidades opressoras são confrontadas e reimaginadas e, nesse reflexo, a revolução se ensaia, se anuncia.

O TO não se limita a sugestões, mas exige imersão: corpo, voz, desejo e inquietação. Ao cruzarem o limiar do palco, as espectadoras deixam de ser observadoras e se tornam “espect-atrizes”, protagonistas da ação, arquitetas de novas possibilidades. Nesse jogo, elas ensaiam libertações, reelaboram realidades e descobrem que a transformação é prática cotidiana. Boal denuncia que, no teatro tradicional, a distância entre palco e plateia reforça a alienação social, cristalizando passividades. O TO, em oposição, é uma insurgência contra o conformismo: ele rompe com a inércia, desafia o fatalismo e desestabiliza certezas, lançando as participantes no risco da reinvenção. Sobre essa poética do oprimido, Boal escreve em *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas*:

O espectador não delega poderes ao personagem para que atue nem para que pense em seu lugar; ao contrário, ele mesmo assume um papel protagonístico, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis, debate projetos modificadores: em resumo, o espectador ensaia, preparando-se para a ação real. Por isso, eu creio que o teatro não é revolucionário em si mesmo, mas certamente pode ser um excelente ensaio da revolução. Não importa que seja fictícia: importa que é uma ação. (Boal, 1991, p. 138-139).

O TO não se limita a refletir o mundo, mas o desafia, desestabiliza e reinventa. Transformar a realidade exige que todos

ocupem o palco da existência, recusando-se a ser coadjuvantes de sua própria história. A arte, como afirma Boal (1991), não é apenas representação, mas práxis transformadora. Ao quebrar as barreiras entre cena e vida, palco e plateia, o teatro convoca à ação, rejeitando a passividade das estruturas opressoras. Nesse entrelaçamento entre arte e luta, as “espect-atrizes” e “espect-atores” ensaiam novas formas de ser e estar no mundo, reinventando não só a cena, mas a realidade.

Como se pode observar, o TO busca resgatar e ressignificar a teatralidade presente em cada ser humano. Boal (1996) afirma que essa teatralidade é nossa vocação essencial, pois somos os únicos capazes de nos observar em ato, de nos ver no movimento e na existência. A capacidade de auto-observação revela a importância da práxis e da insurgência contra a passividade do espectador tradicional. A cena teatral é o espaço onde nos refletimos e transformamos. Ao nos colocarmos como protagonistas de nossas histórias, podemos, individual e coletivamente, ensaiar as rupturas necessárias para desfazer as estruturas coloniais que nos aprisionam. No palco da vida, o ensaio é um ato de rebeldia e liberdade.

No jogo de reflexos e revelações, o “espect-ator” se torna, ao mesmo tempo, sujeito e objeto da cena. Ao habitar essa dualidade, aprende a ocupar o palco e a decifrar sua própria existência. O corpo vira narrativa, a consciência se dobra sobre si mesma, e, nesse encontro, começa a ressignificar sua posição histórica e social. O processo é libertador. A teatralidade humana oferece ao protagonista um olhar privilegiado, onde se vê em movimento, percebe suas escolhas e reconhece o outro como parte da cena da vida. Boal (1996) chama essa experiência de “espelho imaginário”, pois, ao “ver-se, percebe o que é, descobre o que não é, e imagina o que pode vir a ser. Percebe onde está, descobre onde não está e imagina onde pode ir” (Boal, 1996, p. 27). O palco torna-se, assim, um território de insurgência, onde o “espect-ator” não apenas contempla, mas ensaia a reinvenção da realidade. Na fricção entre imagem e ação, entre opressão e possibilidade de ruptura, surge a consciência crítica e, com ela, a capacidade de transformar o mundo.

Alinhados à visão de Boal, entendemos que transformar o espectador em ator é uma pedagogia insurgente, um gesto radical de liberdade. O TO não se limita ao palco; sua essência está no deslocamento do olhar, na subversão do papel passivo do espectador, que deixa de assistir inerte para agir, interferir, recriar. Assim como Freire denunciou a educação bancária, que reduz o aprendiz a um depósito de conteúdos, Boal propõe um teatro onde ninguém é mero objeto da cena, mas sujeito de sua própria história.

Ao compartilhar esse método com as adolescentes do CSMM, nosso objetivo não é formar atrizes profissionais, embora o teatro possa revelar vocações inesperadas, mas criar um espaço onde possam se ver e se reconhecer. Que, ao se tornarem espectadoras de si mesmas, possam também assumir o protagonismo de suas trajetórias, resignificando suas existências além das grades. Nesse sentido, percebemos como a Pedagogia do Oprimido, a Pedagogia Engajada e o Teatro do Oprimido se entrelaçam na convicção de que a educação deve ser dialógica, praxiológica e insurgente. Paulo Freire, bell hooks e Augusto Boal, em diferentes tempos e linguagens, veem na educação um ato político, um convite à liberdade, um processo de tomada de consciência que nasce no encontro, no afeto, na ação coletiva. Assim, reafirmamos nosso compromisso com uma pedagogia decolonial freiriana, onde aprender significa insurgir, e ensinar é possibilitar o florescimento de saberes emancipatórios na socioeducação.

Boal (1991), em *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas*, traça o caminho que leva o espectador a atravessar o limiar da passividade, transformando-o em ator de sua própria cena e, por extensão, de sua própria vida. Esse percurso não se dá abruptamente, mas em quatro etapas essenciais, como um rito de passagem que desfaz a rigidez do olhar imóvel e desperta o corpo para a ação.

PRIMEIRA ETAPA – Conhecimento do Corpo – Sequência de exercícios em que se começa a conhecer o próprio corpo, suas limitações e suas possibilidades, suas deformações sociais e suas possibilidades de

recuperação; SEGUNDA ETAPA – Tornar o Corpo Expressivo – Sequência de jogos em que cada pessoa começa a se expressar unicamente através do corpo, abandonando outras formas de expressão mais usuais e cotidianas; TERCEIRA ETAPA – O Teatro como Linguagem – Aqui se começa a praticar o teatro como linguagem viva e presente, e não como produto acabado que mostra imagens do passado: PRIMEIRO GRAU – Dramaturgia Simultânea: os espectadores “escrevem”, simultaneamente com os atores que representam; SEGUNDO GRAU – Teatro-Imagem: os espectadores intervêm diretamente, “falando” através de imagens feitas com os corpos dos demais atores ou participantes; TERCEIRO GRAU – Teatro-Debate: os espectadores intervêm diretamente na ação dramática, substituem os atores e representam, atuam! QUARTA ETAPA – Teatro como Discurso – Formas simples em que o espectador-ator apresenta o *espetáculo* segundo suas necessidades de discutir certos temas ou de ensaiar certas ações. Exemplo: 1) teatro-jornal, 2) teatro invisível, 3) teatro-fotonovela, 4) quebra de repressão, 5) teatro-mito, 6) teatro-julgamento, 7) rituais e máscaras. (Boal, 1991, p. 143-144).

Na primeira etapa do método TO, “Conhecimento do corpo”, trabalhamos a consciência corporal das participantes, ajudando-as a se libertarem da alienação física causada pelo ambiente carcerário. Esse condicionamento restringe a movimentação, reduz substancialmente os aparelhos dos sentidos físicos, o que por sua vez acaba por afetar a percepção e expressão corporal. Adaptamos as atividades para as condições específicas das adolescentes em privação de liberdade, buscando torná-las conscientes dessa alienação e promovendo reflexão e ação. Fazer com que assim, ocorressem vias, caminhos, “contatos estéticos, artísticos, organizadores de sensações, às quais atribui valores e qualidades. Essa forma de pensar e de se relacionar com o mundo é uma forma estética de conhecê-lo e, com ele, dialogar. As linguagens estéticas são cognitivas – são, em si mesmas Conhecimento” (Boal, 2006, p. 191). Esse trabalho preparatório foi essencial para que, na segunda etapa, pudessem explorar a expressividade corporal de forma mais livre e criativa. Inspirados pela abordagem holística de bell hooks, desenvolvemos exercícios que integraram corpo, mente e alma, ajudando-as a romper com as

marcas coloniais e incentivando uma socioeducação baseada na justiça restaurativa.

É nesse contexto que nossas oficinas se inserem. Apresentamos a seguir uma atividade desenvolvida no CSMM, baseada na segunda etapa do método TO, de Augusto Boal: “Tornar o Corpo Expressivo”. Segundo Boal (1991), essa fase envolve jogos nos quais cada participante usa o corpo como única ferramenta de expressão, abandonando a fala e a voz. A cada exercício, elas sentiram, criaram, denunciaram, imaginaram e refletiram. Os muros que as cercam não são intransponíveis quando a cena se torna linguagem de protesto e reinvenção. No jogo teatral, fortalecem-se autoestima, criatividade, cidadania e pensamento crítico. Na catarse do palco, vislumbra-se a emancipação. Se o sistema tenta silenciá-las, buscamos devolver-lhes a voz, o gesto, o movimento e a consciência problematizadora.

AQUELE QUE DIZ SIM E AQUELE QUE DIZ NÃO

Adentramos o palco pulsante da experiência, onde corpos outrora silenciados e vozes contidas se insurgem, ganham forma, ganham fôlego. No chão duro do CSMM, o Teatro do Oprimido revela-se como solo fértil para a germinação de expressões adormecidas. Ali, cada gesto se converte em linguagem, e cada palavra em resistência. Os jogos teatrais, entrelaçados à reflexão filosófica, não apenas movimentam corpos, mas também redesenham destinos, deslocam sentidos e convocam à reinvenção da existência.

Nosso intento, à primeira vista, poderia parecer técnico: despertar a expressividade corporal. Mas, como nos ensina a pedagogia libertadora, antes que o corpo se mova, é preciso que o pensamento se expanda, que a alma se reencontre e que o sentir seja desatado. O ponto de ignição desse processo foi o tema gerador “Liberdade”, palavra que arde, ecoa, e que já nos guiara em outras oficinas no CSMM. Desta vez, porém, escolhemos atravessar essa temática com o auxílio de uma obra, que também questiona e

provoca: a peça didática *Aquele que diz sim e aquele que diz não*, de Bertolt Brecht (2009). Ao apresentá-la às adolescentes, não buscávamos apenas aproximá-las de um texto teatral. Queríamos escancarar a potência do pensamento dramático como instrumento de problematização do mundo, de si mesmas e das estruturas que as cercam. Brecht, com sua dramaturgia inquieta, ofereceu-nos o pretexto para tensionar o conformismo, para cultivar o espanto, para perguntar; sempre perguntar. E assim, entre corpo, pensamento e provocação, a oficina tornou-se não apenas encenação, mas ensaio de liberdade.

No texto dramático *Aquele que diz sim e aquele que diz não*, o tema da liberdade humana não é apenas um pano de fundo, mas sim, a encruzilhada onde ética, tradição e resistência se confrontam. A peça nos apresenta um jovem atravessado por um dilema existencial pungente: cuidar da mãe enferma exigirá coragem para enfrentar as montanhas em busca de um remédio. Ao seu lado, partem também o professor e três estudantes. No entanto, em meio à jornada, o garoto adoece, e então se impõe o peso das leis ancestrais de sua comunidade. A tradição exige que, diante da enfermidade de um dos viajantes, este seja consultado: “Presta atenção! Como você ficou doente e não pode continuar, vamos ter que deixar você aqui. Mas é justo que se pergunte àquele que ficou doente se se deve voltar por sua causa. E o costume exige que aquele que ficou doente responda: vocês não devem voltar” (Brecht, 2009, p. 223). Brecht, em sua dramaturgia cortante e pedagógica, nos entrega duas possibilidades dramáticas, isto é, dois desfechos para um mesmo enredo. No primeiro, o garoto escolhe consentir com as regras impostas, curva-se diante da lógica do sacrifício e é lançado ao abismo, não apenas físico, mas simbólico. O corpo, já fragilizado, é entregue à morte certa. Na segunda versão, no entanto, uma ruptura se anuncia. O professor repete a pergunta, mas agora a resposta é outra: “Não. Eu não estou de acordo” (Brecht, 2009, p. 231). E nesse gesto de recusa, onde a escolha é o desacordo, o costume se desfaz. A tradição, até então inquestionável, é desobedecida. A expedição se interrompe, os

estudantes retornam com o garoto, ele é reconduzido ao abraço da mãe e dá-se a construção de um novo costume.

Neste instante, Brecht nos convida a pensar: o que significa dizer “não”? O que se rompe e o que se inaugura quando a voz do oprimido recusa a norma que o destrói? A negativa do garoto simboliza a liberdade como condição de possibilidade de criação de outros caminhos existenciais, outros projetos de vida, como força de invenção individual e coletiva. É nesse intervalo entre o “sim” resignado e o “não” insurgente que se revela a pedagogia do pensamento crítico, onde a arte não apenas representa a vida, mas a reimagina. Ao encenar o embate entre a obediência às normas sociais e a sua recusa, Brecht não fala apenas de um garoto perdido entre montanhas e tradições, fala de todas e todos nós. Fala dos dilemas existenciais que atravessam a condição humana quando nos vemos diante regras e tradições herdadas, expectativas que nos pressionam e preconceitos que nos aprisionam. Ao teatralizar a condição humana, o dramaturgo projeta no palco a nossa própria travessia existencial, feita de escolhas profundamente determinantes para a construção da pessoa que queremos ser.

Na vivência prática da oficina, iniciamos com a leitura coletiva do texto, após a distribuição dos personagens entre o grupo. Esse primeiro contato com a obra de Brecht abriu espaço para uma reflexão filosófica conduzida de maneira dialógica e horizontal, onde cada voz teve valor e escuta. A trama proposta pelo dramaturgo reverberou de forma intensa entre as adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. A jornada do garoto, repleta de dilemas éticos, tensionada entre o dever imposto e o desejo íntimo, ecoou nas experiências das jovens que ali estavam, convidando-as a se reconhecerem em suas próprias travessias.

Assim como o personagem da peça, essas meninas enfrentam desafios que não são apenas circunstanciais, mas existenciais. Vivem marcadas por afetos interrompidos, por estruturas sociais excludentes e por narrativas que, desde cedo, limitaram seus passos e silenciaram seus sonhos. Cresceram cercadas por regras duras, por violências tantas vezes normalizadas e por omissões institucionais

que não acolhem, mas abandonam. Neste sentido, o menino da peça se tornou espelho e metáfora dessas adolescentes: ele é cada uma delas diante da vida que exige decisões difíceis. Ele encarna, como elas, a pergunta essencial: a partir das minhas escolhas e da responsabilidade embutida nelas, que pessoa desejo me tornar?

Nesse momento de partilha das interpretações do texto, refletimos sobre a liberdade, não aquela abstrata, romântica ou idealizada, mas a liberdade concreta, encarnada no momento exato em que decidimos se vamos seguir ou não aquilo que nos dizem ser o certo. No contexto da socioeducação, essa liberdade se expressa no gesto cotidiano de resistir à desumanização, de sonhar novos caminhos, de reescrever suas histórias com tinta própria. Nesse sentido, a filosofia contribui com a reflexão de como o ser humano, a partir da sua subjetividade e de suas escolhas, se constrói no mundo. Sartre, por exemplo, no ensaio *O existencialismo é um humanismo*, explica que “o homem não é nada mais que seu projeto, ele não existe senão na medida em que se realiza e, portanto, não é outra coisa senão o conjunto de seus atos, nada mais além de sua vida” (Sartre, 2013, p. 42). Com isso, Sartre quer dizer que só existe realidade na ação e que o ser humano se determina enquanto age no mundo. Dessa forma, são nossas próprias escolhas que determinam nossa essência, ou seja, o ser humano não é essencialmente bom ou ruim, ao contrário, o ser humano é um projeto que se realiza existindo e que é determinado pelo engajamento total de suas ações diante a responsabilidade de suas escolhas. Essa perspectiva filosófica delega ao ser humano uma ampla noção de liberdade, pois é a partir da escolha que o ser humano se cria, se inventa e se reinventa, é a partir dessa liberdade que o ser humano se engaja no projeto de fazer a si mesmo, de construir a sua identidade ao mesmo tempo em que determina a própria noção de humanidade. Assim, especialmente em contextos de cerceamento, a liberdade verdadeira nasce quando ousamos dizer “não” ao que nos aliena e “sim” ao que nos devolve a dignidade de existir com consciência crítica, engajamento, coragem e desejo de transformação.

Após a leitura compartilhada e a reflexão filosófica que atravessou o texto de Brecht, demos início à prática teatral. O corpo, agora despertado pela reflexão, foi convocado a falar por si. Como a proposta da oficina era cultivar a expressividade corporal, escolhemos trabalhar com o Teatro Imagem, uma das potentes técnicas do Teatro do Oprimido. Reunidas em duplas, as adolescentes foram convidadas a “dizer com o corpo” aquilo que ressoou mais fundo na leitura. Inspiradas pela peça, cada dupla escolheu um trecho e o traduziu em imagens vivas, moldadas com gestos, posturas e silêncios. Transformamos a sala de oficinas do CSMM em um palco simbólico: as cadeiras de plástico tornaram-se rochas sólidas, o banco de cimento virou trilha por entre montanhas íngremes e despenhadeiros imaginários. O espaço comum ganhou nova textura, novo fôlego, e os corpos, antes contidos, encontraram liberdade no gesto criador. Percepção que dialoga com Spolin:

Jogos teatrais, experimentados em sala de aula, devem ser reconhecidos não como diversões que extrapolam necessidades curriculares, mas sim como suportes que podem ser tecidos no cotidiano, atuando como energizadores e/ou trampolins para todos. Inerente a técnicas teatrais são comunicações verbais, não-verbais, escritas e não-escritas. Habilidades de comunicação, desenvolvidas e intensificadas por meio de oficinas de jogos teatrais com o tempo abrangem outras necessidades curriculares e a vida cotidiana. Ensinar/aprender deveria ser uma experiência feliz, alegre, tão plena de descoberta quanto a superação da criança que sai das limitações do engatinhar para o primeiro passo - o andar! Para além das necessidades curriculares, os jogos teatrais trazem momentos de *espontaneidade*. O intuitivo (...) gera suas dádivas no momento de espontaneidade'. Aqui/agora é o tempo da descoberta, da criatividade, do aprendizado. Ao participar dos jogos teatrais, professores e alunos podem encontrar-se como parceiros, no tempo presente, e prontos para comunicar, conectar, responder, experienciar, experimentar e extrapolar, em busca de novos horizontes. (Spolin, 2008, p. 20).

Ali, em meio a imagens esculpidas no ar, o texto de Brecht deixava de ser apenas palavra escrita, tornava-se corpo, paisagem e travessia compartilhada.

Esse exercício preparou o caminho para algo ainda mais potente. Com o apoio da equipe do CSMM, conseguimos realizar uma saída pedagógica até a Usina de Artes João Donato, em Rio Branco, Acre. Mais do que uma visita, o passeio foi uma oportunidade de apresentar às adolescentes um território onde a arte pulsa como direito e possibilidade. Ao atravessar os espaços da Usina, vivos, vibrantes, abertos à criação, as adolescentes puderam sentir que pertencem também a esse universo. Foi um gesto de aproximação, mas também de afirmação: a arte é delas e elas são da arte.

Além disso, havíamos planejado refazer o Teatro Imagem com as adolescentes no palco da Usina de Artes, um espaço que ofereceria a elas uma experiência mais completa: figurinos, luzes, cenário e a atmosfera envolvente de um teatro real. A ideia era intensificar o processo criativo, proporcionar o encantamento da cena e expandir os limites da imaginação. No entanto, o que aconteceu superou qualquer planejamento. Depois de escolherem seus figurinos e personagens, as adolescentes, espontaneamente, começaram a dar voz às falas da peça. Sem combinarmos, a encenação tomou corpo. Encenamos o texto inteiro, duas vezes, trocando de personagens entre nós, como se o teatro brotasse naturalmente do desejo de estar ali, de se expressar, de viver outras possibilidades de ser. Ao que tudo indica, ao imergirem naquele ambiente próprio para a arte teatral, elas talvez tenham sido arrebatadas pela magia inerente a ela. Investidas das experiências lúdicas anteriores, se sentiram à vontade para irem além, se jogaram, e

Quando os jogadores estão focados no jogo, são capazes de transformar objetos ou criá-los. Ambientes inteiros surgem espontaneamente a partir do nada. Impossíveis de serem captadas em palavras, as transformações parecem surgir a partir do movimento físico intensificado e da troca desta energia em movimento entre os parceiros. A transformação acontece não uma, mas muitas e muitas vezes. Transformações são mágica teatral e uma parte intrínseca da maioria dos jogos teatrais. (Spolin, 2021, p. 31-32).

Na plateia, cerca de dez agentes e alguns profissionais da Usina assistiram atentos e emocionados. Encerramos entre sorrisos e aplausos calorosos, com o coração cheio do que só a arte pode oferecer: encontro, liberdade e reconhecimento.

O resultado dessa oficina ultrapassou, com alegria, tudo o que havíamos imaginado. Não esperávamos tamanha entrega, tamanha desenvoltura e sensibilidade no improviso em cena. Desde o início, em cada parte do processo, na leitura coletiva, na escuta atenta, na interpretação filosófica, nas imagens corporais criadas com o Teatro Imagem no CSMM e, enfim, na atuação espontânea no palco da Usina de Artes, as adolescentes revelaram sobretudo disposição para agirem de forma autônoma e criativa. Cada etapa do processo foi marcada por escuta, presença e transformação. Foi como se, pouco a pouco, a arte abrisse frestas por onde a potência de cada uma pudesse emergir e se fazer visível, fazendo com que assim, ocorresse de fato, uma ação superadora, onde o simples montar imagens estáticas fosse devorado pela vontade legítima e espontânea do fazer em movimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso projeto segue o curso de um rio que não se deixa represar. Queremos continuar a ensinar, pesquisar e expandir. E, mais que isso, não trair nossa vocação decolonial freiriana sempre crítica frente à realidade. Em cada prática pedagógica, filosófica e teatral, insistimos na emancipação, na transgressão necessária, e acreditamos na educação como ato de liberdade. Sabemos que o caminho não é fácil. Os desafios são vastos como o próprio sistema que nos atravessa, mas as práticas e jogos do Teatro do Oprimido nos ensinam a driblar barreiras, a reinventar e reivindicar espaços, a transformar espectadores em “espect-atrizes” e “espect-atores”. Dentro do Centro Socioeducativo, onde tantas grades se fecham e aprisionam corpos, aprendemos que um simples gesto pode ser uma fresta por onde a liberdade escapa.

Mais do que uma oficina, o que fizemos foi plantar inquietações, questionar os condicionamentos colonialistas que se perpetuam no encarceramento, isto por meio da ação teatral e do pensamento filosófico, configurando assim a práxis viva que guia nosso trabalho. Ali, entre celas e regras, encontramos meninas que carregam em seus corpos e histórias as marcas da desigualdade racial, de gênero e de classe. Mas também percebemos que essas marcas não são destino. A cada movimento, a cada palavra reinventada, vimos nelas a possibilidade da mudança, desde que haja espaço, desde que haja tempo, desde que haja oportunidade.

Não somos ingênuos. Sabemos que a realidade não se desfaz como um cenário ao fim do espetáculo. O abismo social não se cessa como os aplausos, e os múltiplos preconceitos de raça e gênero que essas adolescentes enfrentam não são fantasmas do passado, mas açoites do presente. Ontem, hoje, sempre, o sistema insiste em apagar seus nomes, em silenciar suas histórias. Mas se a realidade bate à porta, também abre janelas. E nós seguimos esperando. Porque acreditamos na potência da educação emancipadora, continuamos a ensaiar novos caminhos, a buscar outras formas de ser e existir, a costurar saberes libertadores dentro e fora das celas. Que a arte e a filosofia sigam sendo a nossa fresta, a nossa travessia, o nosso horizonte.

REFERÊNCIAS

- BENTO, Berenice. Necrobiopoder: Quem pode habitar o Estado-nação? **Cadernos Pagu**, n. 53, p. 1-16, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/18094449201800530005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/MjN8GzVSCpWtxn7kypK3PVJ>. Acesso em: 20 de maio de 2025.
- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1991.
- BOAL, Augusto. **O arco-íris do desejo: o método Boal de teatro e terapia**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1996.

BOAL, Augusto. Quando nasce o bebê: O pensamento sensível e o pensamento simbólico no Teatro do Oprimido. **Sala Preta**, São Paulo, Brasil, v. 6, p. 189–195, 2006. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v6i0p189-195. Disponível em: <https://revistas.usp.br/sala-preta/article/view/57309>. Acesso em 29 de agosto de 2025.

BRASIL. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Lei Nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

BRECHT, Bertolt. Aquele que diz sim e Aquele que diz não. In: **Teatro Completo**. 3ª ed. Tradução Luiz Antonio Martinez Corrêa e Marshall Netherland. Vol. 3. RJ: Paz e Terra, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra LTDA, 1974.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra LTDA, 1967.

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

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. O lúdico e a construção do sentido. **Sala Preta**, São Paulo, Brasil, v. 1, p. 181-187, 2001. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v1i0p181-187. Disponível em: <https://revistas.usp.br/salapreta/article/view/57023>. Acesso em 4 de agosto de 2025.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. 3ª ed. Apresentação e notas, Arlette Elkaim-Sartre. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais : o fichário de Viola Spolin**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na sala de aula: uma manual para o professor**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

CAPÍTULO 09

COMUNIDADE EPISTÊMICA MILITAR: ANÁLISE DECOLONIAL CRÍTICA E SÓCIO-HISTÓRICA

Lívia Aparecida de Almeida e Sousa

1. INTRODUÇÃO

A questão central que impulsiona este estudo é: como construir uma comunidade epistêmica no ensino militar que seja coerente com as demandas sociais contemporâneas, e qual o papel do letramento decolonial crítico e da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural nesse processo? A presente pesquisa busca explorar a formação de comunidades epistêmicas no ensino militar a partir de epistemologias decoloniais, visando desafiar relações de poder e promover a transformação social. Centrada na constituição do grupo de pesquisa inicialmente chamado Laboratório de Simulação e Cenários – Ensino Militar: Estratégias Formativas e em 2025 intitulado Ensino Militar: estratégias formativas e prospectivas, esta investigação propõe-se a analisar a construção de uma comunidade epistêmica no contexto militar que seja capaz de responder às complexas exigências do cenário contemporâneo.

Historicamente, o ensino militar estruturou-se sobre modelos hierárquicos e doutrinários, predominantemente influenciados por epistemologias eurocêntricas e norte-americanas. Tal configuração resultou em uma limitada diversificação de referenciais teóricos e metodológicos na formação dos militares. Contudo, os desafios estratégicos atuais demandam abordagens pedagógicas mais dinâmicas, interdisciplinares e alinhadas à complexidade dos cenários futuros.

Para abordar essa problemática, a pesquisa se ancora na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (Vygotsky, 2001; Leontiev, 2021; Engeström, 2016), no conceito de Letramento de Futuro (Koch, 2023) e na noção de comunidade epistêmica (Soares; Vitelli, 2019). O foco recai sobre o Laboratório de Simulações e Cenários (LSC) do Centro de Estudos Estratégicos da Universidade da Força Aérea (UNIFA), cujo propósito é desenvolver estratégias formativas inovadoras, capazes de transformar paradigmas tradicionais em modelos pedagógicos mais flexíveis e centrados na agência (Liberali, 2022) dos participantes. Busca-se, assim, compreender como a construção dessa comunidade epistêmica, impulsionada pelo grupo de pesquisa inserido no LSC da UNIFA poderia contribuir para a formação de formadores, a mediação de relações de poder e a transformação social no âmbito do ensino militar.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A construção do conhecimento em espaços institucionais militares tem sido historicamente moldada por epistemologias eurocêntricas e norte-americanas, fundamentadas na doutrina da USAF (United States Air Force) e replicadas em academias militares de diversos países. Essas estruturas privilegiam abordagens tecnocráticas, hierárquicas e doutrinárias, reforçando um ensino baseado na repetição de normas e procedimentos, conforme amplamente discutido por Huntington (1957) e Janowitz (1960) em suas análises sobre a profissionalização militar, e por Foucault (1975) ao conceituar os sistemas disciplinares.

Todavia, as demandas contemporâneas da defesa nacional e os desafios estratégicos globais exigem a abertura de novos horizontes formativos, capazes de integrar perspectivas críticas, interdisciplinares e prospectivas. Nesse contexto, a articulação entre a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e o letramento decolonial crítico permite questionar os fundamentos dessas epistemologias hegemônicas e propor alternativas que

explorem as “gretas” (frestas) nos sistemas de atividade tradicionais do ensino militar.

O Laboratório de Simulações e Cenários (LSC) emerge como um espaço inovador, no qual o profissional militar do futuro pode experimentar novas formas de aprender, construir e aplicar conhecimento. Ao integrar metodologias ativas e narrativas formativas, o LSC busca “desencapsular” (Engeström, 2016, p. 129) os processos de ensino-aprendizagem, promovendo a formação de uma comunidade epistêmica mais autônoma e alinhada às realidades geopolíticas do Sul Global. Para fundamentar essa abordagem, é necessário compreender como a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural fornece um modelo para a transformação das práticas formativas, ao mesmo tempo em que o letramento decolonial crítico amplia as possibilidades de ruptura com a colonialidade do saber e do poder.

2.1. Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a Construção da Comunidade Epistêmica

A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), formulada por Lev Vygotsky (2001) e ampliada por Yrjö Engeström (2016), oferece um arcabouço teórico para compreender a aprendizagem como um processo mediado por interações sociais e artefatos culturais. Diferente de abordagens individualistas e cognitivistas, essa perspectiva destaca que “o conhecimento não é apenas internalizado pelos sujeitos, mas produzido coletivamente em sistemas de atividade que se transformam historicamente” (Vygotsky, 2001, p. 67). A TASHC estabelece que “a aprendizagem e a construção do conhecimento ocorrem por meio da interação entre sujeitos, ferramentas culturais e sistemas de atividade historicamente constituídos” (Engeström, 2016, p. 89).

No contexto do ensino militar, essa abordagem possibilita analisar como as práticas formativas são estruturadas e quais as contradições que emergem nas interações entre tradição e inovação. A noção de aprendizagem expansiva (Engeström, 2016)

permite compreender como a introdução de novos instrumentos mediadores no ensino militar pode gerar transformações no sistema de atividade. Um exemplo paradigmático dessa transformação é a aquisição do caça Gripen pela Força Aérea Brasileira (FAB). A chegada desse vetor aéreo de última geração não se restringe a uma mera substituição de equipamentos; ela atua como um artefato mediador que impulsiona a reconfiguração de todo o sistema de atividade da FAB.

Isso se manifesta na necessidade de novas operações de voo, na redefinição de táticas e estratégias, na criação de programas de treinamento avançados para pilotos e equipes de solo, e no desenvolvimento de novas doutrinas de emprego. O Gripen, como instrumento, exige e, ao mesmo tempo, possibilita novas ações e atividades que visam à finalidade de modernização e aumento da capacidade de defesa aérea do país, gerando uma “tensão criativa” que leva à expansão do sistema de atividade (Engeström, 2016). O grupo de pesquisa LSC busca incorporar essa perspectiva ao propor a experimentação de “futuros imagináveis”, por meio da construção de cenários prospectivos que permitem a antecipação de desafios estratégicos e a formulação de respostas criativas.

A constituição do grupo de pesquisa LSC pode ser vista como uma intervenção dentro do sistema tradicional de ensino militar, propondo estratégias formativas que tensionam os modelos educacionais vigentes e incentivam a produção de novos saberes. A ideia de comunidade epistêmica (Haas, 1992; Soares; Vitelli, 2019) insere-se nesse contexto como um espaço no qual diferentes atores colaboram para desenvolver novas epistemologias, ampliando as possibilidades de atuação dos formadores e transformando as formas de ensinar e aprender dentro das Forças Armadas.

A construção do conhecimento no ensino militar tem sido moldada por estruturas doutrinárias rigidamente estabelecidas, que priorizam a transmissão de normas, procedimentos e saberes estratégicos dentro de um modelo hierárquico e tecnocrático. Esse modelo, historicamente influenciado por epistemologias eurocêntricas e norte-americanas, reflete um padrão de

profissionalização das forças armadas que consolidou a reprodução de doutrinas militares centradas no controle do conhecimento e na especialização técnica. A perspectiva de Samuel P. Huntington (1957), em *O Soldado e o Estado*, é fundamental para compreender como o ensino militar se consolidou sob um paradigma racionalista e burocrático, especialmente após a Segunda Guerra Mundial.

Huntington argumenta que “as Forças Armadas modernas devem operar como uma instituição autônoma, com um corpo profissional altamente especializado, separado da sociedade civil e organizado por princípios de hierarquia rígida, tecnicismo e disciplina normativa” (Huntington, 1957, p. 11). Essa visão “reforça a tese de que o ensino militar não apenas adota epistemologias eurocêtricas, mas também opera como um sistema de controle e padronização, que reduz a capacidade de inovação e questionamento crítico dentro da estrutura militar” (Janowitz, 1960, p. 23). Tal lógica educacional reflete o que Michel Foucault (1975) conceitua em *Vigiar e Punir* como “um sistema disciplinar que regula os corpos e as mentes por meio da internalização de normas e práticas regimentais” (Foucault, 1975, p. 135).

Diante desse panorama, a crítica construtiva ao ensino militar tradicional se faz necessária, pois revela as limitações do modelo hegemônico de produção do conhecimento em espaços castrenses. A criação de espaços alternativos, como o Laboratório de Simulações e Cenários (LSC), representa um movimento de ruptura com essa estrutura epistemológica fechada. Ao integrar abordagens interdisciplinares, prospectivas e críticas, “o LSC explora as “gretas” (frestas) dentro dos sistemas de atividade tradicionais do ensino militar, abrindo espaço para a formulação de estratégias formativas inéditas e viáveis” (Lemos, 2018, p. 15). Esse laboratório se propõe a atuar como um espaço de desencapsulamento (Liberali, 2022, p. 45) epistêmico, no qual o militar do futuro pode desenvolver competências não apenas técnicas, mas também agências analíticas e reflexivas, permitindo a

experimentação de futuros possíveis e imagináveis, em contraste com a rigidez das doutrinas tradicionais.

Essa capacidade de desenvolver agências analíticas e reflexivas, fomentada pelos trabalhos e encontros do GPEM, é crucial para que os militares em formação possam questionar as bases do conhecimento hegemônico. Ao promover uma postura crítica diante das doutrinas estabelecidas e incentivar a experimentação de novas perspectivas, os participantes do GPEM preparam o terreno para a emergência de um letramento decolonial crítico. Este letramento, por sua vez, torna-se um instrumento essencial para a transformação das práticas formativas no ambiente militar, ao desafiar as epistemologias eurocêntricas e valorizar saberes oriundos de outras realidades, como as do Sul Global.

2.2. Letramento Decolonial Crítico e a Transformação Epistêmica no Ensino Militar

Em contraste com a concepção tradicional de letramento, que se limita à aquisição de competências técnico-textuais, “o letramento decolonial compreende o conhecimento como um campo de disputa política, no qual diferentes racionalidades competem por legitimidade” (Walsh, 2013, p. 18). O letramento decolonial crítico (Walsh, 2013; Freire, 2021; Sousa Santos, 2000) “propõe uma ruptura com a colonialidade do saber, desafiando epistemologias hegemônicas e abrindo caminho para a valorização de múltiplos referenciais estratégicos” (Mignolo, 2017, p. 56). No ensino militar, essa abordagem permite identificar “gretas” dentro das estruturas normativas e criar espaços para a experimentação de novos modelos de aprendizagem. Assim, o GPEM pode ser entendido como um ambiente propício para fomentar práticas de letramento que favoreçam a autonomia epistêmica e o pensamento crítico dos militares (Soares; Vitelli, 2019, p. 78).

Historicamente, o ensino militar tem sido estruturado a partir de uma visão ocidentalizada da guerra, da segurança e da estratégia, “priorizando saberes técnico-científicos desenvolvidos

nas grandes potências militares e ignorando epistemologias locais e situadas” (Vagts, 1937, p. 210). Essa colonialidade do saber “restringe a compreensão dos fenômenos estratégicos a partir de uma única lente interpretativa, dificultando a emergência de novas abordagens que levem em conta as realidades do Sul Global, os impactos das dinâmicas sociopolíticas locais e as possibilidades de futuros alternativos” (Mignolo, 2011, p. 12).

Para Catherine Walsh (2013), “a interculturalidade crítica é um dos caminhos para romper com essa hegemonia epistemológica, pois permite a coexistência de diferentes formas de conhecimento, sem que uma anule ou subjogue a outra” (Walsh, 2013, p. 25). Já Walter Mignolo (2017) enfatiza “a necessidade de um pensamento fronteiriço, que explore as “gretas” nos sistemas estabelecidos e possibilite a criação de novos espaços de saber dentro das instituições” (Mignolo, 2017, p. 72). Boaventura de Sousa Santos (2009) complementa essa visão ao propor “uma ecologia de saberes, em que o conhecimento militar não seja apenas um reflexo das doutrinas ocidentais, mas um campo de interações múltiplas, no qual diferentes experiências e perspectivas sejam valorizadas e integradas” (Santos, 2009, p. 34). O grupo de pesquisa em tela com o foco em ensino militar se insere exatamente nesse ponto de interseção, atuando como um espaço de cocriação epistêmica, no qual militares em formação podem desenvolver novas formas de letramento estratégico. Ao invés de simplesmente reproduzir doutrinas estrangeiras, os participantes fomentam a análise crítica dos contextos geopolíticos, a experimentação de futuros possíveis e a formulação de narrativas prospectivas que desafiem a colonialidade do conhecimento.

É a partir dessa compreensão aprofundada dos fundamentos teóricos que se torna possível delinear as estratégias metodológicas. A transição da teoria para a prática exige uma abordagem que não apenas identifique as “gretas” epistemológicas, mas que também ofereça caminhos concretos para a construção de uma comunidade epistêmica inovadora no ensino militar. Assim, o próximo item detalhará as metodologias

empregadas para investigar e promover essa possível transformação.

3. METODOLOGIA

Metodologicamente, este estudo adota uma abordagem qualitativa e interpretativa, combinando três vias complementares: estudo de caso (Yin, 2015), intervenção formativa (Engeström, 2016; Lemos, 2018) e levantamento bibliográfico sobre os conceitos de letramento decolonial crítico e comunidade epistêmica. A análise documental e as notas de campo (Cruz; Rezende, 2022) são utilizadas para investigar as práticas pedagógicas e institucionais desenvolvidas nos centros de formação e avaliar como suas estratégias podem favorecer a emergência de novas epistemologias no ensino militar.

Dessa forma, o estudo pretende identificar de que modo essas práticas possibilitam encontrar “gretas” nas estruturas tradicionais e promover uma educação mais emancipatória, inovadora e disruptiva (Walsh, 2013; Freire, 2021; Sousa Santos, 2000). O levantamento bibliográfico, por sua vez, possibilita um diálogo entre os pressupostos do letramento decolonial crítico (Walsh, 2013; Mignolo, 2017; Santos, 2009) e a construção de comunidades epistêmicas (Haas, 1992), situando essas discussões no contexto do ensino militar brasileiro.

A triangulação dessas metodologias possibilita uma visão ampliada e interpretativa sobre o papel deste coletivo formativo, permitindo refletir sobre suas potencialidades e desafios no desenvolvimento de novos referenciais e na ressignificação das formas de produção do conhecimento no meio militar (Yin, 2015, p. 98). Além disso, a ênfase na sistematização das estratégias formativas discutidas e elaboradas no GPEM permite observar como os cenários prospectivos e as práticas de letramento decolonial crítico podem impactar o ensino militar e contribuir para o fortalecimento da formação de comunidades epistêmicas (Koch, 2023, p. 112).

Com a fundamentação teórica estabelecida e a metodologia de pesquisa delineada, é crucial agora apresentar os resultados e aprofundar a análise de como a construção de comunidades epistêmicas se manifesta no ensino militar. O próximo item, portanto, se dedicará a discutir as descobertas do estudo de caso, articulando-as com os conceitos teóricos apresentados para demonstrar o potencial transformador das práticas desenvolvidas no LSC.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: CONSTRUÇÃO DE COMUNIDADES EPISTÊMICAS NO ENSINO MILITAR

As comunidades epistêmicas, conforme definidas por Peter Haas (1992), são “redes de especialistas que compartilham um conjunto de crenças, normas e métodos de investigação que orientam a produção do conhecimento em determinada área” (Haas, 1992, p. 3). No contexto do ensino militar, a criação dessas comunidades é fundamental para a construção de um espaço de aprendizado menos dogmático e mais aberto ao diálogo interdisciplinar, à inovação metodológica e à experimentação de futuros possíveis e imagináveis. Para que isso ocorra, é necessário desafiar as epistemologias hegemônicas e integrar novas práticas formativas que estimulem a colaboração e a autonomia intelectual dos militares em formação.

A construção dessas comunidades epistêmicas no contexto militar requer um olhar atento às dinâmicas históricas que moldaram as doutrinas das Forças Armadas na América Latina, profundamente influenciadas pelos modelos estratégicos das potências do Norte. Desde a Guerra Fria, “a profissionalização militar nos países latino-americanos tem sido amplamente impactada por escolas militares estrangeiras, como a USAF (United States Air Force) e o Colégio das Américas, o que consolidou um modelo de ensino fortemente hierárquico, normativo e doutrinário” (Huntington, 1957, p. 25; Janowitz, 1960, p. 48). Essa

estrutura contribuiu para a consolidação de um pensamento estratégico linear e normativo, limitando a experimentação e a formulação de cenários prospectivos que contemplem múltiplas realidades e epistemologias.

A Portaria de criação do Laboratório de Simulações e Cenários (LSC), instituída pela Universidade da Força Aérea (UNIFA) em 2023, por exemplo, estabelece “um marco institucional na busca por um ensino militar mais dinâmico e voltado à construção de futuros possíveis e imagináveis” para o preparo e emprego dos profissionais militares do futuro (Portaria UNIFA nº 65/CEE, 2023). O LSC é um projeto estruturante que visa desenvolver processos disruptivos, sem ignorar a herança doutrinária das Forças Armadas, mas criando espaços de experimentação e diálogo que possibilitem realinhamentos mais coerentes com as realidades estratégicas do Brasil diante do cenário global e de ameaças complexas.

O Grupo de Pesquisa (GPEM) foi o primeiro grupo de pesquisa do LSC com o foco na construção de uma sistematização na formação coletiva de capacidades dos profissionais combatentes do futuro, como veremos a seguir.

4.1. O Grupo de Pesquisa Ensino Militar (GPEM) como Espaço de Intervenção Formativa e Aprendizagem Expansiva

A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), proposta por Vygotsky (2001) e ampliada por Engeström (2016), Sanino (2020) e Stetsenko (2017), enfatiza que “a aprendizagem ocorre por meio da interação entre os sujeitos e as atividades que eles desenvolvem coletivamente” (Vygotsky, 2001, p. 67). Nessa perspectiva, “o conhecimento não é algo estático, mas um processo em constante transformação, influenciado pelos contextos sociais, históricos e culturais nos quais os indivíduos estão inseridos” (Stetsenko, 2017, p. 42). A criação do GPEM como um coletivo formativo de intervenção colaborativa é um passo estratégico para romper com a visão instrumentalizada do ensino militar e avançar

para um modelo baseado na experimentação, na problematização e na construção multifacetada de conhecimento.

Conforme Engeström (2016) e Sanino (2020), “os sistemas de atividade não se transformam automaticamente, mas por meio da identificação de contradições estruturais e da criação de espaços que possibilitem formas alternativas de aprendizagem e inovação” (Engeström, 2016, p. 105; Sanino, 2020, p. 5). Ao lançar essa teoria ao ensino militar, é possível compreender que a reprodução de modelos hegemônicos não ocorre apenas pela imposição externa, mas pela ausência de espaços que incentivem práticas reflexivas e críticas sobre esses modelos. O GPEM se apresenta, assim, como uma intervenção formativa, no sentido de que não apenas transmite conhecimentos, mas “cria condições para que os sujeitos participem ativamente da reconstrução de suas práticas e saberes” (Lemos, 2018, p. 10).

Essa abordagem está alinhada ao conceito de aprendizagem expansiva, proposto por Engeström (2016), que sugere que “os sujeitos aprendem não apenas ao internalizar conteúdos, mas ao participar ativamente da reconstrução dos sistemas de atividade nos quais estão inseridos” (Engeström, 2016, p. 134). No LSC EM essa reconstrução ocorre à medida que os participantes analisam cenários futuros, problematizam doutrinas estabelecidas e propõem novas abordagens para desafios estratégicos, sempre em diálogo com as realidades geopolíticas do Brasil.

A própria formação do LSC como parte do Centro de Estudos Estratégicos (CEE) da UNIFA já representa “um deslocamento da estrutura tradicional do ensino militar, que historicamente se fundamenta no conhecimento consuetudinário da pedagogia do guerreiro — um saber consolidado na tradição, na repetição de ritos e na transmissão sequencial e hierárquica de doutrinas estratégicas” (Vagts, 1937, p. 150). O grupo de pesquisa vinculado ao LSC com foco em ensino militar, por outro lado, não rompe com essa tradição, mas “propõe uma ampliação das possibilidades formativas, introduzindo a experimentação de cenários prospectivos, a análise de múltiplas variáveis estratégicas e a

integração entre diferentes áreas do conhecimento” (Portaria UNIFA nº 65/CEE, 2023).

4.2. O Desafio da Colonialidade do Saber e a Construção de Novos Caminhos

O processo de formação militar na América Latina tem sido historicamente marcado pela colonialidade do saber, conforme discutido por Mignolo (2017) e Boaventura de Sousa Santos (2009). A assimilação de doutrinas estratégicas estrangeiras gerou “uma dependência epistêmica que, muitas vezes, impede a formulação de abordagens próprias para os desafios regionais” (Mignolo, 2017, p. 89). No entanto, ao contrário de um movimento de negação completa das influências externas, a construção de comunidades epistêmicas dentro do ensino militar deve partir da consciência crítica sobre essas influências, permitindo que sejam ressignificadas e adaptadas à realidade nacional.

Como destacam os autores em tela, a hegemonia das doutrinas militares eurocêntricas e norte-americanas na América Latina “não pode ser simplesmente negada, mas deve ser problematizada e reinterpretada à luz das especificidades nacionais e regionais” (Santos, 2009, p. 120). Nesse sentido, as discussões entre os participantes do GPEM não propõem uma substituição das doutrinas estabelecidas, mas “um deslocamento do olhar sobre elas, permitindo que os militares em formação questionem, revisem e contextualizem os conhecimentos que recebem, à luz das demandas estratégicas e sociopolíticas do Brasil” (Walsh, 2013, p. 45).

A Portaria UNIFA Nº 65/CEE (2023) estabelece que o LSC deve incentivar a “integração de temas de pesquisa com outras instituições de ensino superior (IES), promovendo o intercâmbio acadêmico e a colaboração interdisciplinar”. Esse direcionamento é fundamental para “reduzir a dependência epistêmica das doutrinas militares importadas e fortalecer a produção nacional de conhecimento estratégico, criando novos referenciais para a defesa e segurança brasileiras” (Portaria UNIFA nº 65/CEE, 2023).

Como aponta Stetsenko (2017), “a aprendizagem transformadora não ocorre por rejeição simples ao passado, mas pelo reconhecimento crítico das condições históricas que moldaram os sistemas de atividade e pela ação intencional para modificá-los” (Stetsenko, 2017, p. 78). O grande desafio desse processo é garantir que as mudanças educacionais ocorram de forma institucionalizada, sem que sejam percebidas como ameaças à estrutura militar vigente.

4.3. O Papel do LSC na Construção de Futuros Possíveis

A capacidade de imaginar e construir futuros possíveis é um dos elementos centrais do processo formativo no Laboratório de Simulações e Cenários. Como destaca Wendell Bell (1997), “a construção de futuros desejáveis depende da capacidade dos indivíduos e instituições de visualizar alternativas ao presente, questionar determinismos históricos e propor novas direções para a ação coletiva” (Bell, 1997, p. 87). No contexto do ensino militar, essa abordagem se torna essencial, pois permite que os militares explorem diferentes possibilidades de atuação estratégica, considerando variáveis políticas, ambientais, tecnológicas, econômicas e socioculturais.

O desenvolvimento de cenários prospectivos é uma das principais diretrizes do LSC, conforme estabelecido em sua portaria de criação. Essa ênfase na exploração de “futuros possíveis e imagináveis” está diretamente ligada aos estudos de futuro de Wendell Bell (1997, 2009), que “ênfatiza a construção de futuros desejáveis a partir da análise sistemática de tendências e incertezas” (Bell, 2009, p. 145). Nesse sentido, o LSC não é um espaço para a simples reprodução de doutrinas estratégicas, mas busca se constituir como um ambiente no qual diferentes possibilidades podem ser testadas e exploradas (Portaria UNIFA nº 65/CEE, 2023).

Ao simular cenários de defesa, crises internacionais e desafios tecnológicos emergentes, “os militares envolvidos nos projetos do

LSC teriam a oportunidade de desenvolver pensamento estratégico, adaptabilidade e inovação — competências essenciais para um ambiente global em constante transformação” (Koch, 2023, p. 65). Dessa forma, “o LSC pode ser visto como um campo de experimentação para a construção de cenários estratégicos que rompem com a visão linear e determinista das doutrinas militares tradicionais” (Engeström, 2016, p. 180).

5. Considerações Finais

Este capítulo buscou analisar de que forma a constituição do Laboratório de Simulações e Cenários (LSC), mais especificamente o Grupo de Pesquisa Ensino Militar (GPEM), pode contribuir para a construção de uma comunidade epistêmica no ensino militar, alinhada às demandas sociais contemporâneas e fundamentada em perspectivas sócio-histórico-culturais e de letramento decolonial crítico.

Os resultados do estudo de caso indicam que o LSC tem potencial para favorecer a experimentação de cenários estratégicos e incentivar novas formas de abordagem pedagógica, desafiando, em certa medida, a rigidez das doutrinas estabelecidas (Lemos, 2018, p. 18). A intervenção formativa sugere indícios de maior autonomia intelectual dos participantes, favorecendo uma possível ampliação das interações entre tradição e inovação no ensino militar.

Dessa forma, pode-se considerar que o LSC não deve ser visto como uma solução definitiva, mas como um espaço promissor para diálogos e experimentações, que, se devidamente estruturados e integrados à cultura organizacional militar, podem contribuir para novos direcionamentos pedagógicos e estratégicos no contexto militar brasileiro.

A construção de comunidades epistêmicas no ensino militar é um desafio que exige equilibrar a tradição doutrinária das forças armadas com a necessidade de inovação epistemológica. Historicamente, a formação militar latino-americana foi “fortemente influenciada pelas potências do Norte (Europa e EUA),

consolidando modelos estratégicos eurocêntricos e norte-americanos que priorizam a hierarquia, a normatização e a padronização do conhecimento” (Huntington, 1957, p. 89). No entanto, “a complexidade dos cenários contemporâneos demanda novas abordagens que permitam maior autonomia intelectual, flexibilidade estratégica e pensamento crítico na formação de oficiais e especialistas em defesa” (Janowitz, 1960, p. 150).

Nesse contexto, a criação do Laboratório de Simulações e Cenários (LSC) da Universidade da Força Aérea (UNIFA) representa “um marco institucional na busca por processos disruptivos no ensino militar brasileiro” (Portaria UNIFA nº 65/CEE, 2023). Longe de ser uma ruptura total com a pedagogia tradicional do guerreiro, o LSC se posiciona como “um espaço de experimentação e diálogo, no qual cenários prospectivos, simulações e metodologias ativas permitem ampliar as possibilidades de aprendizagem e fomentar o desenvolvimento de um pensamento estratégico mais autônomo e contextualizado” (Koch, 2023, p. 90).

A perspectiva teórica para analisar este estudo de caso foi fundamentada na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (Vygotsky, 2001; Engeström, 2016; Stetsenko, 2017) e em abordagens metodológicas como a intervenção formativa (Lemos, 2018; Sanino, 2020). O LSC opera como um sistema de atividade alternativo, permitindo que “militares em formação questionem, ressignifiquem e cocriem novos referenciais estratégicos” (Engeström, 2016, p. 210). Além de atuar como um centro de produção de conhecimento aplicado à defesa nacional, “o LSC EM integra um movimento mais amplo de revisão crítica das epistemologias militares, alinhando-se às perspectivas do letramento decolonial crítico” (Walsh, 2013; Mignolo, 2017; Santos, 2009).

O grupo de pesquisa ensino militar: estratégias formativas e prospectivas do LSC busca “desafiar a colonialidade do saber no ensino militar, promovendo a diversificação das epistemologias e incentivando a criação de cenários que contemplem múltiplas variáveis geopolíticas, ambientais, tecnológicas e socioculturais”

(Mignolo, 2017, p. 110). A portaria de sua criação reforça essa proposta, ao estabelecer que ele deverá desenvolver pesquisas interdisciplinares, capacitar militares e fortalecer redes acadêmicas dentro e fora da UNIFA (Portaria UNIFA nº 65/CEE, 2023).

No entanto, para que haja efetivamente uma transformação no ensino militar, alguns desafios precisam ser superados. O primeiro deles é a consolidação por meio da execução de projetos da inovação, garantindo que os cenários prospectivos e as metodologias ativas desenvolvidas no laboratório não fiquem restritos a experimentações isoladas, mas influenciem de forma estruturante as diretrizes educacionais da UNIFA e das demais instituições de formação e pós-formação militares.

O segundo desafio envolve a educação continuada dos docentes/instrutores, uma vez que a transição de um ensino tradicional para um modelo mais dinâmico e crítico requer educadores preparados para mediar processos de aprendizagem complexos (Soares; Vitelli, 2019, p. 150). O terceiro desafio é garantir que as discussões e cenários criados no LSC resultem em impactos concretos para a formulação de políticas de defesa e segurança, promovendo uma integração efetiva entre a academia militar, os tomadores de decisão e os órgãos estratégicos das Forças Armadas de modo integral e transparente.

Para isso, é essencial que o laboratório não apenas reproduza conhecimento, mas que esse saber/fazer seja sistematicamente incorporado ao planejamento estratégico do Comando da Aeronáutica e da Defesa Nacional.

Assim, a construção de comunidades epistêmicas no ensino militar, impulsionada pelas discussões e intervenções dos partícipes do LSC, deve ser compreendida como um processo contínuo, de longo prazo, que exige engajamento institucional, abertura ao diálogo e a valorização da pesquisa e inovação dentro das Forças Armadas e Ministério da Defesa. A criação de uma epistemologia estratégica mais adaptável e alinhada aos desafios do século XXI só será possível se houver o reconhecimento da

importância do pensamento crítico, da experimentação prospectiva e da interseção entre tradição e inovação.

Portanto, o LSC não é a solução definitiva para os desafios do ensino militar, mas um espaço potente para o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas, para a ressignificação das doutrinas estratégicas e para o fortalecimento da autonomia epistêmica das forças militares brasileiras. Seu impacto dependerá da capacidade de integrar os conhecimentos consuetudinários da pedagogia do guerreiro com metodologias inovadoras, permitindo que o Brasil avance na construção de um pensamento estratégico mais independente, plural e alinhado às suas próprias realidades geopolíticas e operacionais. Por fim, este estudo sugere que o fortalecimento do grupo de pesquisa LSC – ensino militar: estratégias formativas pode ser um caminho promissor para consolidar epistemologias inovadoras, promovendo um ensino militar mais reflexivo, participativo e estrategicamente adaptado às demandas do século XXI.

REFERÊNCIAS

- BELL, Wendell. **Foundations of futures studies**: human science for a new era. Vol. 1 e 2. New York: Routledge, 1997.
- BRASIL. Ministério da Defesa. Comando da Aeronáutica. Universidade da Força Aérea. **Portaria UNIFA nº 65/CEE**, de 13 de setembro de 2023. Dispõe sobre a criação do Laboratório de Simulações e Cenários da Universidade da Força Aérea (UNIFA).
- CRUZ, Robson Nascimento da; REZENDE, Junio. A escrita de notas como artesanato intelectual: Niklas Luhmann e a escrita acadêmica como processo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 34, p. 1-22, 2022.
- ENGESTRÖM, Yrjö. **Aprendizagem Expansiva**: Uma Abordagem da Teoria da Atividade. Cambridge University Press, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 67. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

HAAS, Peter M. Introduction: epistemic communities and international policy coordination. **International Organization**, v. 46, n. 1, p. 1-35, 1992.

HUNTINGTON, Samuel P. **The soldier and the state: the theory and politics of civil-military relations**. Cambridge: Harvard University Press, 1957.

JANOWITZ, Morris. **The professional soldier: a social and political portrait**. New York: The Free Press, 1960.

KOCH, Felipe R. **Letramento de futuro: estratégias para a educação no século XXI**. Curitiba: Appris, 2023.

LEMOES, Mônica. Intervenção formativa como abordagem metodológica para a pesquisa educacional crítica: potencialidades e desafios. **Educação em Revista**, v. 34, p. 1-20, 2018.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Agência em pesquisa crítica de colaboração: desafios e transformações na educação**. São Paulo: Pontes Editores, 2022.

MIGNOLO, Walter. **The darker side of western modernity: global futures, decolonial options**. Durham: Duke University Press, 2011.

MIGNOLO, Walter. **Epistemologias do Sul e Pensamento Decolonial**. Routledge, 2017.

SANINO, Maarit. Transformative agency and double stimulation: advancing theoretical understanding and methodological approaches. **Learning, Culture and Social Interaction**, v. 25, p. 1-13, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SOARES, Magda Becker; VITELLI, Leda. **Comunidades epistêmicas e letramento crítico: desafios para a educação contemporânea**. Belo Horizonte: UFMG, 2019.

STETSENKO, Anna. **The transformative mind: expanding Vygotsky's approach to development and education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2017.

VAGTS, Alfred. **A history of militarism: civilian and military**. New York: W. W. Norton, 1937.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Tradução de José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e educação decolonial.** In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013. p. 12-34.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

CAPÍTULO 10

ARTE E (RE)EXISTÊNCIA: ARTETERAPIA COMO CAMINHO PARA A HUMANIZAÇÃO DE JOVENS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Gabriel Pinheiro dos Santos
Lucas Wendell de Oliveira Barreto
Maria Salete Peixoto Gonçalves

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo parte de uma pesquisa-ação realizada no “Programa de Atendimento a Meninas Adolescentes de 12 a 20 anos em Cumprimento de Medidas Socioeducativas no Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães”, em Rio Branco, vinculado à Universidade Federal do Acre (Ufac). Para além de relatar a experiência a qual, nos ditos de Larrosa (2011), padecemos; pretendemos apresentar a Arteterapia, um dos projetos que constituem o Programa, como dispositivo terapêutico e educacional no contexto de privação de liberdade de adolescentes mediante a ótica daqueles que estão em campo: nós, pesquisadores do Programa.

Especificamente, buscaremos discutir os aspectos metodológicos e psicopedagógicos da arteterapia, bem como a sua importância para a humanização e o enfrentamento à precariedade de vidas adolescentes. A motivação que levou a criação do projeto surgiu da possibilidade de trabalhar com as jovens do centro socioeducativo, partindo de uma perspectiva artística e decolonial para se discutir temáticas voltadas ao contexto das jovens, possibilitando momentos terapêuticos que desafiam os efeitos da precarização de suas vidas.

Partimos da problemática de que o sistema socioeducativo, historicamente marcado por lógicas colonialistas (Gomes, 2020), carece de atividades de caráter interativo, crítico-reflexivo, que reconheçam a humanidade daqueles que sobrevivem com o estigma do ato infracional cometido. Lidamos constantemente com jovens sem perspectivas de futuro, tornando assim a medida socioeducativa, prescrita pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), não tão proveitosa em seu regime de internação – isto é, do ponto de vista pedagógico-emancipatório. Isso se dá sobretudo porque as unidades socioeducativas refletem as faces do sistema carcerário brasileiro (Espíndula, Santos, 2004). A intervenção pedagógica, levando em consideração a trajetória de vida complexa dessas adolescentes e o espaço-tempo do qual elas emergem enquanto sujeitos, deve proporcionar aos jovens a oportunidade de potencializar sua capacidade de relacionar-se com o outro e consigo.

Para isso, é importante que as práticas com esses sujeitos possam oportunizar também experiências que tendem a refletir sobre realidades e relações de forma a garantir o desenvolvimento dessas jovens, ponto que é tão preconizado pelo ECA (1990). Atentando-se a esse contexto, as oficinas do projeto da Arteterapia intervêm a partir da perspectiva educacional e epistemológica latino-americana, que visa não apenas promover a expressão criativa, mas também estimular a reflexão crítica sobre as organizações sociais e culturais que influenciam a vida das adolescentes em privação de liberdade. Considerando o exposto, a arteterapia emerge como uma ferramenta valiosa nos processos de insurgência (Walsh, 2013), entendidos como formas de fazer surgir novas condições de pensamento e ação.

Dito isto, essa pesquisa-ação toma como base empírica as oficinas do projeto citado articulado aos fundamentos da pedagogia decolonial-freiriana, com vistas à reinvenção da vida (Freire, 1992). Assim, nessa mobilização de saberes, buscaremos narrar a nossa experiência, contar uma história sobre os afetos, o sentido, o vivido, aquilo que nos comove na plena relação de alteridade que nos coloca diante das situações-limites (Freire, 1987)

e daquilo que nos é exterior, mas que nos toca (Larrosa, 2011). Nesse contexto, nossa abordagem de pesquisa-formação-ação se vale da documentação narrativa das experiências pedagógicas e se constitui na participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo, seja alunos e professores ou colaboradores do programa.

2. A ARTETERAPIA COMO PRÁXIS DE ESCAPE

O “Programa de Atendimento a Meninas Adolescentes de 12 a 20 anos em Cumprimento de Medidas Socioeducativas”, tem a sua prática executada no mais antigo e único centro para meninas no estado do Acre, o Programa se justifica na possibilidade de aplicar projetos que possuem caráter humanizador e transdisciplinar. Tem sua composição formada tanto por professores, quanto por alunos das áreas de Educação Física, Psicologia da Educação, Filosofia, Letras, Física, Inglês e Sociologia da Universidade Federal do Acre. Essa transdisciplinaridade existe na comunicação em que os conhecimentos construídos nas ações convergem na experiência educacional executada no programa pelos projetos que ali são desenvolvidos, viabilizando o inédito viável.

Para Freire (1987), o “inédito viável” refere-se à criação de novas realidades, alternativas à existente, e possibilidades que, apesar de não existirem ou parecerem distantes, são cabíveis e possíveis e podem ser construídas por meio da ação colaborativa dialógica. Na lógica freiriana, por mais difícil que seja conscientizar adolescentes acerca de mudanças significativas em suas realidades, sobretudo se pensarmos no *lócus* em que atuamos, é necessário acreditarmos que é possível impactar a realidade de opressão e injustiça, criando rotas alternativas de embate por meio da educação, como preconizou a proposta do simpósio temático 1 do presente congresso, no qual apresentamos este texto. Essa visão inspira a esperança e nos convoca a organizarmos ações pedagógicas em que as pessoas, ao se reconhecerem como agentes-insurgentes, possam construir novas formas de viver e de se

relacionar, sempre com foco na liberdade da mente e do corpo, na dignidade e na solidariedade.

Nessa proposta, a arteterapia surgiu como uma possibilidade de trabalhar com as adolescentes internas temáticas consideradas importantes para a sua (r)existência e reconhecimento da sua própria humanidade. Isso porque a internação faz a adolescente se desconectar da vida em sociedade, mesmo que a ideia central de socioeducar seja de reintegração, ou seja: responsabilizar e preparar o adolescente que cometeu o ato infracional para a convivência em sociedade. Dito isto, ao longo de três anos de ação, a arteterapia se tornou um instrumento poderoso e carro-chefe das nossas pedagogias pelo seu potencial criativo, de expressão e autoconhecimento. A arte, seja na pintura, na música, na escrita ou em outras formas, permite que as adolescentes ressignifiquem suas histórias, muitas vezes marcadas pela violência e pela marginalização.

Essa *práxis* do escape acaba promovendo o bem-estar emocional. Ao atuar com tal fim, a união da Arte com a Psicologia também favorece a construção de novas perspectivas e o desenvolvimento de habilidades que podem ser fundamentais para a reintegração social, ajudando no processo de reabilitação e na reconstrução da dignidade humana das pessoas privadas de liberdade. Nesse sentido:

A especificidade de educar adolescentes, que sofreram de forma mais radical e violenta a exclusão, o abandono e marginalidade, torna a educação pela arte um instrumento específico para desmontar os muros culturais que se interpõem entre esses adolescentes e seu contexto social, desde seu nascimento, ou muito antes dele. (Paes, p. 85, 1999)

Compreendendo as necessidades de reconhecimento da humanidade, a proposta educacional que buscamos é pautada em dar condições às novas formas de pensar com o adolescente a sua própria vida, viabilizando, assim, o preparo dessas jovens para a vida localizada no contexto em que se vive. Para isso, nas oficinas de arteterapia, o processo de criação artística, que é o produto bruto

da oficina e de onde partem as interpretações das realidades que ali habitam, não é vazio, mas provocado pelas várias mídias (filmes, músicas, poesias, literatura em geral) com que trabalhamos não só neste, mas em outros projetos, configurando assim a sua transdisciplinaridade. Com isso, observamos o universo da adolescente expresso nas pinturas que surgem durante as oficinas, permitindo dialogar com as jovens acerca de suas realidades, de suas óticas, visando propiciá-las um momento reflexivo que também se torna terapêutico uma vez que estas reflexões provocam a sensibilização.

A compreensão do material, a leitura unido ao processo de produção artística é importante para a arteterapia, pois se parte da ideia de que a arte entende e fratura a episteme que habita aquele espaço de privação, e nosso maior interesse é compreender essa forma de pensar e agir para, então, contextualizar a humanização através do diálogo, produção e atendimento psicológico. Cientes de que é importante aliar a produção artística à discussão em relação aos contextos de pensamento e vida das adolescentes, também se faz necessário destacar que nem sempre a arte irá expressar, em sua completude e notoriedade, as marcas da subjetividade. Os traumas, as vivências encarceradas, os medos, a indisposição são fatores que constantemente interferem na execução da arteterapia, o que torna a ação desafiadora tanto para as jovens, quanto para os educadores. Além disso, o processo envolve um conjunto de várias implicações que interpelam as jovens, sendo aquela arte materializada um produto de sua formação psicossocial e sociocultural, revelando a maneira que o artista se relaciona com o meio em que vive. Como nos diz Bruna da Silveira:

Todo o processo artístico pretende realizar ou exteriorizar determinada coisa. O que se vislumbra em uma arte é saber que nem sempre ela possui uma tradução ou um significado explícito, ela é um conjunto de sentimentos e sensações que são representados através da criatividade. Assim, o artista se expressa, por meio da materialização, um fundamento psicossocial baseado nas suas percepções, bem como nos seus fatores socioculturais advindos da sua relação com o mundo. (Silveira, 2021, p. 14)

Dito isto, é possível, a partir da arteterapia, conhecer as jovens, suas histórias e necessidades, porém, como nos ensinou Freire (1987), este processo é um parto doloroso. No diálogo com Anastasiou e Santos (2021), é necessário que arte-educador ou/e o arte-terapeuta (sendo este o profissional habilitado na Psicologia, diferenciando-se daquele que apenas domina as técnicas e os pressupostos pedagógicos da arte) tenha conhecimento para além de seu público, a sua história, seus anseios, seus receios, seus sonhos. A preparação do material, a seleção dos temas geradores, a sensibilidade na comunicação entre educadores e educandos estabelecem significados e compreensões que nos direcionam à interpretação de si e do mundo.

Tudo isso é importante para o seguimento constante do trabalho com as meninas internas, uma vez que essas discussões e produções servem tanto para propiciar um momento de humanização delas e do ambiente em que habitam, bem como é útil para que haja uma constante manutenção da oficina, possibilitando a implementação de meios pedagógicos que enriquecem a experiência da medida socioeducativa das jovens internas do CSM. Este trabalho vem potencializando a emancipação de mulheres privadas de liberdade como sujeitas mais conscientes de sua forma de existir, pensar e se expressar. Nesse sentido:

A arte, cristalizada como um movimento de catálise poético-existencial, exercido através da expressão de discursividades escriturais, vocais, musicais ou plásticas, tem a capacidade de promover rupturas ativas no interior dos tecidos significacionais, permitindo o funcionamento de uma subjetividade da emergência. (Barros, 2016, p. 23)

Por sua vez, o trabalho desenvolvido com as jovens, através da arteterapia, não parte de uma perspectiva clínica tradicional, onde há a relação de profissional e paciente. Apesar de implicar diretamente na manutenção da saúde mental das jovens no ambiente de privação, a proposta parte de um caráter psicopedagógico onde a sua base está alicerçada na educação libertadora de Paulo Freire, utilizando da educação artística como recurso para aproximar as

meninas internas de uma formação humana, trazendo à tona a possibilidade de torná-las sujeitos ativos na transformação de suas realidades de suas próprias vidas (Freire, 1987).

A utilização da arteterapia com viés educacional, neste contexto de privação de liberdade, prima a horizontalidade como recurso que é empregado nos processos educacionais decoloniais-freirianos, colaborando através da intervenção socioeducativa com a formação interpessoal das jovens no contexto de privação de liberdade. Empregar as oficinas de forma que o conhecimento gerado naquele espaço de privação possa servir para os envolvidos é um desafio cotidianamente padecido.

Outro desafio que podemos identificar é epistemológico. Ao longo desses três anos, evidenciou-se diante do nosso olhar que a união entre Psicologia e Arte representa uma estratégia potente para a atuação no programa citado, no entanto, isso exigiu dos pesquisadores a persistente crítica ao legado histórico da Psicologia marcada pela modernidade/colonialidade. Podemos citar autores latino-americanos como Izadora Gomes (*Socioeducação: uma Invenção (de)colonial*); Maritza Montero (*Introducción a la Psicología Comunitária*); e Ignacio Martín-Baró (*Psicología de la Liberación*), que denunciaram, ao seu modo, o serviço dessa grande área aos interesses da colonialidade; aos modelos norte-globais e sua cegueira diante da especificidade do sul-global.

Ou seja, a imposição de saberes e práticas que negligenciam as realidades plurais, culturais e históricas dos povos latino-americanos. Nesse sentido, é válido aqui afirmar que integração feita por nós no seio do Programa de Atendimento, isto é, unindo a arte aos processos terapêuticos, emergiu como um meio de ruptura e reinvenção. Parafraseando Walsh (2013), denominamos esse movimento como Psicologia Insurgente: dando lugar a autocrítica epistemológica e valorando o inédito nessa área.

Não podemos deixar de destacar a importância, para esse movimento, da experiência de Nise da Silveira, psicóloga alagoana que atuou no início do século XX em um Brasil fortemente influenciado por práticas psiquiátricas repressivas. Nise insurgiu à

lógica manicomial e introduziu a arte como linguagem de afeto, cuidado e, parafraseando Freire (1987), amor enquanto compromisso com a causa dos pacientes que estavam em situações degradantes. Seu trabalho no Hospital Pedro II e no Museu de Imagens do Inconsciente evidenciou que a criação artística podia revelar subjetividades profundas, ultrapassando os limites da Psicologia colonizada e seus diagnósticos rígidos e desumanizadores. Assim, ela antecipou práticas que hoje são consideradas essenciais para uma Psicologia Insurgente: que respeitam as singularidades e os modos próprios de existir, que valorizam o afeto, a escuta e o reconhecimento da humanidade do outro.

Alocando para o nosso contexto, Gomes (2020) analisou criticamente como o sistema socioeducativo muitas vezes munido pelas bases eurocentradas da Psicologia, reafirma práticas de controle social sob a máscara da reabilitação. Frente a isso, práticas arteterapêuticas, como oficinas de expressão plástica, oferecem alternativas de resistência. Elas criam espaços de expressão onde os adolescentes podem elaborar seus traumas, reafirmar suas identidades e projetar futuros que escapem das narrativas impostas de criminalização. Assim sendo, no contexto da socioeducação no estado do Acre, a união entre Psicologia e Arte assumiu papel ainda mais estratégico.

O diálogo entre Psicologia e Arte configura-se em compromisso ético e político de fratura às lógicas colonialistas de desumanização (física e psíquica) que pairam nas unidades. Em vez de enquadrar o sofrimento dos jovens dentro de categorias pré-estabelecidas e normativas, seja em plano de atendimento individual (PIA), seja no próprio atendimento, abre-se um campo de escuta ativa e criação conjunta, onde a afetividade insurgente pode ser reconhecida e valorizada na construção de subjetividades outras. Ao recuperar práticas como as de Nise da Silveira e ao incorporar críticas como as de Izadora Gomes, somos convocados a construir a práxis do escape: como um movimento crítico-reflexivo de insurgência que atende às demandas de justiça social e

direitos humanos do adolescente e contribui para a (re)invenção das nossas práticas.

3. RESSIGNIFICANDO VIVÊNCIAS ATRAVÉS DA ARTE: ALGUNS APONTAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

A metodologia decolonial-freiriana, com sua ênfase no diálogo, na conscientização crítica e na prática pedagógica insurgente, tem um impacto profundo na organização das pesquisa-ação na Socioeducação. Ancorada nela, a nossa abordagem percebe os sujeitos não como "objetos" da pesquisa, mas como partícipes do processo de investigação. Isso significa que abdicamos de uma pesquisa que impõe um olhar externo sobre a realidade do campo, na relação dicotômica "livres e presas", "pesquisadores e internas", "educadores e socioeducandas". Os pesquisadores atuam como provocadores do diálogo, estabelecendo uma relação horizontal com os participantes que, mediante esse diálogo e, neste caso, na arteterapia, mobilizará saberes que serão documentados pela equipe através dos relatórios de campo. Esse princípio se reflete na escolha dos temas da arteterapia que devem surgir, mediante avaliações, das experiências e necessidades concretas das meninas internas.

Além disso, em um campo socioeducacional onde as relações de poder muitas vezes se manifestam de forma explícita ou implícita, a metodologia decolonial-freiriana oferece uma ferramenta poderosa para subverter essas dinâmicas. A ideia de problematizar a realidade mediante a expressão artística que se pauta em algum tema/ferramenta, vem impactando significativamente a forma como as adolescentes se manifestam e se portam entre si e conosco, estabelecendo uma relação de confiança mútua. Assim, nesta seção, vamos discorrer sobre a execução dessas ações e principalmente os seus efeitos.

3.1 Procedimentos técnicos iniciais

Para que a materialização da oficina seja possível, primeiro é necessário um reconhecimento do ambiente, dos coletivos que ali permeiam para, então, se pensar nas possibilidades de desenvolver qualquer trabalho. Essa necessidade parte do princípio de que o Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães, assim como a maioria das unidades de atendimento a adolescentes infratores, possui restrições que devem ser levadas em conta antes de apresentar qualquer conteúdo às internas. Todo o material que é apresentado às jovens é previamente examinado pelas agentes responsáveis da unidade, procedimento esperado visto o contexto, contudo algumas limitações são determinadas, como algumas músicas, textos e outros recursos que eventualmente poderiam ser utilizados de diversas formas.

Além disso, é importante também para este trabalho que se reconheça as adolescentes como um coletivo de pessoas que têm muito em comum, apesar de cada jovem ter a sua singularidade. A maioria das internas advém da precariedade, de famílias desestruturadas, pobreza extrema, dentre outros problemas sociais que foram observados no decorrer de outras oficinas do programa.

Pensando nisso, as oficinas de arteterapia são idealizadas e preparadas para atender da melhor maneira possível as adolescentes, visando inseri-las através de variados recursos pedagógicos nas atividades, e pensando nisso a oficina é apresentada inicialmente de forma a introduzir os materiais artísticos da oficina, haja vista a suspeita confirmada de que as jovens deste contexto de privação não possuem familiaridade com esse tipo de material específico. Inclusive, por vezes, algumas delas não têm experiência com o fazer artístico, parte que materializa as discussões prévias às pinturas.

Os materiais geralmente utilizados na oficina são: papel de aquarela, lápis, borracha, aquarela e pincéis. A aquarela, por sua vez, é uma tinta que possui técnicas específicas, além disso, por implicar uma certa imprevisibilidade nas manchas coloridas que se espalham

pelo papel, é comum o sentimento de frustração durante o processo de aprendizagem. Pensando nisso, a aquarela cumpre um papel muito minucioso, o de desenvolver habilidades voltadas para a resolução de problemas, bem como ensina a lidar com as frustrações eventuais que surgem durante o processo criativo das adolescentes, o que garante, dentro do viável, uma experiência que as faz pensar em como expressar da melhor maneira o que as atravessam.

Considerando isso, a atividade de introdução aos materiais consiste em apresentar as cores primárias vermelho, amarelo e azul e suas misturas para formar um círculo cromático. Nesse momento, acontece o primeiro contato das adolescentes com os materiais e suas possibilidades, o que gera uma certa curiosidade das adolescentes em misturar outras cores. Após a construção desse círculo cromático, o passo seguinte é apresentar as técnicas iniciais da aquarela, como diluição da tinta e degradê, técnicas estas que muito bem usadas podem sugerir diferentes efeitos e texturas no papel, consequentemente permitindo uma melhor expressão artística do que é provocado pelas temáticas dialogadas. Para uma melhor visualização dessas técnicas até então desconhecidas para as educandas, são preparados exemplos dessas técnicas e do círculo cromático para melhor familiarizar a experiência com a aquarela.

É perceptível que esse primeiro contato com o material, onde há a experimentação das técnicas, gera um momento onde são exercitadas a paciência e a concentração necessária para este momento, gerando, eventualmente, um momento de relaxamento incomum a jovens neste contexto de privação de liberdade. Além disso, gera a curiosidade nelas de experimentar mais com os materiais e suas possibilidades, colaborando com a integração das educandas nas atividades posteriores a essa.

3.2 As marcas da decolonialidade freiriana: da seleção de temas à insurgência

Cada pintura, cada palavra, constitui um ato de resistência (Lugones, 2014) que desafia os estigmas da privação de liberdade.

Ao reconhecer em si mesmas cidadãs dotadas de direitos e afetos, elas rompem com a lógica meramente punitiva e reafirmam o potencial de criação de novos sentidos, condição essencial de toda educação decolonial (Freire, 2016; Walsh, 2013). Na arteterapia com foco em autoestima, por exemplo, nossa prática se revelou como potência de reinvenção e de afirmação de uma voz própria, capaz de ecoar muito além das grades. E por que trabalhar temáticas associadas ao cuidado de si?

Neste âmbito psicopedagógico em que o trabalho ocorre, muitos diagnósticos surgem a partir da própria fala das jovens. Muitas vezes, percebemos nelas a potencialidade do que pode ser desenvolvido para e com elas. Nesse sentido, a investigação é contínua, o atendimento às jovens internas é naturalmente voltado a observar as internas em seu corpo que sente, expressa e grita por humanidade.

Cada produção e cada enunciação não-verbal e verbal configuram-se como um ato insurgente de resistência que subverte as estruturas hegemônicas da privação de liberdade. Ao reconhecerem-se enquanto sujeitas de direitos e portadoras de afetividades legítimas, as jovens internas tensionam a lógica estritamente punitiva e reafirmam a capacidade ontológica de criação de novos sentidos, condição para uma *práxis* educativa de matriz decolonial (Freire, 2016; Walsh, 2013).

No que concerne à seleção das temáticas abordadas nas oficinas, cabe destacar que, no contexto psicopedagógico em que nos inserimos, as avaliações não se constituem a partir de categorizações essencialistas ou classificatórias, mas emergem da escuta sensível, formativa e criteriosa das narrativas produzidas pelas próprias jovens. Frequentemente, é na tessitura de suas enunciações que se revelam as potencialidades a serem cultivadas, esboçando um horizonte no qual as oficinas se configuram enquanto espaços privilegiados de investigação permanente e de acolhimento. Assim, o acompanhamento psicopedagógico se orienta para a observação atenta do cotidiano no centro.

Nas visitas ao espaço do CSMM, tornou-se evidente que as jovens manifestavam discursos autodepreciativos, reiterando expressões como: “não sirvo”, “sou fraca” e “não tenho nada de bom em mim”. À luz dessa constatação, as nossas propostas arteterapêuticas sempre objetivaram a instigá-las e redirecionar o olhar para suas próprias potencialidades, tensionando as narrativas internalizadas de inferiorização. Simultaneamente, buscamos promover uma vivência de alívio frente às dinâmicas opressoras do encarceramento, mediante a implementação de uma dinâmica expositiva que articula rodas de diálogo, práticas de escrita, sorteios de vocábulos positivos e a realização de uma composição artística que simbolize a experiência vivenciada. Tal estratégia se torna instrumento de fortalecimento de dimensões subjetivas muitas vezes solapadas pelo regime disciplinar.

Ao buscarmos respostas e ressignificações, vislumbramos nesse trabalho o conceito foucaultiano de resistência. A linguagem de resistência no CSMM se refere a uma lógica de enfrentamento que acontece individual ou coletivamente, geralmente de maneira sutil e cotidiana, não necessariamente de embate direto, afinal, estamos no seio de uma instituição disciplinar gerida pelo Estado na figura da Secretaria de Segurança Pública do Acre. Por isso a lógica foucaultiana: são práticas que ocorrem dentro dos enquadramentos de poder e, muitas vezes, não são visíveis ou não provocam grandes rupturas (Foucault, 2006), mas acreditamos que, se aplicadas reiteradamente, elas têm um alto poder insurgente de provocar, ao menos, formas outras de sentir-pensar.

Esse é o cerne fundamental da arteterapia para os efeitos psicopedagógicos: entre gritos silenciosos, brechas e gretas (Walsh, 2019), ela provoca sentidos alternativos àqueles reservados pelas lógicas repressivas do corpo e da mente. Nesse sentido de resistência, nossa ação psicopedagógica se traduz em manifestações de contestação que ocorrem nas brechas do poder e nas interações diárias entre os indivíduos, sem necessariamente se configurar em grandes movimentos de embate e “tudo isto está diretamente ligado a uma prática e a estratégias que são, por sua

vez, móveis e se transformam" constantemente (Foucault, 1994, p. 693). Ou seja, fazer arteterapia é fraturar cotidianamente os enquadramentos da colonialidade-modernidade, do neoliberalismo e das práticas de repressão.

Ao unirmos a lógica foucaultiana à decolonial, cientes de que são campos teóricos diferentes – apesar de pós-críticos (Lopes, 2013) - destacamos que a resistência não se limita a uma simples recusa, ela é um processo de insurgência, pois se (re)inventa, cria e transforma nas brechas, exigindo coragem de quem a faz. A exemplo disso, certa vez, em uma oficina, sentamos em roda de conversa e foi provocado “o que é autoestima para vocês?” e, nesse momento, tornou-se evidente uma regra não-escrita, mas tomada por elas: aguarda-se que a mais corajosa interrompa o silêncio do constrangimento que a pergunta causa inicialmente. Rememoraremos aqui uma fala acanhada de uma interna que deu o primeiro passo e desencadeou um movimento de respostas entre elas: “coisas que me fazem bem comigo mesma”.

A resposta da adolescente revela uma noção crítica já construída e bem definida e, como um tema gerador (Freire, 1987), provoca-nos a pensar práticas de cuidado de si num ambiente que negligencia esses cuidados, configurando-se, assim, como uma prática de resistência. Nesse sentido, para enriquecer o momento, foi apresentado às jovens o conceito de autoestima. Conforme Guilhardi (2007), o conceito de autoestima opera como uma classe verbal que agrupa três tipos de contingências: as expressões que fazemos sobre nós mesmos, os comportamentos que manifestamos e os sentimentos que relatamos. É essa comunidade de falas e reações sociais que empresta sentido às metáforas de “baixa” ou “alta” autoestima – por exemplo, diante de um “sinto-me um verme”, a resposta “você tem baixa autoestima” e a aprovação que ela traz reforçam o vínculo entre o rótulo e experiências negativas.

Reconhecer e respeitar essa dinâmica metodológica é essencial: se são as palavras e o reforço comunitário que moldam o valor que atribuímos a nós mesmas, então escrever adjetivos positivos e trocá-los em roda torna-se um gesto de resistência e reconstrução de

narrativas pessoais. Baseando-se nisso, foi proposto a cada adolescente participante que escrevesse palavras que pudessem descrever o que alimenta a autoestima de cada ali presente e, em seguida, foram sorteados esses papéis para quem fosse discutido em coletivo como alcançar essas palavras. Destarte, é nesse movimento que as potencialidades da arteterapia vão se corporificando e tornando frutífero o nosso trabalho no centro socioeducativo.

Considerações finais

A arteterapia, aplicada no contexto socioeducativo do CSMM, tem se mostrado uma ferramenta aliada no desenvolvimento das habilidades socioemocionais das adolescentes. Estas habilidades são essenciais para a re-des-construção de si em busca de uma cidadania insurgente, isto é: que se abre para o inédito-viável, à contrapelo da criminalidade. Dentre delas, percebemos por meio do nosso trabalho e podemos citar: a autorregulação emocional, a empatia e as práticas de cuidado entre elas (tema este que pretendemos desenvolver em outra oportunidade), a autoestima e a capacidade de se comunicar, não somente através da fala, mas da arte.

Atestamos que a arte, nesse contexto, vem se tornando uma forma segura de elas falarem o que não podem ou não conseguem dizer através das palavras. Por meio das atividades artísticas, as jovens conseguem expressar suas emoções, refletir sobre suas vivências e adquirir novas formas de lidar com sentimentos como a raiva e a frustração, frequentemente associadas ao seu contexto de exclusão social. Além disso, o processo artístico vem permitindo, na intersecção com a Psicologia Insurgente, que elas desenvolvam posturas críticas de si e do mundo, uma habilidade importante para reavaliar suas escolhas e para insurgir num mundo que as marginalizam.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Helene Paraskevi; DOS SANTOS, Paulo José. Arteterapia: considerações ao processo. **REVISE - Revista Integrativa em Inovações Tecnológicas nas Ciências da Saúde**, [S. l.], v. 3, n. 00, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrb.edu.br/index.php/revise/article/view/1700>. Acesso em: 8 maio. 2025.
- BARROS, M. F. B. **A arte como estratégia de intervenção psicoterapêutica**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Psicologia) – Faculdade Patos de Minas, Departamento de Graduação em Psicologia, Patos de Minas, 2016.
- ESPÍNDULA, D. H. P.; SANTOS, M. F. S. Representações sobre a adolescência a partir da ótica dos educadores sociais de adolescentes em conflito com a lei. **Psicologia em Estudo**, v. 9, n. 3, p. 357-367, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits**. Paris: Gallimard, 1994.
- FOUCAULT, Michel. Poderes e Estratégias. In.: MOTTA, Manoel Barros da.; RIBEIRO, Vera Lucia Avellar. **Estratégia, poder-saber**. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a. (Coleção ditos & escritos; 4). p. 241-252.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOMES, I. D. **Socioeducação**: uma invenção (de)colonial. 2020. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.
- LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Rev. Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011.
- LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.34626/esc.vi39.311>. Acesso em: 29 abr. 2025.

PAES, Paulo Cesar Duarte. **Arte-educação para adolescentes em privação de liberdade**: avaliação crítica de uma experiência. 1999. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1999. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/812>. Acesso em: 8 maio 2025.

SILVEIRA, Bruna da. **A arteterapia no sistema prisional brasileiro a partir da Gestalt-terapia**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/10713>. Acesso em: 8 maio 2025.

WALSH, C. Gritos, gretas e sementeiras de vida: entretecidos do pedagógico e do colonial. In: SOUZA, S. R. M; SANTOS, L. C. (org.) **Entre-linhas**: educação, fenomenologia e insurgência popular. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 93-120.

WALSH, C. **Pedagogía decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, re-existir y re-vivir. Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 23-68.

CAPÍTULO 11

LEI 11.645/08: AVANÇOS E DESAFIOS NO CURRÍCULO ESCOLAR NO CONTEXTO DECOLONIAL

Maria Anita das Chagas Costa
Cesar Renato da Rocha

1. INTRODUÇÃO

A promulgação da Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), determinando a obrigatoriedade da inclusão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas de todo o Brasil, representa uma conquista significativa na luta contra o racismo estrutural e o epistemicídio no Brasil. Trata-se de um marco legal que objetiva não apenas corrigir omissões históricas, mas também descolonizar a estrutura curricular e valorizar e reconhece o direito à memória, à identidade e à diversidade epistêmica de povos historicamente marginalizados, promovendo uma educação mais inclusiva e plural. No entanto, apesar de seu potencial transformador, a efetividade dessa Lei nas escolas brasileiras enfrenta uma série de desafios.

Essa legislação é crucial, pois contribui diretamente para a formação de uma sociedade mais justa, igualitária e respeitosa à diversidade étnico-racial. Isso é especialmente importante em um país como o Brasil, no qual a desigualdade racial e a marginalização dos povos indígenas e afro-brasileiros ainda são prevalentes. A educação é um instrumento poderoso de transformação social, e é por meio dela que podem desconstruir estereótipos, preconceitos e as narrativas históricas excludentes, propondo uma nova visão sobre essas culturas e suas contribuições para a formação do Brasil contemporâneo.

O contexto decolonial oferece uma base teórica fundamental para a análise da Lei 11.645/08, pois desafia as estruturas de poder eurocêntricas presentes no currículo escolar. A abordagem decolonial propõe uma crítica às narrativas históricas dominantes, que muitas vezes, ignoram ou distorcem as contribuições dos povos originários e afro-brasileiros. Ao incorporar essa perspectiva, o sistema educacional pode proporcionar um espaço para a valorização da diversidade cultural, ajudando a superar as limitações impostas pelas visões coloniais e eurocêntricas que ainda predominam nos currículos.

Apesar das conquistas proporcionadas, a realidade observada em muitas escolas aponta para a falta de formação para preparo dos educadores, a escassez de materiais pedagógicos que contemplem de forma eficaz a diversidade étnico-racial e a resistência cultural tanto de profissionais da educação quanto de alunos. Para tanto, esse cenário sinaliza para a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre os avanços e os desafios enfrentados na efetivação dessa legislação, buscando compreender as lacunas existentes e as melhores formas de garantir que os objetivos preconizados pela Lei sejam plenamente alcançados.

A implementação da Lei 11.645/08, aliado à abordagem decolonial, pode oferecer alternativas para a criação de práticas pedagógicas mais inclusivas, capazes de promover a reflexão crítica sobre questões como a discriminação racial, a identidade cultural e a desigualdade social. Além disso, a inclusão dos saberes afro-brasileiros e indígenas nos currículos escolares não deve ser vista apenas como uma obrigação legal, mas como uma oportunidade para a construção de uma educação que respeite as especificidades culturais e históricas de cada povo.

No entanto, a efetivação da Lei se confronta com entraves históricos, institucionais e epistemológicos. Como aponta Boaventura de Sousa Santos (2010), o epistemicídio — o assassinato de saberes não-hegemônicos — é um dos efeitos centrais da modernidade ocidental, responsável pela desvalorização sistemática dos conhecimentos produzidos fora dos marcos da

ciência eurocentrada. Segundo Santos (2010, p. 14): “o epistemicídio é uma das formas mais violentas de dominação cultural, pois extermina não só corpos, mas saberes inteiros, memórias e mundos possíveis”.

Nesse sentido, incluir conteúdos afro-brasileiros e indígenas nos currículos escolares não é suficiente se não houver um questionamento das estruturas que sustentam a colonialidade do saber (QUIJANO, 2005). Diante disso, a efetivação da Lei 11.645/08 exige mais do que sua simples aplicação normativa: requer a problematização da lógica eurocêntrica. Ademais, a inclusão da temática indígena em todas as disciplinas escolares, com intuito de promover a inclusão dos povos originários e preservação de sua identidade cultural.

Este capítulo propõe uma análise crítica da aplicação da Lei 11.645/08 a partir da perspectiva decolonial, com o objetivo de compreender em que medida a legislação tem contribuído para a descolonização do currículo escolar brasileiro, e quais os desafios ainda persistem para a efetivação de uma educação verdadeiramente pluriépistêmica, antirracista e intercultural. A partir do referencial teórico da decolonialidade, tal como desenvolvida por Quijano (2005), Mignolo (2008) e Walsh (2009), que propõe uma análise crítica dos limites e possibilidades da Lei 11.645/08 como instrumento de transformação curricular, a fim de compreender como a legislação tem sido (ou não) efetivada nas escolas brasileiras.

2. A TRAJETÓRIA DA LEI 11.645/08 E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Ao longo da história da educação brasileira, percebemos que o sistema educacional passou por muitas reformulações através de legislações com intuito de melhorar a qualidade do ensino e implementação de um currículo crítico e participativo que valorize a diversidade cultural de cada povo. Nesse contexto, a escola precisa colocar em prática um currículo multicultural que venha de

encontro com o intercâmbio do legado cultural dos diferentes povos, que além de valorizar as culturas e identidades das populações negras, indígenas e de outras etnias, também denuncia as formas históricas de marginalização e preconceito.

A Lei 11.645/08, sancionada em 2008, tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas de todo o Brasil, ampliando a Lei 10.639/03, que já tratava da história afro-brasileira no currículo escolar. O principal impacto dessa legislação é a mudança no currículo escolar, que deve contemplar temas e conteúdos sobre as contribuições de povos afro-brasileiros e indígenas na formação da sociedade brasileira.

Entretanto, elucidar a desigualdade racial e social enfrentada pelos negros e indígenas, requer uma análise da trajetória do processo de exclusão provocado pelo preconceito, racismo, discriminação, além das ideias pré-concebidas do dominador que aliena os dominados sem observar e reconhecer a cultura já existente. Desde a Constituição Federal de 1988 que garante aos alunos um currículo de formação básica, levando em consideração a diversidade cultural, em seu art. 210:

serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (Constituição Federativa do Brasil, 1988, p. 68).

A Lei de Diretrizes Básicas - LDB 9394/96 que em seu art. 26 que dispõe da proposta curricular nas instituições escolares:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Com a promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's, apresentando diretrizes curriculares nacionais para Educação Básica tanto para instituições de ensino público quanto para as particulares, conforme enfatiza:

Apesar de apresentar uma estrutura curricular completa, os Parâmetros Curriculares Nacionais são abertos e flexíveis, uma vez que, por sua natureza, exigem adaptações para a construção do currículo de uma Secretaria ou mesmo de uma escola. Também pela sua natureza, eles não se impõem como uma diretriz obrigatória: o que se pretende é que ocorram adaptações, por meio do diálogo, entre estes documentos e as práticas já existentes, desde as definições dos objetivos até as orientações didáticas para a manutenção de um todo coerente. (PCN's, 1999, p.26).

Outro aspecto extremamente relevante da questão diz respeito às disposições que a BNCC nos traz:

Nesse artigo, a LDB deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC (BNCC, 2018, p.13).

Ademais, com a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE em 2014 que incluiu uma meta específica para o currículo com uma Base Nacional Comum Curricular-BNCC, a fim de democratizar e padronizar os conhecimentos desenvolvidos pelas escolas de todas as regiões do país. Essa proposta é relevante para que todos os educandos tenham as mesmas oportunidades de inserção às informações básicas.

As discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC envolve vários assuntos já abordados antes pela própria Constituição Federal, LDBEN 9394/96, o Plano Nacional de Educação em sua Meta 07. Essas leis trazem a terno novamente a fixação de conteúdos mínimos como componentes curriculares básicos a todas as instituições escolares, seja ela pública ou privada, de maneira a assegurar que todos tenham o mesmo direito de receber formação comum independentemente da localidade em que está inserido.

As 10 (dez) competências gerais da educação básica, focalizadas na BNCC faz referência às “aprendizagens essenciais” que em conformidade com a competência número 1 destaca:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BNCC, 2018, p. 11).

Portanto, creio ser oportuno trazer à discussão que, em conformidade com os princípios democráticos que confirmam que todos os cidadãos têm direito à educação. Isso significa que a BNCC tem estrutura curricular baseada em legislação, e sua aplicabilidade nas escolas é de grande relevância para a qualidade do ensino, que, diga-se, não é uma responsabilidade pequena.

Vale ressaltar, também, que as diretrizes da Base Comum não é algo totalmente novo, e seu marco principal é proporcionar a integração do sujeito histórico de maneira plena na sociedade, a fim de construir conhecimentos e valores, com intuito de amenizar as desigualdades sociais e culturais. Visto dessa maneira, a proposta curricular envolve conteúdos, objetivos de cada disciplina, carga horária, habilidades e competências que ocorrem de forma sequencial e integradora, evitando fragmentação na composição do currículo, pois o mesmo esboça uma decisão democrática e coletiva da prática escolar, expressa também no projeto político pedagógico de cada instituição escolar.

Com isso verifica-se que a escola precisa desenvolver ações curriculares que contemple a realidade brasileira, ofertando e ampliando o repertório dos alunos de maneira diversificada, possibilitando construir e reconstruir diferentes olhares sobre o panorama atual de nossa sociedade. Conforme exposto no Art. 22, da LDBEN:

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (LDBEN 9394, 1996, p. 7).

Nessa perspectiva crítica de abordagem das diretrizes curriculares, Carlos Hernández Sacristán enfatiza que:

[...] ao aceitar o status quo dos conhecimentos e saberes dominantes, o currículo cientificista/academicista enfraquece a possibilidade de constituir uma perspectiva crítica de educação, uma vez que passa a considerar os conteúdos escolares tão somente como “resumo do saber culto e elaborado sob a formalização das diferentes disciplinas” (Sacristán, 1999, p. 39).

Outras fontes de estruturação curricular podem, também, reforçar esse discurso pedagógico envolvendo as múltiplas identidades e abarcando facetas desconhecidas para os atores no decorrer do processo educativo. De acordo com Veiga:

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito (Veiga, 2002, p.7).

De fato, é a partir da interação que o discente tem com o contexto social, étnico e cultural que podemos alçar outras reflexões enquanto sujeito histórico e qual o papel do currículo na construção de nossa identidade e memória, cabendo ao docente articular esses saberes sob uma conotação menos pragmática e mais articuladora de ressignificação epistemológica emancipadora. A aprovação da Lei 10.639/03 trouxe ao ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, não podemos deixar de destacar, os grandes avanços na educação, no tratamento dado às questões multiculturais.

Com isso, a missão da escola é propiciar ações, para se adequarem a uma demanda e, também, uma exigência da própria Lei, qual seja, de que a comunidade escolar não deve expressar preconceito de origem, etnia, gênero, religião ou outras formas de discriminação, além de que deve estar atenta a qualquer possibilidade de exclusão e agressão a identidade cultural de cada aluno.

Contudo, a Lei 10.639/08, preconiza a abrangência da valorização da diversidade cultural no currículo escolar, trazendo propostas de atividades mais próximas da realidade, fazendo uma amálgama entre consciência crítica e expressão da liberdade, apontando informações mais atualizadas, mais condizentes com a vivência histórica de cada ser ou que, de algum modo, propicie a formação histórico-cultural. Com a aprovação da Lei 11.645/08 com a temática indígena e à diversidade cultural verifica-se que, apesar do investimento governamental, em reconhecer e garantir políticas públicas para valorização da diversidade étnico-racial, ainda é visível a prática de discriminação e racismo nos ambientes escolares e na sociedade de modo geral.

O que se pode observar, com a trajetória da Lei 11.645/08 e as diretrizes curriculares, que ela perpassa as questões de disciplinas e de conteúdo, pois envolve aspectos sociais, econômicos e culturais, além de considerar a realidade de cada escola e a história de vida dos educandos. Desse modo, a BNCC oferece diretrizes para a educação, enfatizando bases comuns de onde se quer chegar e o currículo traça os caminhos.

3. DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/08 NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Os desafios que surgem na efetivação da Lei 11.645/08 podem ser agrupados em três áreas principais: a capacitação dos professores, a resistência institucional e a falta de materiais pedagógicos apropriados. **Veiga (2002)** argumenta que o currículo escolar no Brasil, por muitos anos, foi configurado por uma perspectiva eurocêntrica, que privilegiava a cultura e a história dos colonizadores e excluía ou distorcia a contribuição dos povos indígenas e afro-brasileiros. Essa visão excludente e monolítica ainda persiste em muitos contextos educacionais, o que dificulta a aceitação e aplicação da referida legislação.

Ademais, a formação docente deve ir além do simples conhecimento sobre os conteúdos a serem ensinados. Ela deve

proporcionar aos professores uma compreensão profunda das questões sociais, culturais e históricas envolvidas. É necessário repensar a formação inicial e continuada dos professores, assegurando que estejam preparados para abordar de forma crítica as questões relacionadas à diversidade racial e cultural, contribuindo assim para a superação dos preconceitos ainda presentes na sociedade.

As escolas brasileiras enfrentam a resistência de inclusão de conteúdos afro-brasileiros e indígenas como uma imposição desnecessária ou uma ameaça à tradição histórica. Esse tipo de resistência está frequentemente ligado a preconceitos arraigados, que dificultam a aceitação de novas narrativas sobre a história do Brasil. Além disso, outro desafio importante está relacionado à falta de materiais pedagógicos apropriados para trabalhar com a temática no cotidiano escolar com os alunos.

Destarte, procuramos apontar para um aspecto que acreditamos ser útil para o desenvolvimento de pressupostos que fortaleçam a aplicabilidade da referida legislação no currículo escolar com foco no diálogo, consciência crítica e na democracia, cujas tradições culturais possam ser compartilhadas e valorizadas. Contudo, a inclusão de saberes indígenas nas instituições de ensino, tanto nas escolas indígenas quanto nas escolas não indígenas, não pode se dar de forma aleatória ou sem planejamento: trata-se de conhecimentos ancorados em bases muito distintas e não reconhecidos e nem respeitados como parte de uma história viva, legitimada muitas vezes em situações de opressão.

4. A INCLUSÃO DAS CULTURAS AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NO CURRÍCULO ESCOLAR

Historicamente, o currículo brasileiro tem sido um espaço de reprodução da lógica colonial. Ao longo dos séculos, a educação formal assumiu o papel de legitimar uma narrativa única da história nacional, centrada na cultura europeia, e marcada por apagamentos e silenciamentos das culturas indígenas, africanas e

afro-brasileiras, demonstrando a forte influência da colonialidade no currículo escolar.

A construção do currículo escolar brasileiro, desde a colonização, tem sido marcada pela imposição de uma matriz epistemológica eurocentrada, que valoriza os saberes ocidentais em detrimento de outras formas de conhecimento. De acordo com Quijano (2005), essa lógica é parte de um sistema mais amplo de dominação, denominado por ele de “colonialidade do poder”, que se perpetua mesmo após o fim formal do colonialismo. Segundo Quijano:

A colonialidade do saber implica a imposição de um modelo único de racionalidade como critério de validade epistêmica. Tudo aquilo que escapa dessa racionalidade é considerado inferior, irracional ou folclórico (QUIJANO, 2005, p. 123).

Aníbal Quijano (2005) define colonialidade do poder como a permanência de estruturas coloniais mesmo após o fim formal do colonialismo. A colonialidade do saber, por sua vez, refere-se à imposição de uma única epistemologia – a ocidental – como critério de verdade e legitimidade. No campo da educação, essa colonialidade se expressa na centralização de autores, temas e perspectivas eurocentradas no currículo, como se fossem universais. Santos (2010) enfatiza essa análise ao argumentar que o sistema moderno ocidental produziu uma monocultura do saber, responsável pela eliminação sistemática dos conhecimentos produzidos por povos indígenas, africanos e comunidades tradicionais. Assim, a exclusão desses saberes dos currículos escolares é, antes de tudo, um ato político de silenciamento.

De acordo com Santos (2010), a modernidade ocidental operou com uma lógica de exclusão e hierarquização dos saberes: “O pensamento moderno é monocultural e não reconhece a diversidade epistemológica do mundo. Onde há um saber outro, há silêncio.” A Lei 11.645/08 surge, portanto, como uma tentativa de romper com essa monocultura epistemológica, mas sua

efetivação requer mais do que inserção temática: exige uma profunda revisão dos fundamentos do conhecimento escolar.

Sendo assim, o papel do currículo no processo do ensino decolonial surge não como mero “guia”, mas como ferramenta múltipla de saberes e valores. Para tanto, reconhecer que somos diferentes mostra que não é o suficiente, é necessário reconhecer o híbrido para combater estereótipos arraigados ao longo de nossa história. Para que a Lei 11.645/08 seja um instrumento efetivo de transformação social, é necessário enxergar o currículo como um espaço vivo de produção e disputa de saberes, onde a colonialidade do saber deve ser desafiada e rompida. As mudanças dos paradigmas atuais nos traz a necessidade de sermos multiculturais, de estabelecer relações efêmeras, identidades híbridas. Essa metamorfose é marca do homem da pós-modernidade.

Conforme Santos (2000) relata que estamos vivendo em um momento de transição paradigmática, no qual o paradigma da modernidade se encontra em declínio, em função do colapso do pilar da emancipação para o pilar da regulação, fruto da convergência do paradigma da modernidade e do capitalismo. O autor destaca:

A absorção do pilar da emancipação pelo pilar da regulação se deu através da convergência entre modernidade e capitalismo e a consequente racionalização da vida coletiva baseada apenas na ciência moderna e no direito estatal moderno (Santos, 2000, p. 42).

A inclusão da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares é uma forma de reconhecimento e valorização das identidades culturais desses povos, que são fundamentais para a construção da sociedade brasileira, porém ainda há currículos que abordam as culturas afro-brasileira e indígena de forma estereotipada ou superficial, desconsiderando suas especificidades, pluralidades e complexidades culturais.

O currículo diversificado pode ser entendido como um tipo de variação plural de um “único” em busca de dar visibilidade às diferenças. A dimensão curricular em meio a essa construção

diversificada representa articulações e entrecruzamentos das diferentes culturas. É uma interligação entre o novo que se constitui arraigado nas histórias de vida anteriores, porém com características próprias de identidade e memória, com práticas emancipatórias, para além do reducionismo e limitação dos paradigmas da proposta curricular.

De acordo com Sacristán (1999): “O ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem”. O autor nos traz o seguinte questionamento: de que tipo de conhecimento necessitam as novas gerações? Neste sentido, nos faz refletir sobre a importância dos papéis sociais, vivemos na era da produção de conhecimento, a escola precisa formar cidadãos com valores que sejam capazes de construir, transformar, pensar, produzir e buscar conhecimento.

Segundo Subirats, o sistema educativo necessita desenvolver o sujeito de forma integral:

O predomínio dos currículos tradicionais e a própria preocupação dos professores, focalizada mais nos conteúdos do que nos valores [...] tornam muito difícil a introdução de outro tipo de metas que representem uma mudança de 180º em relação à orientação educativa dos últimos 50 anos (Subirats, 1999, p. 201).

No atual contexto globalizado, o currículo se processa de acordo as demandas sociais no campo de interação com a realidade escolar plural. Contudo, a instituição de ensino é um lugar de formação de sujeitos históricos, conscientes de seus direitos e deveres, atores de seus destinos e de sua identidade.

Diante desse cenário, passamos a pensar as relações entre currículo escolar e o processo escolar envolvendo a educação ancorada na abordagem decolonial, amplamente discutida por Quijano (2009), desafia as narrativas históricas dominantes, que frequentemente minimizam ou distorcem as contribuições dos povos não-europeus, especialmente os afro-brasileiros e indígenas. Mignolo (2000) defende que a decolonialidade busca romper com

o poder do conhecimento eurocêntrico, que historicamente foi utilizado para justificar a dominação de outras culturas. Os dois autores defendem uma reflexão crítica sobre as estruturas de poder e de conhecimento que foram estabelecidas pelo colonialismo e que ainda permeiam a sociedade contemporânea. De acordo com essa perspectiva sugerem que o conhecimento produzido historicamente na Europa foi imposto às demais culturas de forma a marginalizar e deslegitimar as epistemologias dos povos indígenas, negros e outros grupos colonizados.

Assim sendo, uma educação decolonial se propõe a reconstruir o conhecimento, incorporando as epistemologias e as histórias de outros povos, que tradicionalmente foram marginalizados. Em relação à Lei 11.645/08, a decolonialidade propõe uma reinterpretação dos currículos escolares, que, ao invés de seguir uma perspectiva colonialista ou eurocêntrica, reconhece a diversidade cultural do Brasil. Hall (2005) afirma que a educação deve ser um espaço de reflexão crítica, onde os estudantes possam confrontar as desigualdades históricas e sociais, desenvolvendo uma consciência crítica sobre sua própria identidade cultural e social. É importante salientar, que o processo de execução da legislação pode ser vista como uma oportunidade para trabalhar uma educação decolonial que questiona as visões históricas dominantes e incorpora os saberes afro-brasileiros e indígenas de maneira integral e não superficial.

Outro fator importante na proposta curricular é justamente articular os conteúdos às vivências dos educandos para que haja construção e reconstrução do conhecimento. Sob essa perspectiva, esperamos que a proposta possa contribuir para vivência de valores, a fim de melhorar a participação crítica e solidária dos indivíduos na sociedade.

A literatura revisada aponta para a importância da Lei 11.645/08 na construção de uma educação mais inclusiva e plural, que valorize as diversas culturas. No entanto, também revela os desafios significativos que envolvem sua implementação, como a falta de formação docente, a resistência cultural e a ausência de

materiais pedagógicos adequados. A abordagem decolonial oferece uma perspectiva crítica fundamental para a análise do impacto da referida legislação, propondo uma reconfiguração do currículo escolar que desconstrua as narrativas eurocêntricas e dê espaço para uma representação mais justa e fiel das culturas afro-brasileira e indígena.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei 11.645/08 trouxe avanços e desafios no currículo escolar arraigado no contexto decolonial com objetivo de compreender os impactos dessa legislação no cotidiano escolar e, ao mesmo tempo, identificar as barreiras que ainda persistem na efetiva implementação de seus princípios, apesar dos avanços significativos no campo legislativo, a implementação da legislação nas escolas enfrenta diversos desafios: a falta de formação adequada dos professores, a resistência de setores conservadores e a escassez de materiais didáticos apropriados são algumas das barreiras mais evidentes que comprometem a eficácia dessa legislação. Além disso, a estrutura curricular, historicamente marcada por uma visão eurocêntrica, ainda dificulta a plena inserção de conteúdos sobre a cultura afro-brasileira e indígena de maneira profunda e reflexiva.

Por outro lado, a abordagem decolonial se apresenta como uma ferramenta crucial para promover uma mudança consciente e transformadora no currículo escolar. A proposta de um currículo decolonial, que valorize as culturas afro-brasileira e indígena de forma integral e crítica, não apenas corrige as distorções históricas, mas também desafia as narrativas dominantes que, por séculos, negaram e marginalizaram essas culturas. A decolonialidade, como prática educacional, tem o poder de transformar a forma como os estudantes se veem e como percebem a diversidade étnica e cultural ao seu redor.

A necessidade urgente de políticas públicas mais eficazes para a formação contínua de professores, garantindo que eles não

apenas compreendam os conteúdos a serem ensinados, mas também sejam capazes de lidar com a complexidade da diversidade racial e cultural no Brasil. Nesse sentido, é fundamental que a formação docente seja vista como uma prioridade para a efetiva implementação da Lei 11.645/08. A conscientização e o engajamento da sociedade em torno da importância da educação antirracista e inclusiva, são passos necessários para transformar as instituições escolares em espaços que realmente reflitam a diversidade cultural do Brasil.

No entanto, embora a Lei 11.645/08 tenha sido um avanço importante, seu verdadeiro impacto depende da transformação das práticas pedagógicas e da construção de uma nova epistemologia educacional que valorize a diversidade étnico-racial de maneira plena e efetiva. Para tanto, é necessário um esforço conjunto entre governo, escolas, educadores, alunos e sociedade para garantir que as contribuições dos povos afro-brasileiros e indígenas sejam reconhecidas e respeitadas no ambiente escolar, promovendo uma educação decolonial que realmente favoreça a inclusão e a justiça social.

Diante deste cenário, alicerçamos nossas reflexões nos avanços e desafios do currículo crítico, contrapondo com o currículo neutro que há muito tempo está arraigado no cenário educacional. Destacando a pluralidade cultural, presente nas escolas da educação básica, um dos desafios primordiais são valorização e respeito das peculiaridades e a história de vida de cada indivíduo.

Dessa forma, nossos desafios estão focados no intuito de nos permitir estabelecer uma relação de construção e respeito de identidades híbridas entre a interação coletiva no âmbito educacional, social e cultural. Além disso, reestruturar as propostas curriculares, propondo alternativas didáticas na tentativa de encontrar alguns caminhos viáveis para a efetiva inserção do que garante a Lei 11.645/08 e a construção de um currículo crítico e decolonial no ambiente escolar, com atividades destinadas a atender diversos públicos, desenvolvendo ações significativas, permitindo o contato com as diversas culturas.

Vale ressaltar, também, novos direcionamentos acerca da abordagem sobre os desafios do tempo presente, buscando novos mecanismos que nos possibilitem atender os reais anseios dos alunos nas relações identitárias e culturais para atuarem em uma sociedade hegemônica. Neste caso, a projeção de uma sociedade mais justa, mais humana e menos discriminatória. A Lei 11.645/08 representa um avanço fundamental na construção de uma educação brasileira mais plural, democrática e antirracista. No entanto, sua eficácia depende da superação das estruturas coloniais que ainda perpassam o currículo e a organização escolar.

De fato, é a partir do contato com a diversidade étnico-racial, que podemos alçar outras reflexões sobre nós mesmos e sobre os outros, enquanto pessoas dotadas de uma história de vida. Por isso, faz-se necessário repensar o currículo, respeitando as diferenças de cada um e ampliando a construção de valores. Com esse pano de fundo, com essas discussões e propostas sobre a efetiva implementação da Lei 11.645/08 no currículo escolar da educação básica, entendemos que dentro dessa perspectiva, espera-se que as ações multiculturais promovam o intercâmbio do legado cultural dos diversos atores, a fim de combater as diferentes formas de discriminação e garantir que suas especificidades sejam reconhecidas e atendidas, conforme os princípios estabelecidos pela Lei 11.645/08.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm, acesso em 10 de junho de 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.654 de 15 de abril de 2008.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11654.htm

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

HALL S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 10a ed. Rio de Janeiro: dp&a; 2005.

MIGNOLO, Walter D. **Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking.** Princeton: Princeton University Press, 2000.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** Buenos Aires: CLACSO, 2009.

SACRISTÁN, Carlos Hernández. *Culturas y acción comunicativa: introducción a la pragmática intercultural.* Barcelona: Octaedro, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.* São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade dos conhecimentos rivais.** Porto: edições afrontamento, 2004.

SUBIRATS, Joan. *A educação e a formação do sujeito integral: desafios e perspectivas.* São Paulo: Cortez, 1999.

VEIGA, I. P. **A educação que queremos: currículo e sociedade.** Campinas: Papirus, 2002.

CAPÍTULO 12

QUESTÕES RACIAIS EM MÃE D'ÁGUA E MISTIÇA DE ADRIANA VAREJÃO

Marcia Costa Meyer

Níncia Cecília Ribas Borges Teixeira

Esse trabalho é um recorte da tese intitulada *“Signos em rotação: uma leitura intersemiótica da obra de Adriana Varejão”*, a qual intenta demonstrar, a partir dos signos, nas obras da artista, temas relacionados às mulheres, tendo como principal foco responder à questão: Como essas obras dão visibilidade às mulheres, e, ainda, como quebram conceitos enraizados em nossa sociedade, como o patriarcalismo, o racismo e a desigualdade de gêneros?

Quando falamos em raça, há duas divisões bem pontuais: brancos e negros, ainda que tenhamos outras diversidades: indígenas, pardos, ameríndios e descendentes de outros continentes que povoam o nosso país. Utilizaremos o termo “raça” apenas por uma questão cultural, pois a palavra traz, para muitos, desconforto e estranhamento. No Dicionário *Michaelis*, versão *on-line*, encontramos as mais variadas descrições:

Raça
ra·ça
sf

1 Divisão dos vários grupos humanos, diferenciados uns dos outros por caracteres físicos hereditários, tais como a cor da pele, o formato do crânio, as feições, o tipo de cabelo etc., embora haja variações de indivíduo para indivíduo dentro do mesmo grupo. A noção de raça é bastante discutível, pois deve-se considerar com mais relevância a proximidade cultural do que o aspecto racial.

2 Conjunto de indivíduos que pertencem a cada um dos grupos humanos, descendentes de uma família, de uma tribo ou de um povo, originário de um tronco comum.

3 O conjunto de todos os seres humanos; a espécie humana, a humanidade.

4 Conjunto de pessoas que apresentam as mesmas raízes étnicas, linguísticas ou sociais.

5 A ascendência ou origem de um povo.

6 Série de gerações que compõem o conjunto de ancestrais de uma família ou de uma pessoa; linhagem.

7 Cada um dos grupos de algumas espécies animais, cujos caracteres físicos que os diferenciam se mantêm ao longo de diversas gerações.

Nosso foco é versar acerca das diferenças raciais e a discriminação que ocorre em relação a negros e mestiços pelo tom da pele, trazendo duas referências de Varejão que nos fazem lembrar de que somos feitos de misturas raciais, sociais e culturais. No que se refere à discriminação racial no Brasil, vale ressaltar que o país é formado por múltiplas descendências étnicas. Só de indígenas, há mais de duzentas e seis etnias, segundo Daiana da Costa Clasto e José Pedro Toniosso (2018), sem falar dos africanos e os variados povos que se misturam à nossa cultura.

Rafael Guerreiro Osório (2021) trata da questão histórica ao enfatizar que:

A desigualdade e a discriminação racial andam juntas no Brasil desde a chegada dos portugueses, que erigiram a colônia com base na escravização dos negros da terra e da África. A desigualdade racial entre os senhores brancos e os escravos negros, indígenas, e mestiços era justificada, de início, pela suposta superioridade religiosa; depois, com a emergência do racismo pseudocientífico do século XIX, também por fantasias de superioridade biológica e cultural. Durante a maior parte da história brasileira, a desigualdade racial foi reconhecida, preservada e garantida contra a resistência dos negros. Objetivava-se mantê-la, não combatê-la (Osório, 2021, p. 07).

Pretos e mestiços eram considerados inferiores pelas elites políticas e intelectuais, formadas majoritariamente por brancos, mesmo sendo eles a maioria da população. O molde a ser seguido

era o das potências europeias, que tinham como propósito “melhorar a raça”, conforme Osório (2021), inferiorizando negros e indígenas. Percebemos que apesar de os povos negros trazerem muitas referências que foram ao longo do tempo nacionalizadas e servem, até hoje, de chamariz para o desenvolvimento cultural e turístico no Brasil, a raça em si não foi valorizada juntamente com essa apropriação cultural. Há, e acreditamos que haverá ainda, por muitos anos, além da discriminação, uma segregação racial, na qual brancos detêm o poder e o desenvolvimento socioeconômico e negros servem de mão de obra. Seria isso ainda vestígio da escravidão que muitos acreditam ter sido abolida?

A escravidão fora abolida há quase um século, e a sociedade urbana e industrial se instalara e se desenvolvia em ritmo forte. Se a raça não importasse, ou se sua importância estivesse diminuindo, pretos e pardos deveriam progressivamente se distribuir de forma mais uniforme pelas camadas da estratificação socioeconômica. Mas as novas evidências mostravam os negros ainda muito concentrados na base da pirâmide social, algo incompatível com o mito da sociedade de classes sem racismo (Osório, 2021, p. 10).

O que fica evidente é que isso ocorre pelo tom da pele, e para termos uma ideia mais ampla da diversidade dessa miscigenação em nosso país, trazemos uma obra de Adriana que trata dessa multiplicidade racial:

Figura 01. Tintas Polvo (2013)



Fonte: Site sobre Adriana Varejão¹

O catálogo da exposição de Adriana Varejão intitulado *Suturas, fissuras, ruínas*, apresentada em São Paulo, em 2022, descreve que a partir de uma pesquisa realizada pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - em 1976, em que propuseram a pergunta aberta “Qual é a sua cor? ”, dos cento e trinta e seis termos relacionados ao tom de pele foram apontados pelos pesquisados, Varejão selecionou trinta e três deles para criar

¹ Disponível em: <<http://www.adrianavarejao.net/br/imagens/categoria/10/o-bras>>. Acesso em: 15 jul. 2024.

um conjunto de tubos de tinta a óleo, organizados em uma caixa de madeira. Segundo a crítica Luísa Duarte, no mesmo catálogo:

Adriana realiza um gesto de extrema sagacidade ao se apropriar de uma amostragem supostamente ‘científica’ do IBGE e mostrar como ela está atravessada por uma carga extremamente subjetiva, ‘psicanalítica’ até que pede a todo momento para ser interpretada à luz da nossa formação colonizada (Duarte apud Lima; Freitas, 2022, p. 225).

A título de curiosidade, vale citar os cento e trinta e seis “tons” descritos pelos entrevistados na pesquisa do IBGE, da qual Adriana utilizou para selecionar os trinta e três “tons” que formam a obra acima apresentada (**as cores em negrito constituem a paleta proposta pela artista**), e estão disponíveis no livro Pérola Imperfeita: a história e as histórias na obra de Adriana Varejão (2014, p. 340). São elas: 1-Acastanhada; **2-Agalegada**; 3-Alva; 4-Alva-escura; 5-Alvarenta; 6-Alvarinte; 7-Alva-rosada; 8-Alvinha; 9-Amarela; 10-Amarelada; 11-Amarela-queimada; **12-Amarelosa**; 13-Amorenada; 14-Avermelhada, 15-Azul; **16-Azul-marinho**; **17-Bahiano**; 18-Bem branca; 19-Bem clara; 20-Bem morena; 21-Branca; 22-Branca-avermelhada, **23-Branca melada**; 24-Branca-morena; 25-Branca-pálida; 26-Branca-queimada; 27-Branca-sardenta; **28-Branca-suja**; 29-Branquiça; **30-Branquinha**; 31-Bronze; 32-Bronzeada; **33-Bugresinha escura**; **34-Burro quando foge**; **35-Cabocla**; **36-Cabo verde**; 37-Café; **38-Café-com-leite**; 39-Canela; 40-Canelada; 41-Cardão; 42-Castanha; 43-Castanha-clara; 44-Castanha-escura; **45-Chocolate**; 46-Clara; 47-Clarinha; 48-Cobre; 49-Corada; 50-Cor-de-café; 51-Cor-de-canela; **52-Cor-de-cuia**; 53-Cor-de-leite; 54-Cor-de-ouro; 55-Cor-de-rosa; **56-Cor firme**; 57-Crioula; **58-Encerada**; 59-Enxofrada; 60-Esbranquecimento; 61-Escuro, **62-Escurinha**; **63-Fogoio**; 64-Galega; 65-Galegada; 66-Jambo; 67-Laranja; 68-Lilás; 69-Loira; 70-Loira Clara; 71-Loura; 72-Lourinha; 73-Malaia; 74-Marinheira; 75-Marrom; 76-Maio-amarela; 77-Meio-branca; 78-Meio-morena; **79-Meio-preta**; 80-Melada; **81-Mestiça**; 82-Miscigenação; 83-Mista; 84-Morena; **85-Morena-bem-chegada**; 86-Morena-bronzeada; 87-Morena-canelada; 88-Morena-castanha; 89-

Morena-clara; 90-Morena-cor-de-canela; **91-Morena-jambo**; 92-Morenada; 93-Morena-escura; 94-Morena-morena-fechada; 95-Morenão; 96-Morena-parda; 97-Morena-roxa; 98-Morena-ruiva; 99-Morena trigueira; 100-Moreninha; 101-Mulata; **102-Mulatinha**; 103-Negra; 104-Negrota; **105-Pálida**; 106-Paraíba; 107-Parda; **108-Parda-clara**; **109-Parda-morena**; 110-Parda-preta; **111-Polaca**; **112-Pouco-clara**; 113-Pouco-morena; 114-Pretinha; **115-Puxa para branca**; 116-Quase negra; 117- Queimada; **118-Queimada-de-praia**; 119-Queimada-de-sol; 120-Regular; **121-Retinta**; 122-Rosa; 123-Rosada; 124-Rosa-queimada; 125-Roxa; 126-Ruiva; 127-Russo; **128-Sapecada**; 129-Sarará; 130-Saraúba; 131-Tostada; 132-Trigo; 133-Trigueira; **134-Turva**; 135-Verde; 136-Vermelha.

A diversidade étnica fica comprovada na pesquisa do IBGE e na obra de Varejão, logo, é preciso pensar nas desigualdades que surgem diariamente em nosso país. Cristiane Lourenço afirma: “É pelas lentes da cor que o país, apesar do crescimento industrial do século XX que impulsiona a economia e com a inserção de uma agenda voltada para o fim da pobreza no início do século XXI, mantém-se entre os mais desiguais do mundo” (Lourenço, 2022, p. 79).

A raça, a cor e os traços formaram no Brasil a desigualdade racial, social e econômica, na qual negros, pardos, mestiços e indígenas são colocados à margem e não têm as mesmas possibilidades de desenvolvimento dos considerados brancos. Assim como as mulheres, lutam diariamente pela igualdade e pela importância de ter seus direitos assegurados. Dar voz e visibilidade aos marginalizados é essencial, porém, ainda não é “interessante” para os que detêm o poder.

DO PRATO À PELE: ARTE MISCIGENADA

A obra *Mãe d'Água* (Figura 02) carrega a mistura cultural que Adriana apresenta em suas artes, como afirmam Schwarcz e Varejão (2014, p.269), “uma ama divers negra, mais parecendo uma Iemanjá”. Parodiando as porcelanas de Bordalo e Palissy, peixes e crustáceos saltam para fora do prato, ao centro jabuticabas em alto

relevo se destacam, deixando ver sua substância carnosa e branca, abertas. As autoras citam Antonio Candido para fazer referência aos brasileiros, ressaltando que todos os brancos do Brasil “lembram a planta do algodão, são brancos na exterioridade, mas negros no seu interior: no seu caroço”, como nas jabuticabas. As personagens do prato trazem essa ambivalência, sendo ora negros na superfície, ora brancos na profundidade.

Figura 02. Mãe d’Água (2009)



Fonte: Site sobre Adriana Varejão²

As autoras, ao tratarem de componentes nacionais, afirmam que a partir de 1930, no discurso oficial – intelectual e até popular –, “o mestiço vira nacional” (grifo das autoras), fazendo a desafricanização de diversos elementos culturais, clareando-os.

² Disponível em: <<http://www.adrianavarejao.net/br/imagens/categoria/10/obras>>. Acesso em: 15 jul. 2024.

Como aconteceu com a feijoada, que passou a ser um prato típico da culinária brasileira, mas era a comida dos escravos, e se converteu em 1930 em “prato nacional”, sendo, para as autoras, uma representação simbólica da mestiçagem:

O feijão (preto ou marrom) e o arroz branco remetem metaforicamente aos dois grandes formadores da população. A eles se juntam os acompanhamentos: a couve (o verde das nossas matas), a laranja (a cor das nossas riquezas). Temos aí um exemplo de como elementos étnicos, ou costumes locais, viram matéria de nacionalidade (Schwarcz; Varejão, 2014, p. 269).

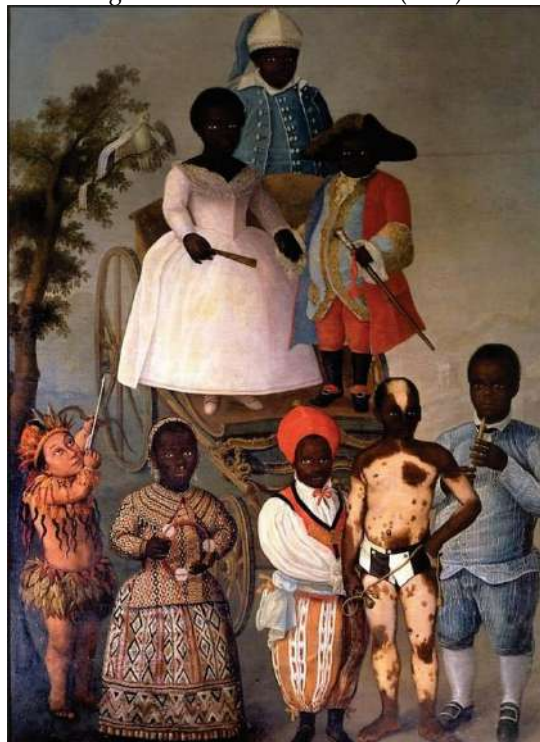
Trazem ainda como exemplo a capoeira, que já foi caracterizada como crime no Código Penal de 1890, e foi oficializada modalidade esportiva nacional em 1937. E o samba, que passou da “dança de preto” à “canção brasileira para exportação”, ganhando as ruas em 1930, fazendo com que as escolas de samba fossem apreciadas a partir de 1935. A obra coloca em pauta a exclusão social, a prática de discriminações e taxas de desigualdade, principalmente quando se refere à população negra.

Além da Iemanjá negra representada, há, segundo as autoras, uma estranha figura que toma parte significativa no trabalho: “um moleque albino, ou desbotado, ou misturado...poderíamos dizer que tem vitiligo, mas num país como o nosso onde brancura é símbolo de superioridade, ficar branco poderia não ser uma moléstia, mas uma forma bem brasileira de salvação” (Schwarcz; Varejão, 2014, p. 276).

Em conformidade com o “moleque albino”, as autoras relatam que nas cortes europeias, durante os contratos de casamentos, tinham como costume cercarem-se por “atrocidades”, como chamavam os anões. Na obra *Retrato dos anões da Rainha Maria I de Portugal ou Máscara de Noiva* (1788), de José Conrado Roza (Figura 30), isso fica evidenciado, dando destaque à personagem com o corpo todo manchado, que mais parece uma criança. “Para além do indígena que o ladeia, ele é o único meio branco na cena. Atenção, apenas “meio” branco. Interessante é que, perfilado junto a outros

“estranhos” o garoto parece tranquilo e incorporado à cena” (Schwarcz; Varejão, 2014, p. 279).

Figura 03. Máscara de Noiva (1788)



Fonte: Site felldArt ³

Ao analisarmos a obra de Joaquim Leonardo da Rocha, *Siriaco* (1786), (Figura 04), temos a nítida impressão de que a criança no quadro de José Conrado Roza foi realmente incorporada à cena, pois a pintura de Rocha retrata o menino com manchas exatamente iguais, apenas com uma vestimenta diferente e colocado como se a imagem estivesse invertida, comparando-a com a que seria supostamente a original. Jaqueline Medeiros (2015, online) ressalta: “se por um lado a cena central pode ser um casamento, de outra

³ Disponível em:< <https://app.fta.art/pt/artwork/6e04ee0d7e9e121fc0f2093e5eec0c832cfc036c>>. Acesso em: 01 out. 2024.

parte pode ser que todos estejam em festa pela chegada de Siriaco e se tenham empoleirado para poder vê-lo. Nunca se saberá”

Figura 04. Siriaco (1876)



Fonte: Medeiros, (2015) – Figura 5.

Há ainda no centro do prato *Mãe d'água*, corais que imitam as ondas do mar. “Como nas chamas ou nas nuvens, o mergulho nas ondas indica ruptura da vida habitual: mudança radical nas ideias, nas atitudes, no comportamento, na existência” (Chevarier; Gheerbrant, 2015, p. 658). Ao pensarmos no racismo e na luta das mulheres, essa simbologia se faz urgente: “mudança radical nas ideias, nas atitudes, no comportamento, na existência”. Aqui fica clara a busca das mulheres (e dos negros) por seus espaços, rompendo com os paradigmas impostos pela sociedade. “Um dos filhos da deusa (ou figura mitológica) gálica Arhianrod, roda de

prata, chama-se Dylan Eil Ton, Dylan filho da onda. O simbolismo dessa deusa é o mesmo que o da água, fonte de vida e purificação, mas é também a matriz em que o ser se modela” (Chevarier; Gheerbrant, 2015, p. 658). Novamente há a representação da nova mulher, modelada em suas convicções e lutas.

As jabuticabas, o vitiligo, o mar, são ora claros, ora escuros, fazendo pensar na mescla de “cores” de nosso país e na diferença racial implantada dos “brancos” sobre os “pretos”, quando, na verdade, o que traz beleza e significado à raça brasileira é exatamente essa mestiçagem. Ao pensarmos nas dificuldades impostas às mulheres, não podemos nos esquecer de que, quando negras, essas barreiras são ainda maiores.

MISCIGENAÇÃO: ARTE, VOZ E VISIBILIDADE

Desde a colonização, o Brasil formou uma raça mestiça, devido à miscigenação entre os portugueses e escravos trazidos por eles, além dos índios, que já ocupavam nossas terras. Darcy Ribeiro (1995) resalta que essa colonização traz traços bastante característicos lusitanos, e podemos citar como um deles a língua, que, no Brasil, apesar de alguns sotaques regionais, se mantém totalmente portuguesa.

A sociedade e a cultura brasileiras são conformadas como variantes da versão lusitana da tradição civilizatória europeia ocidental, diferenciadas por coloridos herdados dos índios americanos e dos negros africanos. O Brasil emerge, assim, como um renovo mutante, remarcado de características próprias, mas atado genesicamente à matriz portuguesa, cujas potencialidades insuspeitadas de ser e de crescer só aqui se realizariam plenamente (Ribeiro, 2017, p. 20).

Adriana Varejão retrata um pouco dessa mestiçagem de raças e de influências sofridas pela chegada de outros povos, e ainda das referências recebidas pelas viagens e estudos que a própria artista realiza.

Muitos outros povos foram migrando para o país, fazendo com que as misturas de raças acontecessem naturalmente. Hoje, quase não podemos encontrar alguém que tenha nascido no Brasil que não tenha algum tipo de mistura de raças, pois, ainda que sejamos filhos de brasileiros natos, há um vestígio de miscigenação nos antepassados familiares.

Semanticamente, mestiçagem deriva da palavra mistura. As palavras foram usadas de maneira intercambiável em muitas ocasiões, mais frequentemente com a expressão mistura racial. Também eram usadas de maneiras intercambiáveis com mestiçamento, miscigenação, fusão, caldeamento, hibridismo, assimilação, formação, amálgama e branqueamento. A mestiçagem está fortemente relacionada a noções históricas abstratas, como origem, hibridismo, identidade, processo, formação, evolução, degeneração e transgressão (Merlo, 2023, p. 106).

Relacionar noções históricas abstratas ou não e transgredir é uma característica de Adriana Varejão, que traz em suas obras questionamentos, inquietações, estimulando seu receptor a pensar histórica, cultural e socialmente, formulando questionamentos que somente quem tem sensibilidade e conhecimento de mundo é capaz de encontrar e entender tais “segredos”, escondidos em cada uma de suas “suturas, fissuras e ruínas”.

A obra *Mestiça* (Figura 05), um autorretrato da artista, reforça essa miscigenação que Adriana apresenta em muitas de suas peças; nesta, em especial, há traços chineses e indígenas. A obra foi desenvolvida para a mostra *Adriana Varejão – Histórias às margens*, que aconteceu no MAM (Museu de Arte Moderna) de São Paulo, em 2012.

Figura 05. Mestiça (2012)



Fonte: Site sobre Adriana Varejão⁴

O autorretrato é uma representação de si mesma, destacando o que se deseja transmitir através de uma imagem. Se levarmos em consideração que a mostra é denominada *História às Margens*, Adriana resgata muito dos mestiços, nesse caso, o negro, já que sua pele aparece bem mais escura, e indígena, que, para Adriano Pedrosa, curador da mostra, em postagem feita no site da Fundação Malba - Museu de Arte Latino-Americana de Buenos Aires (s/d), se faz presente “através da pintura no rosto, retirada de um desenho de uma índia encontrado em *Viagem ao Brasil*, livro que registra os desenhos da expedição filosófica do baiano Alexandre Rodrigues Ferreira (1756-1815), realizada na Amazônia e no Mato Grosso, entre 1783 e 1792”. Outra peça da artista que serviu de referência para *Mestiça é Éden* (Figura 33), cujo paradeiro é desconhecido. Nas duas obras é possível encontrar a referência

⁴ Disponível em: <<http://www.adrianavarejao.net/br/imagens/categoria/10/obras>>. Acesso em: 15 jul. 2024.

oriental pelo uso do ouro sobre o vermelho, que remete à *chinoiserie*⁵.

Figura 06, Éden (1992)



Fonte: Site sobre Adriana Varejão .

O vermelho é a cor que mais chama a atenção no prato, diretamente ligada ao fluxo sanguíneo, e transmite energia. Segundo Farina (2006), remete tanto à revolução, quanto à proibição. Se levarmos em conta tanto as lutas raciais, quanto as das mulheres, o vermelho as representa, pois diante das proibições que lhes são impostas ganham uma energia avassaladora para criar revoluções e reivindicar seus direitos.

O vermelho tem seu valor simbólico em todas as partes do mundo. “Universalmente considerado como o símbolo fundamental do princípio da vida, com sua força, seu poder e seu brilho...” (Chevalier; Gheerbrant, 2025, p.944), bem como as

⁵ Palavra em francês que se refere ao estilo chinês utilizado em decoração, arquitetura e na arte ocidental.

mulheres, que dão início à vida de todos enquanto mães, alimentando através do sangue vermelho seus filhos, até que nasçam. Como afirmam os autores, o vermelho é matricial, uterino.

O vermelho escuro, o tom utilizado no prato *Mestiça*, “é fêmea, representa os mistérios da vida... alerta, detém, incita à vigilância, e no limite, inquieta” (Chevalier; Gheerbrant, 2025, p.944). Teria sido usado na obra em questão para alertar acerca das diferenças raciais e incitar para a questão de desigualdade, pedindo para que sejamos vigilantes em relação aos que estão às margens, causando inquietações?

A cor vermelha para as mulheres já foi, em tempos passados, considerada vulgar, o que atualmente não tem mais expressividade. “No Japão, a cor vermelha (Aka) é usada quase que exclusivamente pelas mulheres. É um símbolo de sinceridade e de felicidade. De acordo com certas escolas xintoístas, o vermelho designa a harmonia e a expansão” (Chevalier; Gheerbrant, 2015, p. 946).

Várias associações afetivas, segundo Farina (2006), estão relacionadas a essa cor, e podemos também ligá-las às mulheres modernas: dinamismo, força, energia, movimento, coragem, paixão, vigor, glória, ação, alegria comunicativa, extroversão e sensualidade.

Adriana pinta somente seu rosto, deixando o corpo de fora. A face, segundo Chevalier; Gheerbrant (2015) é o local no qual se inscrevem sentimentos e pensamentos. Logo, podemos afirmar que a artista está realmente conectada com as questões da mestiçagem. A artista tem um quadrado pintado retratando sua boca e seu nariz. Sabemos que para os indígenas as pinturas possuem diversos significados culturais, sagrados e de etnia, já que é possível reconhecer a tribo à qual o indígena pertence por meio dos grafismos e das cores utilizadas. Também são confeccionados desenhos para cada ocasião, como festas, rituais, lutas e caça. Não iremos nos aprofundar no simbolismo indígena da pintura apresentada no prato *Mestiça*, manteremos nosso foco na análise intersemiótica proposta para as obras da artista.

O quadrado “implica uma ideia de estagnação, de solidificação: e até mesmo de estabilização na perfeição” (Chevalier; Gheerbrant, 2015, p. 750). Podemos entender que todos somos perfeitos, mulheres, negros, mestiças, indígenas, dentro dos nossos “quatro cantos”, dentro da “tribo” que escolhemos e que nos escolheram, somos vistos com perfeição. A discriminação racial deve ser extinta, já que cada identidade, raça, crença tem sua beleza e nos identificarmos com valores diferenciados não nos diminui enquanto seres humanos. Aqui cabe muito bem uma palavra pela qual todos lutam, independente de credo, cor, gênero: respeito.

O círculo, formato do prato, vem em direção a esses questionamentos referentes às “diferenças” impostas socialmente, e nos convida a essas mudanças pelas quais lutam as mulheres, os negros e os indígenas, pois “combinada com a do quadrado, a forma do círculo evoca uma ideia de movimento, de mudança de ordem ou de nível” (Chevalier; Gheerbrant, 2015, p. 250).

A boca emite nossas palavras, recebe o alimento e o ar, é símbolo da força criadora, segundo Chevalier; Greerbrant, (2015). “É o ponto de partida ou de convergência de duas direções, simboliza a origem das oposições, dos contrários e das ambiguidades” (Chevalier; Gheerbrant, 2015, p. 133). É pela voz que podemos reverter as diferenças. Temos que dar voz às minorias e usar a nossa voz como forma de expressão contra toda maneira de preconceito e desigualdade.

O nariz aparece no contexto de clarear o pensamento, as novas ideias, já que “como o olho, é um símbolo de clarividência, de perspicácia, de discernimento” (Chevalier; Gheerbrant, 2015, p. 631). Respiramos o mesmo ar, nos alimentamos das mesmas fontes da natureza, e nossos corpos, de maneira geral, terão o mesmo fim; as desigualdades devem ser combatidas e o que deve sofrer mestiçagem/mistura é o discernimento, a empatia, a aceitação e repito: o respeito.

As romãs que saltam aos olhos e saltam do prato, já que são feitas em alto relevo, significam figos apresentados em Sereias Bêbadas: fecundidade, simbologia dos frutos que contêm muitas

sementes. Retomo aqui a variedade de raças que encontramos em nosso país, essa fecundidade racial é que permite a miscigenação, o nascimento da mestiça, ou das várias mestiças. E para afirmar que perante Deus somos todos iguais, os autores supracitados ressaltam: “A mística cristã transpõe esse simbolismo da fecundidade para o plano espiritual [...] Assim como a romã contém, debaixo de uma só casca, um grande número de sementes, assim também a igreja une numa só crença povos diversos” (Ters, 2014 apud Chevalier; Gheerbrant, 2015, p.787).

Adriana retoma o mar ao pintar um caranguejo e uma lagosta em dourado; segundo Chevalier; Gheerbrant (2015), os dois animais estão associados à lua, já que marcham como ela, para frente e para trás. Talvez seja a forma que a artista encontrou para nos alertar que para evoluirmos precisamos repensar o passado.

O dourado, ou cor de ouro, que Varejão usa para remeter não só à arte chinesa, mas também ao barroco, principalmente da capela Nossa Senhora do Ó, em Sabará, que mantém a paleta de cores do prato *Mestiça*, segundo Adriano Pedrosa (online, s/d), que ele denomina *chinoiserie* barroca brasileira, é a cor do luxo e da nobreza, está também ligada ao dinheiro. Segundo Farina (2006), nesse aspecto retomamos ao passado no qual a colonização acontece justamente pela busca de nossas riquezas, e colocamos em pauta as diferenças oriundas do poder econômico, que vai, ao longo dos anos, escravizando, negligenciando e calando os menos favorecidos. Entramos, pois, no título da mostra: História às margens. Não só a raça e a cor de pele separam pessoas; o dinheiro assume o papel mais importante nesse contexto: o poder.

Adriana consegue com essa obra tratar de cultura, história, povos distintos, gênero, e nos fazer pensar nas diferenças raciais e desigualdades sociais construídas ao longo do tempo. Como um grito silenciado, pois a pintura do quadrado em seu rosto pode ser lida como uma mordada, que tenta silenciar ou até sufocar os marginalizados. É a arte nos mostrando que o passado (e o presente) só se modifica se fizermos a mestiçagem de liberdade e oportunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em um país miscigenado, com uma enorme mistura de raças, povos, culturas, porém, ainda há muita discriminação racial e diferença social relacionada aos negros, mestiços, indígenas e mulheres. Considerados classes minoritárias e marginalizadas, por muitas vezes são hostilizados, menosprezados e colocados em segundo plano nas mais variadas esferas da sociedade.

Adriana Varejão vem tratar desses fatores históricos-culturais através de suas obras, retratando a diversidade e a importância de debater temas como as questões raciais, a decolonização, e principalmente, a importância da arte para a construção de um pensamento crítico e um olhar atento às minorias. Mesclando várias etnias, culturas e cores, Adriana nos propõe pensar sobre escravidão, apropriação cultural, nacionalidade, nossa ancestralidade e pertencimento. Unindo passado e presente, apresenta algumas reflexões implícitas sobre o futuro: como estamos construindo nosso país, nossa cultura e nossa sociedade? Quais os papéis ocupados pelos negros, indígenas, mulheres e mestiços? Falamos tanto sobre diversidade, mas estamos realmente lutando para que essa igualdade se instaure nos espaços que ocupamos?

Precisamos ter em mente que a melhor maneira de acabar com as desigualdades raciais, sociais e de gênero, é dar visibilidade, oportunidade e voz, aos marginalizados, através da educação, da liberdade de expressão, da arte e da representatividade. Sejamos, nós, essa mudança.

REFERÊNCIAS

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário dos Símbolos**. 28. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Ltda, 2015.

CLASTO, Daina da Costa; TORNIOSSO, José Pedro. Discriminação racial: reflexos no processo de ensino. Aprendizagem e na

construção identitária do aluno. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro SP, 5 (1): 129-149, 2018.

FARINA, Modesto; PEREZ, Clotilde; BASTOS, Dorinho. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. 5. ed. São Paulo: Edgard Blucher, 2006.

FELLDART. **Máscara de Noiva**. Disponível em: < <https://app.fta.art/pt/artwork/6e04ee0d7e9e121fc0f2093e5eec0c832cfc036c>>.

Acesso em: 01 out. 2024.

LOURENÇO, Cristiane. Uma sociedade desigual: reflexões a respeito de racismo e indicadores sociais no Brasil. **Serviço Social&Sociedade**, 146 (1) • Jan-Apr 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/mqwfdScR8phfpRJ4tJW68Rz/?lang=pt#>. Acesso em: 13 set. 2024.

MEDEIROS, Jacqueline. Retratos do Novo Mundo. **19&20**, Rio de Janeiro, v. X, n. 1, jan./jun. 2015. Disponível em: < <http://www.dezenovevinte.net/uah1/jmedeiros.htm>>. Acesso em: 01 out. 2024.

MERLO, Hugo R. Mestiçagem como conceito histórico: uma descrição teórica. **Revista de Teoria da História**: 26|1•2023.

MICHAELIS, Dicionário. **Site Uol**, Editora Melhoramentos Ltda, s/d. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/dicion%C3%A1rio/>>. Acesso em: 13 set. 2024.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **A desigualdade racial no Brasil nas três últimas décadas**. Texto para discussão / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília, maio de 2021.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**: A formação e o sentido do Brasil. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SCHWARZ, Lilia Moritz. 1957; VAREJÃO, Adriana, 1964. **Pérola imperfeita**: a história e as histórias na obra de Adriana Varejão. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2014. Il.; 26 cm.

CAPÍTULO 13

O PROGRAMA PRESÍDIOS LEITORES E AS PESSOAS EM SITUAÇÃO DE MONITORAMENTO ELETRÔNICO: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO HUMANA

Ana Cássia Cabanelas Gadelha
Maria José da Silva Morais Costa

1. INTRODUÇÃO

Na obra “A importância do ato de ler” (1989), Paulo Freire discute o processo de leitura como um ato de compreensão crítica do mundo. Para o autor, aquele que lê não decifra apenas palavras, mas adquire a oportunidade de interpretar o contexto em que vive. Assim, entendemos que a leitura é uma prática libertadora, pois permite ao indivíduo compreender sua realidade e agir para transformá-la. Permitindo ao indivíduo sair da condição de mero espectador e se torna um agente transformador de sua realidade.

Sob esse viés, é importante destacar como esse instrumento é garantido a todos os cidadãos brasileiros disposto na Constituição Federal de 1988. Com isso justificamos a relevância de trabalhos que oportunizam o acesso à leitura para pessoas em situação em monitoramento eletrônico. Porque corrobora com a perspectiva brasileira que demonstra a ressocialização como a finalidade da pena consoante o Código Penal, bem como a garantia de remissão dessa pena conforme na Lei de Execução Penal nº 7.210/1984, além do respeito a dignidade humana e a garantia a educação exposto na Constituição Federal.

Ademais, os trabalhos de extensão são experiências que aproximam a universidade da comunidade rompendo as barreiras da inacessibilidade construído historicamente e permite o graduando obter aprendizado através da prática, fato

indispensável como acadêmica de direito, visto que a prática permite a correlação dos conceitos jurídicos assimilados em sala de aula com situações reais, o que permite uma compreensão aprofundada da legislação.

Além disso, destacamos os benefícios dessa experiência na formação inicial do estudante de direito, conforme a narrativa de Benjamin (1987), o qual aponta a importância da experiência para a sociedade em suas obras. Dessa forma, essas vivências são importantes para demonstrar o papel da leitura, bem como a importância de projetos extensionistas na formação dos indivíduos.

Com isso, a problemática desse relato de experiência consiste em responder a seguinte pergunta, quais foram as experiências adquiridas e a influência destas para a formação como acadêmica do curso de direito?

Desse modo, este relato tem como objetivo descrever e refletir sobre as experiências que tive como bolsista em um projeto extensionista, chamado Presídio Leitores: Banco de Avaliadores – Versão para Monitorados em Rio Branco.

2. REVISÃO DA LITERATURA

Iniciamos nossas discussões através da compreensão do conceito de leitura, tendo como base Paulo Freire (1989). Para o autor, leitura é uma prática crítica e reflexiva, que transcende a simples decodificação de palavras. Nesse sentido, ler não é apenas reconhecer letras e formar palavras, mas compreender o mundo ao redor, questioná-lo e transformá-lo. Com isso, entendemos que a leitura permite ao indivíduo tomar consciência de sua própria condição e agir para mudá-la.

Além disso, a leitura é um ato dialógico, pois ocorre na interação entre leitor, texto e mundo, onde o leitor não é um receptor passivo, mas um sujeito ativo que interpreta, reflete e compartilha suas compreensões. A leitura é um ponto de partida para a emancipação do indivíduo, na medida em que o torna

consciente de sua realidade e o capacita a agir de maneira crítica e transformadora.

Ao promover a leitura entre pessoas privadas de liberdade em regime fechado ou monitoradas, por exemplo, abre-se espaço para o desenvolvimento da consciência crítica, conceito central em Freire, que é a capacidade de perceber e questionar as condições sociais, políticas e econômicas que influenciam a vida do indivíduo. Por meio da leitura crítica, esses indivíduos podem reavaliar suas histórias de vida, refletir sobre os fatores que os levaram à prisão e vislumbrar novas possibilidades para o futuro. Além disso, também são uma forma de resgatar a dignidade humana, oferecendo a essas pessoas a experiência que lhes permite se reconectar com o conhecimento, desenvolver habilidades de comunicação e fortalecer sua autoestima.

Na obra “Experiência e Pobreza”, do autor Walter Beijamin (1987), é destacado a pobreza da experiência que terce a sociedade atual. Nesse viés, ele aponta como ao longo do tempo foi perdendo a capacidade humana de elaborar e transmitir experiências profundas, sendo substituída por um conhecimento mais raso e fragmentado. Desse modo, ele defende que a experiência não pode ser apenas teórica, é necessário viver, refletir na prática para adquirir um conhecimento profundo.

Sob esse viés, a experiência concreta torna-se indispensável na formação do indivíduo, por isso a importância de projetos extensionistas na faculdade, pois através dessa prática, o acadêmico consegue refletir cada situação vivenciada, e ampliar a sua perspectiva na hora de atuar na sua futura profissão. Além do seu desenvolvimento como pessoa, visto que essas experiências forcem o indivíduo a refletir e sair de sua zona de conforto, o que não acontece quando o conhecimento se limita apenas a teoria.

Outrossim, a remição de pena pela leitura integra o direito a sociologia e a educação, no campo acadêmico há autores que discorrem sobre o tema. O autor Felipe Lazzari da Silveira, em sua pesquisa relatada através do seu artigo "Remição de pena pela leitura em ambiente extramuros: apontamentos e relato de

experiência a partir do Projeto de Extensão Asas à Leitura" (2024), demonstra que a leitura realizada por pessoas privadas de liberdade sob um prisma contestador, na perspectiva freiriana, pode contribuir para a desconstrução da sujeição criminal e das subjetividades punitivas. Ele enfatiza como a prática da leitura, orientada para a reflexão, tem grande relevância para o contexto prisional, pois auxilia na humanização dos indivíduos.

Nesse viés, o direito a educação no cárcere definidos em leis como a Lei nº 13.696/2018, que dispõe sobre a Política Nacional de Leitura e Escrita, com objetivo de democratização desses objetos, é fundamental para que a remição de pena cumpra sua finalidade de ressocialização. Nessa lógica, conforme a legislação todos têm direito de remir sua pena, consoante previsto na Lei de Execução Penal (LEP), Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, artigo 126. A remição de pena é um desconto na pena cumprida, conquistado pelo apenado por meio de estudos ou trabalho. Sob esse aspecto, de acordo com o art. 5º da Resolução CNJ nº 391/2021, a remição pela leitura acontece, quando há a comprovação da leitura realizada por um reeducando, por meio de avaliações de resenhas ou resumos escritos.

Nesse sentido, o Programa Presídio Leitores é um projeto que contém várias ações referente à literatura no cárcere. Surgiu em 2022 no município de Cruzeiro do Sul, localizado no Estado do Acre, no complexo penitenciário do vale do Juruá, com o objetivo de contribuir com a ressocialização de reeducandos em regime fechado por meio da leitura. No ano de 2024 o programa ampliou as ações para o município de Rio Branco no Estado do Acre, para os apenados em situação de monitoramento eletrônico. Criando, assim, o Projeto Banco de avaliadores – versão para monitorados em Rio Branco, no qual participei como bolsista.

O Projeto Banco de avaliadores – versão para monitorados em Rio Branco, durou 11 meses, sendo iniciado em fevereiro de 2024 e finalizado em janeiro de 2025, ao longo desses meses houve rodas de leituras mensais nos espaços culturais de Rio Branco, com os integrantes do projeto. Ao todo, os participantes eram compostos

em média de 39 pessoas em monitoramento eletrônico, incluindo 1 em situação de rua. Com isso, ao final das atividades foram realizadas mais de 250 produções, acumulando um número superior a 1000 dias de pena remidas.

3. REFERENCIAL TEORICO METODOLOGICO

O relato de experiência é uma metodologia de pesquisa que se caracteriza pela descrição e análise de uma vivência prática, geralmente desenvolvida em contextos educacionais, sociais ou profissionais. De acordo com Severino (2007), o relato de experiência se distingue por sua abordagem descritiva e reflexiva, permitindo ao autor compartilhar uma prática vivida e discutir os resultados e aprendizagens obtidas. Nessa perspectiva, o relato de experiência não é apenas uma narrativa pessoal, mas um texto que busca estabelecer uma relação entre a prática e o conhecimento teórico, promovendo uma análise crítica da realidade observada.

A escolha do relato de experiência como metodologia neste estudo se justifica pela possibilidade de relatar e refletir sobre uma prática concreta, ampliando o entendimento de situações reais e complexas. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa, da qual o relato de experiência é uma vertente, permite compreender fenômenos sociais em sua profundidade, explorando os significados e as percepções dos envolvidos. Ao adotar o relato de experiência, busca-se não apenas descrever o ocorrido, mas analisar criticamente os aspectos que influenciaram a experiência, proporcionando subsídios para futuras práticas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao longo de 11 meses, participei do projeto Banco de Avaliadores – versão para monitorados em Rio Branco, como bolsista vinculada ao curso de direito da Universidade Federal do Acre, desenvolvendo diversas atividades que serão relatadas a seguir.

Como bolsista, fui designada a realizar várias atribuições no projeto e por meio delas fui obtendo experiências diferentes, com a compreensão destas, de maneira que contribuíram para a minha formação como leitora, futura operadora do direito e formação humana. É importante destacar que essas formações não ocorreram de forma fragmentada, mas sim por meio da integração entre literatura e a execução de um direito.

As atividades desenvolvidas no projeto envolveram planejamento e participação de rodas de leituras mensais com os monitorados, avaliações das produções, que eram realizadas virtualmente por meio de uma plataforma criada especificamente para o projeto, lá havia 5 critérios de avaliação: a fidelidade ao livro lido que avaliava se o monitorado realmente leu o livro escolhido, a criatividade a partir do livro lido (reflexões, relação com o seu mundo, indicações), esse era o momento para o leitor expressar suas opiniões sobre a obra. A Progressão Temática/sequência lógica, sendo avaliado a coerência e coesão do texto, a questões de uso da língua, aqui avaliarmos questões de ortografia e gramática. Por fim, o cuidado com a letra e o papel, aqui observávamos questões de cuidado com a caligrafia, margens e o estado do papel em que o resumo do leitor era escrito. Vale ressaltar, que os avaliadores levaram em consideração o nível de escolaridade de cada participante, avaliando de forma proporcional. Além disso, durante 3x nas semanas nós bolsistas, ficávamos no Palácio da Justiça, auxiliando a bibliotecária do TJ/Ac Elinei Santana a organizar os livros para as bibliotecas das penitenciárias do interior do Acre, também planejávamos as rodas de leitura, escaneávamos as produções dos monitorados para inserir na plataforma, imprimíamos cada parecer dos avaliadores para levar ao encontro deles nas rodas de leitura e realizávamos reuniões de alinhamento.

No entanto, para esse relato será dado enfoque para: roda leituras, trabalho como avaliadora, e a dinâmica com o monitorado em situação de rua, pois foram essas funções que possibilitaram um crescimento pessoal e profissional.

4.1 Roda de leitura

As rodas de leituras eram encontros mensais que aconteciam em locais culturais no Município de Rio Branco – Acre, em conjunto com os monitorados, a fim de obter um debate sobre a leitura que haviam realizado. Eram divididas em quatro momentos, o tour pelo espaço cultural que era realizado dentro de 30 minutos, com um guia do local, após isso nos reuníamos na biblioteca ou auditório do espaço e um convidado contava sua história de leitura, no próximo momento intitulado hora de compartilhar, era realizado um debate sobre as obras lidas daquela semana, e pôr fim a produção textual, ocasião em que os monitorados escreviam o resumo do livro que eles haviam realizado a leitura naquele mês. Ao final da escrita, os participantes escolhiam o próximo exemplar para efetuar a leitura e recebiam os pareceres com suas notas do mês anterior.

É valido destacar a primeira e terceira etapa, que foram situações que me despertaram reflexões. Nesse viés, o tour no espaço cultural, algo pensado pelas coordenadoras do projeto professoras Maria José da Silva Moraes Costa e Maria Ana Moraes Lima, tinha o objetivo de mostrar para os indivíduos que se encontravam naquela situação que eles poderiam se sentir pertencente a esses locais, passamos pelo Museu dos povos Acreanos, Biblioteca pública, Memorial dos autonomistas, Museu da borracha, Usina de arte João Donato, Cine teatro recreio, Instituto Federal do Acre e Universidade Federal do Acre. Nesse sentido, ao observar o olhar admirado dos monitorados conhecendo aqueles espaços culturais, pude entender que por trás daquelas pessoas havia uma vontade de saber mais, em todas as visitas eles estavam empolgados, curiosos, atentos ao que os guias informavam sobre o lugar. Na nona roda, realizada no Instituto Federal do Acre, por exemplo, um dos reeducandos informou que havia realizado o Enem e se inscreveria no curso de Educação Física, ou seja, o objetivo do projeto em inserir essas pessoas na sociedade por meio da educação estava sendo

atingido. Dessa forma, por meio dessa ação pude ver a inclusão e ressocialização que são tratados no código sendo aplicado na prática.

O terceiro momento intitulado “a hora de compartilhar”, eu juntamente com a bolsista Nina Gabriela Lima de Araújo, interagíamos com eles, por meio de um debate acerca dos livros que eles haviam lido, como supracitado nos reuníamos geralmente no auditório ou biblioteca do lugar, e lá fazíamos dinâmicas que incluíam perguntas para estimular a reflexão crítica. O aspecto mais notável desses encontros era o entusiasmo dos monitorados ao explicar e debater as obras, compartilhando tanto suas críticas como elogios. Além de promover a reflexão entre os participantes, nós, como bolsistas, também compartilhávamos nossas próprias experiências de leitura. Esse momento foi muito significativo para mim, visto que pude observar a evolução deles, que antes eram tímidos, e muitas vezes não lembravam o que haviam lido, se tornarem pessoas que interagiam, que expressavam suas opiniões sobre a história. Desse modo, observar os monitorados motivados com a atividade e engajados na busca pelo conhecimento, reforçou em mim a possibilidade da transformação através da leitura. Além disso, as discussões realizadas com eles sobre o livro, evidenciaram as múltiplas possibilidades de interpretação, ampliando minha percepção acerca do impacto da literatura na construção de diferentes perspectivas.

Ademais, vale ressaltar como a perspectiva freiriana se aplica nessa experiência, visto que as rodas de leituras vão além de uma atividade realizada em um projeto extensionista, mas se configuram como um processo que utiliza a educação como meio para a ressocialização. Nessa lógica, a dinâmica e a leitura funcionam para a ressignificação das realidades dos participantes, possibilitando que o inconsciente se manifeste e que o “Eu” seja restaurado. O Ato de compartilhar o livro, pode ser considerada como um processo analítico em grupo, na qual a timidez que eles tinham inicialmente, entendida como mecanismo de defesa, vai ao longo do projeto sendo superada. Nesse viés, nas dinâmicas em que relatavam o que sentiam ao ler o livro, os personagens que se

identificavam ou mesmo o que faria diferente se fosse parte da história, nos revela a projeção das próprias emoções e traumas dos participantes, servindo como um espaço seguro para externalizar seus sentimentos, como aconteceu diversas vezes, em que eles comparavam as histórias com suas vivências. O livro nesse caso, se comporta como um mediador, possibilitando a reflexão de suas histórias de vida, e a busca de uma nova perspectiva de vida que não se limite a condições de monitorados em que se encontravam.

Paralelamente, o tour pelos espaços pode ser interpretado como uma abertura para o retorno à sociedade, as bibliotecas e museus, como símbolo de cultura e saber, oferecem uma “abertura para o simbólico”, quebrando a ideia de isolamento social e combate a cultura do silêncio, que faz com que as pessoas se sintam incapaz e não pertencentes. Além disso, Freire defendia que a educação deve ajudar o indivíduo a “tomar a palavra” e a “dizer a sua palavra”. Nesse viés, o reeducando que realizou o ENEM e expressou o desejo de cursar Educação Física é a prova a ação atingiu seu objetivo, visto que ele não apenas absorveu informações, mas se viu como um agente capaz de transformar sua própria história, reafirmando sua dignidade e potencial.

4.2 Avaliação de textos

Conforme supracitado, para que a remição de pena aconteça é necessário que os participantes leiam um livro de literatura e escrevam um resumo sobre a obra. Essas produções são avaliadas por uma equipe designada, e caso atinjam os critérios definidos, obtém o direito de remir 4 dias de pena ao mês. Nessa lógica, o banco de avaliadores do projeto era formado de acadêmicos e servidores.

No que se refere, ao meu trabalho como avaliadora, tive a oportunidade de obter um olhar amplo na hora da realização dessa atividade, pois participando como bolsista eu acompanhava as dificuldades dos monitorados, que eram constantemente verbalizadas por eles ao longo dos meses, como na escrita, além da

rotina corrida que dificultava a sua leitura. Sob essa ótica, pude avaliar levando em consideração todo o contexto daquele escritor. Paralelamente, no direito há autores que apontam a importância da sociologia na interpretação da norma, o que quer dizer que ao interpretar o código o juiz deve considerar todo o contexto social, político daquela situação. O autor Eugen Ehrlich (1986), argumenta que o verdadeiro direito, o "direito vivo", é desenvolvido nas associações entre a família, o Estado e a comunidade, não se encontrando apenas nos códigos, expondo a necessidade de o jurista transformar essas associações em preceitos jurídicos, na hora de sua interpretação. Além disso, a relevância da sociologia na aplicação da norma também é abordada pelo professor Daniel Queiroz de Sant'Ana em sua obra "Qual a importância de se estudar sociologia do direito?".

[...] O estudo da Sociologia do Direito, bem como das demais disciplinas relativas às Ciências Sociais são fundamentais para conferir ao profissional do Direito as capacidades (habilidades e competências) necessárias para torná-lo apto não somente a responder a questionamentos como os que aqui foram formulados - apenas à título de provocação - mas sim a também saber formular tais tipos de reflexão, tão necessárias ao aperfeiçoamento do ordenamento jurídico em suas diferentes etapas e dimensões. Em síntese, o estudo da Sociologia do Direito é fundamental para se ter uma compreensão holística - e não reducionista - do Direito. [...] (Sant'Ana, no prelo)

Dessa Forma, ao avaliar os textos dos monitorados, foi possível visualizar o contexto social e pessoal por trás de suas produções. A avaliação considerou a totalidade das experiências de cada indivíduo, não sendo limitada em aspectos restritos como a gramática ou letra legível. Com essa abordagem, pude aplicar diretamente a sociologia no direito, o que enriqueceu a minha capacidade de interpretação.

Ademais, como avaliadora surgiu a necessidade de realizar a leitura do livro literário que aquele monitorado leu,

consequentemente estimulando a leitura de livros com uma frequência que antes do projeto eu não tinha. Dessa forma, aprimorei tanto o meu vocabulário como também as compreensões de mundo, algo indispensável como futura operadora do direito, que somente através da leitura pude experimentar.

4.3 Dinâmica com o monitorado em situação de rua

Dentre os participantes, havia um em estado de vulnerabilidade, se encontrando em situação de rua, além disso ele possuía dificuldade de realizar a leitura sozinho. Devido a essas circunstâncias, a dinâmica com ele era diferente dos demais, ele se deslocava durante a semana para o Palácio da Justiça, local em que nós bolsista estávamos alocadas. Dessa forma, com o apoio do servidor da gerência de acervo do Palácio da Justiça Alexandre da Silva Oliveira, liamos um livro para o monitorado e com isso, escrevíamos o seu relato com base na descrição do próprio sobre o que havia entendido daquela leitura, logo em seguida sua produção era avaliada.

Vale destacar que presenciar essa experiência, foi enriquecedora de várias formas, visto que um dos critérios de avaliação das produções é a criatividade a partir do livro lido, ponto voltado para a reflexão pessoal do leitor. Nesse sentido, esse monitorado foi o que mais relacionou a história da obra apresentada com a sua vida, e através desses relatos pude perceber que ele compreendia a história, além disso ele foi um dos participantes mais entusiasmados com projeto. Como leitora essa experiência me trouxe outra perspectiva do conceito de leitura, que a leitura não precisa ser necessariamente a que realizamos de forma visual, mas também outras possibilidades, como na experiência de leitura auditiva vivida com ele. Nesse contexto, como futura operadora do direito e na minha formação humana, ter contato com essa realidade ampliou a minha visão da realidade, também trazendo um aspecto sociológico na hora de interpretar a norma, como supracitado. Outro ponto para análise, é destacar a

possibilidade que ele teve de ser tornar um leitor ativo, que é algo difícil e muitas vezes inacessível para alguém no contexto em que ele está inserido.

4.4 Análise e descrição dos monitorados

Conforme os dados coletados ao longo do projeto, os monitorados eram compostos por sua maioria de pessoas com a escolaridade e renda baixas. Nesse sentido, isso oferece uma lente para aprofundar a análise social dos participantes, 49,1% dos participantes não concluíram o ensino médio e 60,5% não possuem fonte de renda fixa. Esses dados não são parte apenas de uma estatística, mas eles refletem as desigualdades estruturais que envolvem o sistema de justiça e a sociedade brasileira, esses fatores podem ser considerados limitadores ao acesso a direitos e oportunidades, incluindo a leitura, o que permeia o ciclo de exclusão.

Ao participarem do projeto, os monitorados tiveram acesso a livros literários, e a um espaço de debate e expressão, que colaboraram para o seu desenvolvimento. O projeto ao estimular os participantes a se tornarem leitores ativos, atuou como um contraponto ao ciclo de exclusão, além disso resgatou a dignidade e a capacidade crítica desses cidadãos, que devido aos contextos que estavam inseridos, tiveram seu acesso ao conhecimento privado.

No que se refere ao monitorado em situação de rua, ele estava inserido em um contexto de vulnerabilidade, visto que ele não tinha o básico para viver que é uma casa para morar. Nesse sentido a participação entusiasmada desse indivíduo, que se deslocava até as bolsistas para ouvir a história e obter seu texto avaliado, demonstrou o interesse do participante e como uma oportunidade pode fazer a diferença. Além disso, essa situação comprova a potência transformadora da educação e do acesso à cultura, reforçando a importância de um olhar sociológico na aplicação da norma e na compreensão do fenômeno jurídico.

5. REFLEXÕES E APRENDIZADOS

Quando soube do que se tratava o projeto de extensão e quais seriam minhas atribuições como bolsista, identifiquei, nele uma oportunidade única de ampliar a minha perspectiva, indo além da teoria da sala de aula. Enquanto estudante universitária reconheço como a prática é um elemento indispensável na formação de profissional.

O projeto possibilitou o meu crescimento como leitora, humana e acadêmica, visto que minha atuação envolvia leituras literárias e avaliações de textos mensais, bem como o contato com a execução penal na prática e o contato direto com esses cidadãos. O projeto, além de possibilitar essa contribuição para os organizadores, teve o maior impacto na vida dos participantes, vale reiterar que 49,1% não terminaram o ensino médio e 60,5% não obtinham fonte de renda, ou seja, o público do projeto eram pessoas de nível de escolaridade e situação econômica baixos, possivelmente não teriam a oportunidade de lerem livros com frequência, e com o projeto se transformaram em leitores ativos. Desse modo, o projeto envolve, tanto a esfera do direito como norma, quanto a educação na prática, observei a importância desse conjunto para a ressocialização eficaz destes, como também para a minha evolução pessoal e no meu conhecimento de mundo.

É válido ressaltar a leitura literária, pois por meio das histórias escritas, é possível entender o contexto da época, relacionado ao direito, visto que ele é sempre reflexo da sociedade, ou seja, ao ler uma história e entender o contexto, é possível compreender as ações dos personagens. O que enriquece a minha capacidade interpretativa com futura operadora do direito.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir voltamos a pergunta inicial que mobilizou a realização desse relato de experiência: Quais foram as experiências adquiridas e a influência destas para a formação como acadêmica

do curso de direito. Para responder esta pergunta dividiremos a reflexão em três aspectos observados: pessoal, social e profissional.

No aspecto pessoal, observei o aumento da minha capacidade como leitora, aliado ao meu conhecimento como estudante de direito consegui relacionar e entender a necessidade da leitura literária nesse meio em que faço parte. Ao ler para o monitorado em situação de rua, a leitura intermediou o diálogo e compreensão, uma experiência que valorizava a audição e a imaginação dele. Isso transformou a minha relação com os livros, mostrando que a leitura também é um ato de empatia. Relacionar as narrativas literárias com os princípios jurídicos, possibilitou que eu enxergasse além da norma em sentido típico, e visualizar como a capacidade de interpretar o código é essencial para um futuro operador de direito. Desse modo, por meio da integração da leitura literária com a formação jurídica, é possível ampliar uma visão de mundo, compreender contexto históricos, subjetivos e culturais que enriquecem a capacidade de interpretação e argumentação essenciais como futura operadora do direito.

Quanto ao social, estar em contato com esses indivíduos inseridos no sistema carcerário revela a complexidade do sistema penal. Nesse sentido, pude ter contato com outras realidades durante o projeto, principalmente nas rodas de leitura em que esse contato era direto, ou seja, essas atividades aprimoraram a minha capacidade de relacionamento e promoção da inclusão social. A ressocialização, antes vista por mim como um direito que estava tipificado na lei, tornou-se um processo humano e desafiador que pude testemunhar, reforçando que a dignidade humana não é algo a ser conquistado, mas como previsto no art. 1º, inciso III, da Constituição de 1988, um direito inalienável e inerente a cada cidadão. Além disso, essas vivências contribuíram para desconstruir estigmas e reforçam a importância da dignidade humana como princípio norteador das práticas jurídicas.

E por último, mas não menos importante, o objetivo primordial de um operador de direito é aplicar a lei, de forma justa. Participar desse projeto contribuiu na ampliação da minha

capacidade interpretativa, já que observei na prática o modo como alguns direitos de fatos são realizados, seus processos e dificuldades. Observar a aplicação da Lei de Execução Penal (LEP), foi um aprendizado sobre os desafios para que um direito seja efetivado, o projeto demonstrou que para a aplicação de um direito de forma justa, é necessário além de um conhecimento técnico, uma compreensão do contexto em que aquele indivíduo está inserido.

Com isso, entendemos que as experiências adquiridas durante a leitura para o monitorado em situação de rua, participação das rodas de leituras, avaliação os textos dos monitorados e o contato com essas pessoas ao longo da realização desse projeto, influenciaram na ampliação da minha formação pessoal, social e profissional. Visto que pude refletir cada situação vivida e por meio delas, adquirir o conhecimento e entendimento que me proporcionou as transformações citadas que influenciam na futura operadora do direito que pretendo ser. Dessa forma, experiências como as vividas são essenciais na vida de um futuro profissional.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Paulo Sérgio Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. **Lei de Execução Penal**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 jul. 1984.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Resolução nº 391, de 29 de abril de 2021. **Política de Governança de Tecnologia da Informação e Comunicação no âmbito do Poder Judiciário**. Diário da Justiça Eletrônico, Brasília, DF, 30 abr. 2021

EHRLICH, Eugen. **Fundamentos da Sociologia do Direito**. Brasília: UnB, 1986. Tradução de René Ernani Gertz. Brasília: Universidade de Brasília. 1986.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. Ed. São Paulo: Cortez, 1989.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

SANT'ANA, Daniel Queiroz de. **Qual a importância de se estudar sociologia do direito?** (No prelo).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVEIRA, Felipe Lazzari da. **Remição de pena pela leitura em ambiente extramuros: apontamentos e relato de experiência a partir do Projeto de Extensão Asas à Leitura**. 2024. 123 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2024.

CAPÍTULO 14

RELATOS DE IDENTIDADE E TRANSFORMAÇÕES PESSOAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ACRE

Érica Alves do Couto
Morane Almeida de Oliveira

1. INTRODUÇÃO

O cenário atual da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Estado do Acre é marcado por uma diversidade de sujeitos que representam diferentes realidades e histórias de vida. Nesse sentido, a EJA visa desempenhar um papel ativo na transformação pessoal desses indivíduos, objetivando proporcionar-lhes as ferramentas necessárias para desenvolverem autonomia e consciência crítica que os levem não apenas superar barreiras pessoais, mas também se inserirem de forma plena na sociedade.

Contudo, o impacto transformador que a EJA tem na vida dos alunos muitas vezes não recebe a devida atenção. Esse cenário merece atenção, pois a falta de pesquisas que evidenciem essas transformações pode resultar em uma percepção limitada da real importância dessa modalidade de ensino, tanto para os alunos quanto para a sociedade.

Nesse sentido, a carência de narrativas, principalmente dos próprios sujeitos que a compõem, sobre os efeitos positivos da EJA impede que a sociedade tome consciência da importância dessa modalidade de educação, dificultando a mobilização em torno de sua defesa e fortalecimento.

Dessa forma, é fundamental lembrar que os alunos da EJA não são apenas receptores passivos de conhecimento, mas:

[...] sujeitos históricos, sociais e culturais, dotados de conhecimentos e experiências acumuladas ao longo da vida, e que necessitam da intervenção de instituições culturais capazes de desencadear o desenvolvimento de suas potencialidades. São, portanto, não objetos depositários de conhecimentos, mas sujeitos capazes de construir conhecimento e aprendizado (Vargas; Gomes, 2013, p. 451).

Portanto, há uma necessidade de dar voz aos alunos da EJA, permitindo que suas histórias sejam contadas e valorizadas, principalmente por meio de suas próprias produções textuais que retratem a identidade desses sujeitos, seus anseios, suas resistências e as transformações ocorridas em suas vidas.

A EJA desempenha um papel importantíssimo em oferecer uma nova oportunidade aos indivíduos que, por diversas razões, foram excluídos do sistema educacional formal. Intervir para pesquisar e divulgar o impacto da EJA no Acre, pelo ponto de vista dos estudantes, é uma possibilidade de valorizar esta modalidade de ensino como uma ferramenta de inclusão social e redução das desigualdades.

Este estudo, portanto, tem relevância e representa uma oportunidade para contribuir para a valorização e fortalecimento dos sujeitos da EJA e por consequência, da própria modalidade no Acre. Ao documentar e registrar as histórias de vida de seus alunos, o projeto ressalta a importância da EJA e mostra como ela pode ser uma ferramenta para a afirmação da identidade dos seus alunos e para a superação de seus desafios.

Contudo, vale se questionar: de que maneira a EJA do Acre está impactando as histórias de vida e as comunidades de seus alunos? E por que, apesar de seu potencial transformador, a EJA ainda necessita de maior visibilidade e reconhecimento público? Diante desses questionamentos, surge a seguinte problematização: Como a documentação e divulgação das trajetórias de superação e as mudanças sociais proporcionadas pela EJA no Acre podem promover a valorização dessa modalidade de ensino no estado?

Em resposta direta ao problema de pesquisa, considera-se que as escritas autobiográficas produzidas pelos alunos da EJA, no âmbito do Projeto de Leitura desenvolvido pela Rede Estadual de Educação, denominado como “EJA Leitores e Escritores: Páginas do meu Projeto de Vida”, configuram-se como fontes ricas para análise e interpretação das experiências vividas por esses sujeitos. Essas narrativas, ao revelarem trajetórias marcadas por desafios, superações e transformações, permitem compreender de forma mais profunda o impacto da Educação de Jovens e Adultos na construção de identidades, no fortalecimento da autoestima e na ampliação da cidadania.

Este projeto utilizará uma abordagem qualitativa, sendo a pesquisa realizada por meio da Análise Temática (Braun; Clarke, 2015) de textos produzidos pelos estudantes da EJA, que contêm narrativas e relatos de vida.

Dessa forma, ao interpretar essas narrativas no contexto educacional e social em que estão inseridas, busca-se ampliar o entendimento sobre a relevância dessa modalidade de ensino, sensibilizando educadores, gestores e a comunidade acadêmica acerca de seu potencial transformador.

Sendo assim, o presente projeto tem como objetivo investigar o impacto que a EJA tem na construção da memória e da identidade e nas transformações pessoais dos alunos no estado do Acre.

O referencial teórico deste projeto sustenta-se no papel da educação de Jovens e Adultos na promoção da transformação social de seus alunos, por meio dos autores Paulo Freire (2008) e Miguel Arroyo (2017a, 2017b) e da importância da leitura e da escrita por parte desses sujeitos para contar suas trajetórias e resistências, usando como base os estudos dos autores Michel Foucault (1987, 2004), Véronique Dahlet (2015) e Souza (2021).

2. REVISÃO DE LITERATURA

Para a realização da revisão sistemática da literatura, foi conduzida uma pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), utilizando as palavras-chave “EJA”, “Memória” e “Identidade”. Essa busca inicial resultou em 30 documentos, dos quais foi realizado um corte temporal abrangendo os últimos dez anos, reduzindo o número para 25 resultados. Entre esses, foram identificadas 12 dissertações de Mestrado Profissional, 10 dissertações de Mestrado Acadêmico e 3 teses de Doutorado.

A partir desses resultados, buscou-se, através de critérios de exclusão, analisar apenas aqueles que possuíam as palavras “memória” ou “identidade” no título e que tinham como objeto de estudo escritas autobiográficas de alunos da EJA. Assim, resultaram apenas 9 pesquisas, sendo 2 dissertações de Mestrado Profissional, 6 dissertações de Mestrado Acadêmico e 1 tese de Doutorado.

Esse recorte específico permitiu aprofundar a investigação das histórias de vida narradas pelos próprios alunos que já foram estudadas e registradas por pesquisadores nos anos de 2015 a 2025, visando identificar lacunas, tendências e o estado atual da pesquisa sobre esse tema no país.

Os trabalhos estão descritos no quadro a seguir.

Quadro 1. Dissertações e Teses analisadas na revisão sistemática (2015–2025)

Nº	Título	Ano	Tipo
1	CANTON, ANAYME APARECIDA. HISTÓRIA, CULTURA E MEMÓRIAS INDÍGENAS KAIMBÉ NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS' 27/09/2021 216 f. Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UNEB	2021	Dissertação
2	SILVA, NAIARA BAMBERG DA. “A CHAVE” NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: contextualizando as memórias da Escola de Cazumba em Senhor do Bonfim-BA' 21/03/2024 69 f. Mestrado em Educação, Cultura e Territórios	2024	Dissertação

	Semiáridos Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Juazeiro Biblioteca Depositária: Saber Aberto		
3	ALVES, CRISTIANE MELO. QUEM SOU EU? Memória e Identidade de estudantes da EJA' 26/04/2018 163 f. Mestrado Profissional em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Natal Biblioteca Depositária: UERJ - Rede Sirius - Biblioteca CEHD	2018	Dissertação
4	LEMES, FABIO RODRIGUES. A RECONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA COLETIVA ESCOLAR POR MEIO DE NARRATIVAS DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS' 13/08/2020 162 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL	2020	Dissertação
5	MERCES, LEIDINALVA AMORIM SANTANA DAS. "MEMÓRIAS DE IDOSAS DA EJA: PRÁTICAS DE LETRAMENTO E (RE)INVENÇÃO DE IDENTIDADES" 10/11/2019 213 f. Doutorado em EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Cdi	2019	Tese
6	NOVO, LAIS LEMOS SILVA. Referências Vivigráficas na EJA: narrativas de memórias literárias discentes' 14/12/2021 164 f. Doutorado em EDUCAÇÃO - PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES SOCIAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, São Gonçalo Biblioteca Depositária: CEH-D	2021	Dissertação
7	FERNANDES, ANA PAULA. LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS DE ADULTOS: RESSIGNIFICANDO IDENTIDADES' 20/09/2021 115 f. Mestrado Profissional em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (ARARAQUARA), Natal Biblioteca Depositária: FCL - ASSIS	2021	Dissertação

8	FERREIRA, MONIQUE VALGAS. Carolina Maria de Jesus e Ryane Leão: das memórias às escritas de si' 30/03/2022 92 f. Mestrado em Memória Social e Bens Culturais Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE LA SALLE, Canoas Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade La Salle	2022	Dissertação
9	SILVA, GISELE MENEZES DA. Memórias no Cárcere: valência e especificidade na evocação autobiográfica de Pessoas Privadas de Liberdade (PPLs) 25/09/2023 64 f. Mestrado em Neurociência Cognitiva e Comportamento Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (JOÃO PESSOA), João Pessoa Biblioteca Depositária: UFPB	2016	Dissertação

Fonte: Organizado pela autora a partir da análise de teses e dissertações selecionadas.

De acordo com o Quadro 1, os trabalhos que compõem o corpus desta pesquisa foram publicados entre os anos de 2016 e 2024, com predominância de dissertações de mestrado (8) em relação à tese de doutorado (1). O ano de 2016 marca o início do período analisado com uma dissertação de Mestrado Profissional voltada escrita autobiográfica que trata de memórias de alunos da EJA que estão privados de liberdade. Observa-se, ainda, um pico de publicações no ano de 2021, com três dissertações.

No entanto, é perceptível que há poucas publicações que tratam da escrita de si do aluno da EJA, com enfoque em memórias e identidade. A distribuição temporal dos trabalhos evidencia lacunas, com alguns anos sem nenhuma produção identificada, como 2015, 2017, 2023 e 2025.

De modo geral, percebe-se poucas Dissertações e Teses sobre a temática, mostrando a lacuna nas pesquisas e, consequentemente, a necessidade da valorização das histórias de vida dos estudantes sujeitos da EJA, através da publicidade de seus relatos escritos e da oportunidade de espaço e voz para que eles possam falar sobre os impactos que a educação tem em suas vidas.

Outro fato observado é que as produções são essencialmente nas regiões Sudeste, Nordeste e Sul, sendo que não há nenhuma

produção na Região Norte sobre tal temática. Esses dados evidenciam um desequilíbrio regional na produção científica sobre o tema, o que revela uma lacuna importante a ser explorada por futuras investigações.

Dessa forma, ao revisitar as produções acadêmicas que analisam a escrita autobiográfica de alunos da EJA, observa-se que as contribuições desses estudos reforçam a necessidade de valorizar as histórias de vida desses indivíduos e oportunizar espaços para que compartilhem os impactos que a educação tem em suas trajetórias. Com base nessa compreensão, apresenta-se, a seguir, as teorias que fundamentaram esta pesquisa, que busca dialogar com autores que discutem a escrita de si como um processo de construção identitária, mediado pelas relações sociais e pela educação como motor de transformação pessoal.

3. A ESCRITA DE SI: ATIVANDO A MEMÓRIA E CONSTRUINDO A IDENTIDADE

A escrita de si permite ao indivíduo revisitar suas experiências e, ao colocá-las em palavras, reconstruir e fortalecer sua identidade. Como sugere Véronique Dahlet (2015), a escrita autobiográfica cria uma trajetória e, ao mesmo tempo, deixa uma marca, pois expressa uma experiência de vida e é, em si, uma vivência. Ao ativar memórias e conferir significado a elas, a escrita de si torna-se uma ferramenta de resistência e afirmação da identidade, valorizando aspectos pessoais muitas vezes esquecidos.

Na escrita de si, o sujeito não apenas narra seu passado, mas revisita-o e o atualiza a partir do presente, tornando-se ao mesmo tempo o autor e o objeto de sua própria análise. Dahlet (2015) observa que esse processo envolve um movimento cíclico entre passado e futuro: enquanto o autor resgata memórias e revive experiências, ele também se projeta para o futuro, construindo uma nova versão de si.

Esse processo descrito por Dahlet (2015) ilustra como a escrita de si permite ao sujeito revisitar o passado e reinterpretá-lo, dando

novo significado às próprias experiências. Ao relatar uma memória, como, por exemplo, o desafio de voltar à escola depois de muitos anos, o sujeito não apenas registra esse fato, mas reflete sobre ele com a perspectiva e as emoções do presente, compreendendo melhor o impacto em sua vida.

Quando alguém escreve, coloca no texto sua história, seu ponto de vista e permite que muitas pessoas conheçam sua perspectiva, mais do que aquelas que estão próximas e apenas ouviriam seu relato. A escrita tem o poder de ultrapassar o tempo, e é por meio dela que é possível preservar os fatos, as diferentes culturas e as tradições de vários povos em diferentes épocas da humanidade.

Da mesma forma, é por meio desse ato de escrever que se pode dar voz àqueles que, ao longo da história, foram silenciados. Ao expressarem suas experiências, lutas e conquistas, esses sujeitos têm a oportunidade de contar suas próprias narrativas, contribuindo para que suas histórias, antes marginalizadas, também sejam registradas e valorizadas.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (2008, p. 5) defende que um dos grandes sentidos da alfabetização através da EJA é que, agora, o adulto pode “aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se”. A partir disso, o autor revela a importância que a escrita tem para dar visibilidade às vivências, principalmente, por meio do olhar crítico e reflexivo do próprio sujeito que faz a história.

Nesse contexto, surge a reflexão: pode-se usar as autobiografias desses alunos para dar visibilidade à modalidade de EJA? Seria a escrita dos estudantes de EJA uma forma de trazer à tona as transformações proporcionadas pela educação? A esse respeito, Souza afirma que:

Elas não podem representar somente uma história autobiográfica no papel. Elas representam depoimentos vivos, originais e espontâneos de trajetórias de pessoas que tiveram seus direitos negados e permaneceram em silêncio por muitos anos, ao mesmo tempo em

que compartilham a resistência e a reexistência dos educandos e educandas da EJA. (Souza, 2021, p.1)

A originalidade dos depoimentos, conforme destaca Souza, é imprescindível para dar visibilidade a esses sujeitos, eles mesmos devem ser os porta-vozes de suas realidades, relatando suas dificuldades e suas conquistas ao longo de suas histórias.

Na EJA, a oportunidade de narrar suas histórias é carregada de significados, pois permite que os alunos resgatem suas vivências e as ressignifiquem, dando novo sentido à trajetória que percorreram. A escrita de si, portanto, não apenas documenta suas memórias, mas também se torna um espaço onde esses sujeitos podem reconstituir sua própria identidade e se afirmar como protagonistas de suas vidas.

Miguel Arroyo (2017, p. 55), em *Passageiros da Noite: Do Trabalho para a EJA*, reforça essa perspectiva ao defender que os alunos da EJA são protagonistas de suas trajetórias. Ele argumenta que a modalidade continua sendo relevante como política afirmativa, garantindo a esse coletivo, muitas vezes segregado socialmente, o direito de entenderem a si mesmos e suas realidades. Ele destaca, ainda, que:

A procura da volta à escola por um diploma de conclusão da educação fundamental ou média está intimamente associada a superar esse sobreviver provisório, essa identidade provisória de trabalhadores. O diploma lhes dará direito a um trabalho não mais provisório? Direito a uma identidade social não mais provisória? (Arroyo, 2017, p. 55)

Esse trecho aborda uma questão importante sobre o papel transformador da EJA: a busca pelo diploma não é apenas uma formalidade ou um fim em si mesmo, mas uma tentativa de superar condições precárias de vida e uma identidade social marcada pela provisoriedade.

No contexto da EJA no Acre, essa prática de escrita autobiográfica ganha uma relevância ainda maior, pois é um meio

de resgate e de expressão para indivíduos que, muitas vezes, tiveram suas histórias e identidades relegadas ao esquecimento.

4. METODOLOGIA PARA A INVESTIGAÇÃO DAS NARRATIVAS DOS SUJEITOS DA EJA NO ACRE

Este estudo adota uma abordagem qualitativa para investigar o impacto pessoal e comunitário da EJA no Acre, analisando textos produzidos pelos próprios estudantes e reunidos no e-book “EJA Leitores: Páginas do Meu Projeto de Vida”, obra criada e divulgada pela Rede Estadual de Ensino do Acre. Esses textos foram construídos por alunos do Ensino Fundamental e Médio da EJA, de diferentes idades, orientados por professores de diferentes componentes, que incentivaram os estudantes a expressarem suas experiências e percepções sobre suas vidas e o que esperam do futuro.

Para interpretar essas produções, utiliza-se a Análise Temática (Braun e Clarke, 2015), que permite identificar e organizar temas que demonstram o impacto da EJA em cada relato. Essa metodologia auxilia na visualização das histórias de vidas, das transformações expressas pelos alunos, revelando padrões de significado nas suas trajetórias e destacando o papel transformador da EJA em suas vidas. Em consonância a isso, Gil (2021, p. 150) afirma que a análise temática é “um processo que se concentra no exame de temas e na análise das relações que existem entre eles, indo além da simples contagem de palavras ou frases.”

4.1 Coleta e Seleção dos Dados

A coleta de dados foi realizada com base nos textos contidos no e-book “EJA Leitores: Páginas do Meu Projeto de Vida”, que reúne um total de cento e noventa e quatro narrativas escritas por alunos da EJA da Rede Estadual de Ensino do Acre. Esses textos incluem uma diversidade de gêneros, como poemas, fábulas, crônicas, cartas e relatos de vida, e foram produzidos pelos

estudantes como parte do Projeto de Leitura e Escrita desenvolvido pelas escolas que ofertam a modalidade.

Para este estudo, foram selecionados quatro textos que se concentram na importância da EJA como agente de transformação na vida pessoal dos alunos. A escolha dos textos seguiu critérios de relevância e representatividade, priorizando narrativas que abordam diretamente os temas de superação, identidade, perseverança, realização de sonhos e transformações pessoais proporcionados pela EJA. A representatividade regional foi considerada para garantir uma amostra diversificada, incluindo alunos de diferentes contextos e localidades do Acre.

4.2 Análise dos Dados: Análise Temática

A metodologia de análise escolhida é a Análise Temática, uma técnica apropriada para identificar padrões e temas recorrentes dentro de um conjunto de dados qualitativos. A análise temática permite um detalhamento dos temas explorados nos textos dos alunos, revelando aspectos comuns entre eles sobre o impacto da EJA em suas trajetórias de vida.

Esta metodologia foi estruturada para permitir uma análise que respeite e revele as experiências vividas pelos alunos da EJA no Acre. Cada etapa, desde a seleção dos textos até a interpretação final, contribuiu para que as narrativas escolhidas fossem exploradas em sua riqueza, facilitando uma compreensão gradual das histórias de vida contadas pelos próprios estudantes. A organização em etapas também proporcionou clareza e coesão ao processo analítico, assegurando que os relatos selecionados fossem examinados com o rigor e a sensibilidade necessária para captar os temas centrais da pesquisa.

É importante destacar a conduta ética adotada durante o processo de análise dos textos, que se revela na preservação da confidencialidade e anonimato dos alunos escritores, garantindo que as informações pessoais desses sujeitos não sejam divulgadas de forma indevida. Além disso, foram consideradas as

especificidades regionais e o contexto sociocultural em que estão inseridos, respeitando as particularidades das experiências desses que, em muitos casos, enfrentam desafios relacionados à distância, à falta de recursos e à exclusão social.

5. DISCUSSÕES E RESULTADOS

A análise das produções textuais dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, apresentadas no E-book *EJA Leitores: Páginas do Meu Projeto de Vida* (Secretaria de Estado de Educação e Cultura, 2023), permitiu a identificação de quatro grandes eixos temáticos: memória e identidade; desafios e resistência; transformações pessoais e sonhos e conquistas. Cada grupo revela como a EJA constitui um espaço de ressignificação das trajetórias de vida, reafirmação de identidades e reconstrução de projetos individuais e coletivos, especialmente em contextos de exclusão social.

5.1 Memória e Identidade

O relato que compõe esta categoria evidencia o poder da escrita como instrumento de reconstrução da própria história e reafirmação da identidade. Conforme Foucault (2004a), ao escrever sobre si, o sujeito realiza um exercício de reflexão que o conduz à constituição de sua subjetividade. Nesse sentido, o texto *Relato de um Acontecimento* (Secretaria de Estado de Educação e Cultura, p. 71) revela uma memória marcada pela opressão e pela superação: “Aos 16 anos tive que interromper meus estudos por motivo que casei e meu suposto marido não me deixava estudar. Naquele momento foi muito difícil porque meu sonho de concluir meus estudos tinha chegado ao fim. Assim passaram 20 anos da minha vida.”

A interrupção dos estudos, imposta por uma relação de dominação, representa um processo de desumanização, como analisa Freire (2008, p. 40), ao afirmar que a opressão distorce a vocação ontológica do ser humano de “ser mais”.

No entanto, ao retomar a escola após sua separação, a autora do texto demonstra resiliência e capacidade de reconstrução. A expressão “suposto marido” carrega uma crítica à estrutura patriarcal que tentou silenciar sua autonomia. A educação, nesse contexto, emerge como possibilidade de libertação e reumanização, como reforça Freire (2008, p. 41), ao defender a educação como prática da liberdade.

5.2 Desafios e Resistência

Essa categoria reúne relatos de sujeitos que, apesar dos obstáculos enfrentados, persistem na busca por novos horizontes por meio da EJA. O texto *Satisfação* (Secretaria de Estado de Educação e Cultura, p. 51) destaca a conquista da alfabetização como símbolo de resistência: “É uma grande satisfação poder hoje estar lendo e escrevendo o meu próprio nome, pois a EJA nos possibilita e traz essas oportunidades, não importa onde você viva.” O domínio da leitura e da escrita do próprio nome transcende a simples habilidade técnica, representando a recuperação da dignidade e da autonomia individual.

Foucault (1983) interpreta a leitura e a escrita como práticas de exposição e afirmação do sujeito perante o outro. Nesse sentido, o texto revela a potência da EJA em transformar vidas e resgatar o sentimento de pertencimento, especialmente entre aqueles historicamente excluídos dos processos educativos.

5.3 Transformações Pessoais

O relato incluído neste eixo apresenta a educação como força capaz de reconfigurar trajetórias marcadas pela exclusão. O texto *A Importância do Professor na Ressocialização do Preso* (Secretaria de Estado de Educação e Cultura, p. 179), escrito por um aluno da EJA privado de liberdade, ilustra esse movimento ao reconhecer o papel humanizador do educador: “Sabemos que um professor que aceita o desafio de ensinar pessoas reclusas, privadas de liberdade,

acredita nessa mudança, fazendo com que essa população se sinta um pouco IMPORTANTE, essa é a palavra certa.”

O professor, ao adentrar o espaço prisional, leva consigo não apenas conhecimento, mas também respeito e esperança: “Em meio aos maiores desafios da vida de um preso dentro do cárcere, chega um professor para segurar nas mãos de cada um e nos ajuda a prosseguir e buscar um novo caminho.” Essa metáfora de acolhimento remete à pedagogia freiriana do diálogo e do amor (Freire, 2008, p. 110-111), fundamentais para a construção de relações horizontais e emancipadoras, mesmo em espaços de profunda vulnerabilidade.

5.4 Sonhos e Conquistas

Por fim, os textos classificados nessa categoria expressam como a EJA proporciona a reativação dos sonhos e o planejamento de novas conquistas. O poema *Jamais Esqueça* (Secretaria de Estado de Educação e Cultura, p. 52) é um exemplo sensível do impacto da escola na construção de esperança: “E escola faz parte desse sonho / Voltem amigos para cá / Pois é aqui que vamos conhecer outro lugar.” A escola, aqui, é representada como espaço de transformação e acolhimento.

Nos versos finais, “Nunca desista de sonhar / Pois quem sonha / Tem um novo olhar”, o autor celebra a importância da esperança como força para continuar sonhando. Como aponta Freire (2008, p. 47), é a esperança que impulsiona a ação e permite imaginar um futuro melhor. Dessa forma, os sonhos não são apenas desejos idealizados, mas convites à ação, sustentados pela educação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo revelou como a EJA desempenha um papel ativo na transformação das vidas de seus sujeitos no Acre. Através das narrativas analisadas, foi possível identificar que a escrita autobiográfica não apenas dá voz às experiências antes silenciadas

dos alunos da modalidade, mas também promove o resgate de memórias, a reafirmação da identidade e a ressignificação de histórias de vida marcadas por desafios.

Os relatos dos estudantes demonstraram que a EJA é, além de um espaço de ensino e de aprendizagem, um ambiente de acolhimento, onde é possível imaginar um futuro melhor.

As produções textuais analisadas evidenciaram o impacto transformador dessa modalidade em vários territórios acreanos, e sua relevância enquanto política pública essencial para promover a inclusão, a dignidade e a justiça social.

No entanto, o estudo também evidenciou desafios a serem superados, como a necessidade de maior reconhecimento e fortalecimento da modalidade de EJA por parte de gestores públicos e da sociedade como um todo. Para isso, é importante que histórias como as contadas neste estudo continuem sendo documentadas e divulgadas, pois em cada escola que oferta a EJA, há dezenas de alunos que superaram seus desafios e sonham com um amanhã diferente.

Assim, espera-se que os resultados deste trabalho sirvam de inspiração para que mais ações sejam desenvolvidas em prol da valorização da EJA. Afinal, ao dar voz aos seus sujeitos, valoriza-se sua resistência, conhece-se sua identidade, tornando possível reafirmar o papel transformador da educação.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017b.
- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito à vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017a.
- CLARKE, Victoria; BRAUN, Virginia; HAYFIELD, Nikki. Thematic analysis. In: SMITH, Jonathan A. (ed.). **Qualitative psychology: a practical guide to research methods**. London: Sage, 2015.

DAHLET, Véronique B. **Pessoa, Referência e Identidade na Escrita de Si**. Itinerários, Araraquara, n. 40, p. 15-28, jan./jun., 2015.

FOUCAULT, Michel. **A escrita de si**. In: Ética, sexualidade, política. Tradução: Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 144-162. (Coleção Ditos & escritos, V).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhte. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1987. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/centro_cultural/foucault_vigiar_punir.pdf. Acesso em: 06 dez. 2024a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GIL, Antonio C. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. Rio de Janeiro: Atlas, 2021. *E-book*. p.15. ISBN 9786559770496. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786559770496/>. Acesso em: 05 jun. 2025.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. (Acre). Departamento de EJA. Projeto EJA Leitores: **Sonho Meu: Páginas do Meu Projeto de Vida**. 01. ed. Rio Branco, Acre: Departamento de EJA, 2024. Disponível em: <https://online.fliphtml5.com/umltl/vjtz/#p=1>. Acesso em: 14 nov. 24.

SOUZA, Maria M. **Podem os sujeitos da EJA falar? A EJA e a escrita de si**. Revista Pensar Educação. 2021. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/podem-os-sujeitos-da-eja-falar-a-eja-e-a-escrita-de-si/>. Acesso em: 14 nov. 24.

VARGAS, Patrícia Guimarães; GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 449-463, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000005>. Acesso em: 24 abr. 2025.

CAPÍTULO 15

METÁFORAS: ANÁLISE DA NARRAÇÃO DO JOGO DE SINUCA ENTRE BAIANINHO DE MAUÁ E NOEL SNOOKER

Kassia da Silva Conceição
Evelyn Moreira de Almeida
Sergio da Silva Santos

1. INTRODUÇÃO

No processo comunicativo, o falante frequentemente emprega recursos linguísticos que transcendem o sentido literal, buscando conferir maior ênfase e expressividade à fala ou à escrita. Para isso, recorre-se à metáfora, uso especial da língua que consiste em relacionar ideias para construir novos sentidos, no sentido de que as palavras ou expressões já existentes não conseguem precisar determinados enunciados.

Embora a metáfora seja comumente associada a textos poéticos, sua aplicação é vasta no cotidiano, em conversas familiares e coloquiais, nos mais diversos ambientes, e até mesmo em eventos esportivos.

A sinuca¹ é um dos jogos mais comuns no Brasil, é uma modalidade de bilhar que, por sua popularidade na cultura dos bares brasileiros, apresenta regras que podem variar regionalmente. Contudo, as normas essenciais do jogo permanecem, como a necessidade de uma mesa, dois tacos e oito

¹ A sinuca é um jogo de bilhar jogado em uma mesa retangular por dois ou mais jogadores com o objetivo de encaixar bolas em buracos posicionados na mesa, a fim de marcar pontos conforme regras específicas.

bolas coloridas, cada cor e número possuindo funções específicas na partida.

Neste trabalho, analisamos um jogo de sinuca composto por dez "mesas" (termo que designa as partidas), disponível na plataforma de vídeos Youtube. Este jogo é bastante conhecido entre os "sinuqueiros" brasileiros, notadamente pela participação do competidor Baianinho de Mauá. Optamos por investigar as metáforas empregadas na narração das partidas e a relação dessas figuras com as ações típicas do jogo. Para tanto, observamos, coletamos e deciframos o uso desse recurso linguístico em uma partida oficial da Liga Brasileira de Sinuquinha (LBS).

Este capítulo teve como objetivo analisar o processo de construção das metáforas utilizadas nas narrações do jogo esportivo de sinuca, a partir de uma metodologia qualitativa, descritiva e documental. A análise seguiu as concepções de Lakoff e Johnson (1980), acerca da Metáfora Conceptual e seus conceitos de domínio da fonte e domínio do alvo, para mapear as analogias selecionadas. Dessa forma, esta produção se justifica por evidenciar como as metáforas estão intrinsecamente ligadas ao cotidiano, utilizando um esporte que é uma das formas de entretenimento mais difundidas em diferentes camadas sociais, demonstrando que as metáforas transcendem os textos literários. Com isso, buscamos compreender a relevância da figura metafórica no contexto esportivo e social.

2. METÁFORA: CONCEITO E USO

Seguindo uma linha teórica semântica cognitiva, Cançado (2008, p. 97) afirma que "a ideia mais comum é que a metáfora é uma comparação, na qual há uma identificação de semelhanças e transferência dessas semelhanças de um conceito para o outro". Assim, embora a metáfora seja intensamente empregada em textos poéticos, seu uso é inevitável no dia a dia, visto que o falante necessita de diversos recursos linguísticos para alcançar seus objetivos comunicacionais.

A expressão "pé da mesa" é uma figura de linguagem chamada de catacrese e sua origem está na relação de semelhança existente entre o pé, parte do corpo no qual este se apoia, e as hastes que servem de sustentação para a plataforma da mesa. Sabe-se que uma mesa não possui um pé no sentido literal, contudo, o falante encontra meios de nomear essa parte da mesa a partir das palavras ou expressões que já conhece e com a qual estabelece uma relação de semelhança. Nesse sentido, a catacrese formada para dar nome à parte que sustenta uma mesa, por exemplo, utiliza-se de um empréstimo da parte do corpo com características semelhantes. A catacrese é, portanto, uma metáfora. Esse tipo de metáfora se chama catacrese por ser tornar uma metáfora de uso corrente, sem o efeito conotativo e inovador, tornando-se expressões fixas de uma língua, ou seja, "perde" sua concepção de metáfora propriamente dita. O mais relevante a esse respeito é pensar que, conseqüentemente, as metáforas são essenciais para nossa leitura de mundo e nossos processos mentais (Lakoff e Johnson, 1980).

Posto isso, a metáfora está arraigada no cotidiano, não apenas na linguagem, mas também no pensamento e na ação. O sistema conceptual ordinário do falante, em termos do qual não só pensa, mas também age, é fundamentalmente metafórico por natureza (Lakoff e Johnson, 1980).

3. METÁFORA CONCEPTUAL

Leal e Abreu (2011, p. 2, grifos próprios) afirmam que a Teoria da Metáfora Conceptual (TMC) surge no contexto dos estudos das Ciências Cognitivas, especialmente da Linguística Cognitiva, que entende a metáfora como um processo cognitivo. Partindo desse pensamento, os autores declaram que

a metáfora permite conceber e imprimir ideias abstratas, desempenhando um papel de destaque para o sistema conceptual humano. Podemos conceptualizar dois domínios conceptuais (amor

e viagem), aproximá-los, e conceber um como outro (AMOR É UMA VIAGEM).

Desse modo, essa perspectiva comunica que as metáforas estão no uso geral e comum da linguagem, e não apenas como um recurso empregado na poética e na escrita. Kövecses (2010, *apud* Leal e Abreu, 2011, p. 3), por sua vez, afirma que as metáforas conceptuais são diretamente baseadas em experiências humanas corporificadas. Esse conceito é explicado por Bernardo (2009, *apud* Leal e Abreu, 2011, p. 3) da seguinte forma:

Na abordagem sociocognitiva, a capacidade linguística não é entendida como um componente autônomo em relação a outras habilidades cognitivas. O significado linguístico é corporificado; surge a partir da capacidade biológica e das experiências físicas e socioculturais captadas do meio ambiente. Nesse sentido, é possível estudar o significado pragmático como parte do aparato cognitivo envolvido na conceptualização e não externo a ele, já que o significado social se desenvolve internamente a partir de modelos e processos cognitivos particulares dos seres humanos.

Portanto, essa abordagem sociocognitiva observa que interpretar e compreender o sentido social ou prático de uma expressão metafórica exige um processo mental de raciocínio que considera as capacidades biológicas juntamente com as experiências físicas e socioculturais acumuladas ao longo da vida. Assim, o entendimento pragmático e social surge de dentro para fora por meio de processos cognitivos, não sendo algo separado ou puramente linguístico. Desta forma, a TMC se torna uma ferramenta de raciocínio e não apenas uma figura de linguagem.

3.1 METÁFORA CONCEPTUAL SEGUNDO LAKOFF E JOHNSON

Segundo Siman e Sampaio (2021), a Teoria da Metáfora Conceptual (TMC), elaborada por George Lakoff e Mark Johnson

no livro *Metaphors We Live By* (1980), propõe que a metáfora é uma ferramenta de raciocínio e faz parte de uma construção mental de pensamentos metafóricos, e não apenas uma figura utilizada na retórica, poética e principalmente na linguística. Portanto, a TMC tem como objetivo explicar como mapeamentos entre domínios conceituais afetam o uso de metáforas linguísticas. Com isso, essa teoria influenciou diversas pesquisas em inúmeras áreas, desde a linguística e inteligência artificial até a antropologia. Para Gomes (2014, p. 2), a TMC baseada em Lakoff e Johnson é tida da seguinte maneira:

A partir dos estudos de Lakoff e Johnson (1980) não é mais possível dizer que a metáfora é um mero recurso estilístico que embeleza a linguagem, mas, sim, a forma como categorizamos o mundo à nossa volta, dado que ela nos possibilita compreender um aspecto de um conceito em termos de outro. As construções que resultam dessas projeções seletivas entre domínios distintos permitem compreender a metáfora como produto das intrincadas relações biológicas, sociais, históricas e culturais nas quais o homem vive diariamente.

Os pensamentos de Lakoff e Johnson representaram a ruptura paradigmática que ocorreu desde a década de 1970, rebatendo a perspectiva objetivista da metáfora e a inserindo no campo epistemológico. Essa nova vertente paradigmática desfaz a tradição advinda de Aristóteles com a retórica, que considerava a metáfora apenas como um fenômeno da linguagem, uma espécie de ornamentação linguística ou até mesmo um desvio da linguagem usual. Tradição esta que foi iniciada durante o século IV a.C. Desse modo, com a TMC, foi possível reformular um pensamento de mais de dois milênios (Lakoff, 1986, *apud* Lakoff e Johnson, 2002).

4. DOMÍNIO DA FONTE E DOMÍNIO DO ALVO

Os domínios da fonte e do alvo são conceitos fundamentais na teoria da metáfora conceptual elaborada por Lakoff e Johnson (1980). O domínio da fonte refere-se ao contexto ou à área de experiência que serve como base para a metáfora. Geralmente, a fonte possui um conceito mais concreto e de fácil compreensão, o que auxilia as pessoas a visualizarem e entenderem melhor as ideias que estão sendo comunicadas. Por exemplo, nas metáforas que fazem referência à natureza, como "a vida é uma montanha-russa", a montanha-russa representa o domínio da fonte. Essa metáfora é utilizada porque sabemos que esse brinquedo proporciona uma experiência física e emocional cheia de altos e baixos, com bastante adrenalina, e transmite a ideia de algo inesperado, podendo acarretar momentos de euforia, medo, angústia ou tensão.

Essa conexão com o domínio da fonte pode abranger uma vasta gama de experiências humanas: a natureza, objetos do dia a dia ou até mesmo ações e movimentos presenciados em algum momento da vida. Essas experiências são fundamentais para as interações que todos nós vivenciamos, o que torna as metáforas mais intuitivas e fáceis de entender.

O domínio do alvo representa o conceito ou a experiência que se deseja explicar ou compreender. Normalmente, é algo mais abstrato, pouco conhecido ou até mesmo desconhecido, englobando em sua maioria ideias como emoções, relacionamentos, moralidade ou conceitos filosóficos, sendo o oposto do domínio da fonte. Segundo Abreu e Leal (2011, p. 3, grifos próprios),

após uma ampla pesquisa, Kövecses (2010) descobriu que os domínios-fonte mais comuns no mapeamento metafórico são relacionados ao CORPO HUMANO, ANIMAIS, PLANTAS, COMIDAS e FORÇA, e os domínios-alvo mais comuns incluem categorias conceptuais como EMOÇÃO, MORALIDADE,

PENSAMENTO, RELAÇÕES HUMANAS e TEMPO. Essa afirmação tem duas implicações. Uma delas é a motivação – em oposição à arbitrariedade – da metáfora conceptual.

A abstração do domínio do alvo é o que possibilita que as pessoas estabeleçam conexões entre as experiências concretas e o abstrato, que podem ser mais desafiadoras de serem expressas. Isso é muito importante em contextos onde a linguagem precisa transmitir camadas de sentimentos ou complexidades emocionais.

Além do domínio da fonte e do alvo, temos o mapeamento, que é o processo pelo qual as características do domínio da fonte são transferidas para o domínio do alvo. Esse processo está relacionado à identificação de correspondências entre os dois domínios, onde os elementos do domínio da fonte auxiliam na explicação ou identificação do domínio do alvo.

5. METODOLOGIA CIENTÍFICA

Apresenta-se, a seguir, a discussão sobre os métodos empregados na produção deste capítulo, que se dedica à análise de metáforas. A relevância desses métodos reside em sua capacidade de orientar a investigação para o desenvolvimento da análise. Este capítulo está estruturado em três seções: tipo de pesquisa, descrição do material e procedimentos de análise dos dados.

5.1 TIPO DE PESQUISA

A investigação proposta neste capítulo foi conduzida por meio de uma pesquisa de natureza qualitativa, descritiva e documental. A abordagem qualitativa, adotada na construção deste capítulo, visa desenvolver uma análise que transcende a obtenção de resultados estatísticos, buscando explicar e compreender fenômenos ou situações. Conforme Paiva (2019, p. 13) recorrendo a Flick (2007, p. ix), diz que

a pesquisa qualitativa acontece no mundo real com o propósito de ‘compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior de diferentes formas’. Tais formas incluem análise de experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos (textos, imagens, filmes ou música), etc. Esse tipo de pesquisa é também chamado de pesquisa interpretativa e naturalística.

Considerando a citação acima, esta pesquisa, conforme já mencionado, tem o propósito de analisar as metáforas produzidas em um jogo de sinuca, e para compreender esse fenômeno a melhor abordagem é a qualitativa.

Quanto aos objetivos, será utilizado o método de pesquisa descritivo. De acordo com Paiva (2019), a pesquisa descritiva preocupa-se em apresentar suas características, observando, registrando, analisando e apresentando os fatos ou fenômenos dos dados analisados.

O método de procedimento inicialmente é de pesquisa bibliográfica, passando posteriormente para pesquisa documental. Conforme Gil (2002, p. 46), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

O procedimento bibliográfico será utilizado no início da pesquisa, tendo em vista a constituição das fontes de dados - publicações científicas sobre metáforas, domínio da fonte e do alvo, narração de esportes. Posteriormente passamos para a pesquisa documental, que utiliza dados e documentos já existentes, como: registros públicos, relatórios, publicações acadêmicas etc.

5.2 DESCRIÇÃO DO MATERIAL

O objeto analisado nesta pesquisa foi retirado de um vídeo da plataforma YouTube, onde foi transmitida a final de um campeonato de sinuca, organizado pela Liga Brasileira de Sinuquinha (LBS). Os finalistas desta competição eram Baianinho

de Mauá e Noel Snooker. O confronto foi marcante pelo alto nível de habilidade dos participantes, foi transmitido ao vivo e envolveu dois formatos de jogos populares no Brasil: o “bolinho”² e o “par ou ímpar”³. Nas duas modalidades o jogador Baianinho de Mauá foi o vencedor.

5.3 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Para a produção deste capítulo, inicialmente foram realizadas leituras para compor o referencial teórico e compreender a teoria proposta. Na sequência, foi escolhido o esporte para análise, o jogo de sinuca. Após a escolha do jogo, a partida foi assistida cinco vezes para que fossem coletadas as metáforas utilizadas durante a narração do esporte. Após essa coleta, foram selecionadas as 18 (dezoito) metáforas mais utilizadas durante a partida. Na sequência, foi criada uma tabela onde foram determinados os domínios da fonte e do alvo de cada metáfora. Por fim, as metáforas foram agrupadas semanticamente.

6. O GÊNERO NARRAÇÃO ESPORTIVA

Para discorrer sobre narração esportiva, é fundamental compreender o gênero em si. A narração é uma forma de relatar uma história ou descrever acontecimentos e eventos de maneira detalhada. Nesse gênero, observa-se a descrição de personagens, ações, situações e cenários. É comum a presença de um narrador, responsável por conduzir o leitor ou ouvinte no que está sendo apresentado.

² Consiste em reunir todas as bolas em um amontoado (bolinho) e bater nelas com a tacada inicial, sem seguir as regras convencionais da abertura do jogo.

³ Modalidade em que as bolas são divididas em dois grupos: bolas de números pares e bolas de número ímpares. Cada jogador é responsável por encaçapar as bolas do grupo correspondente. Vence quem encaçapar todas as bolas do seu grupo primeiro.

Por ser uma ferramenta versátil, a narração se manifesta em diversos contextos, notadamente em disputas esportivas. A narração esportiva visa expor em tempo real os eventos que ocorrem, além de conectar-se indiretamente com os ouvintes, compartilhando emoções, opiniões e informações. Um exemplo é o narrador brasileiro Galvão Bueno, cujas narrações, independentemente do esporte, evocam uma avalanche de emoções.

No contexto da narração esportiva, o processo é compartilhado por uma equipe que comenta e observa os eventos do jogo. O narrador desempenha o papel de descrever tudo o que acontece na partida, incluindo erros, faltas, acertos e jogadas importantes. Cada integrante da equipe exerce um papel distinto, mantendo a organização e facilitando a compreensão do público.

Ao lado do narrador, o comentarista oferece uma perspectiva crítica sobre os eventos da partida, compartilhando suas opiniões com os ouvintes e conferindo credibilidade ao público.

Além do narrador e do comentarista, a equipe conta com os repórteres de campo, estes desempenham um papel essencial, trazendo informações diretamente do local da competição. Eles apresentam curiosidades sobre o evento e realizam entrevistas com os competidores, tanto antes quanto depois das disputas, para coletar expectativas e impressões sobre a competição. O papel dos repórteres de campo é fundamental para manter o vínculo entre o telespectador e os competidores, proporcionando informações dinâmicas.

A equipe também conta com técnicos de áudio e vídeo, que garantem a qualidade da transmissão do conteúdo ao público. Esses técnicos configuram e ajustam os equipamentos sonoros e visuais, assegurando que cada detalhe do jogo seja transmitido com qualidade e monitorando os equipamentos para evitar interrupções. O gênero narração também se manifesta nos jogos de sinuca, tanto em eventos oficiais, assistidos por milhares de torcedores, quanto em torneios informais. A narração no jogo de sinuca, composta por narrador e comentarista, emprega metáforas para descrever efeitos e técnicas. Os efeitos referem-se aos golpes

aplicados pelos jogadores na bola branca para encaçapar ou posicionar as bolas, enquanto a técnica descreve o controle dos movimentos corporais para executar o efeito desejado.

Apesar de não ser tão prestigiado como outros esportes, o jogo de sinuca é uma disputa esportiva conhecida e apreciada por milhões de pessoas no Brasil e no mundo. Compreender as metáforas empregadas na narração desse jogo contribui para a compreensão dos diversos usos que abrangem a totalidade das metáforas.

7. METÁFORAS: ANÁLISE DA NARRAÇÃO DO JOGO DE SINUCA

A seguir, apresentamos as tabelas elaboradas para a análise das metáforas mais recorrentes encontradas na final da Liga Brasileira de Sinuquinha (LBS), partida que teve como protagonistas os jogadores Baianinho de Mauá e Noel Snooker. O objetivo desta etapa da pesquisa é compreender como as metáforas emergem no discurso da narração esportiva, revelando aspectos conceituais e linguísticos relacionados à prática do jogo de sinuca.

Durante a análise, foi possível classificar as metáforas identificadas em cinco agrupamentos semânticos, com base nas recorrências temáticas e nos sentidos figurados predominantes. Os cinco tipos de metáforas encontrados foram: (1) metáforas de dificuldade ou de resistência, que expressam barreiras, desafios ou oposição enfrentados pelo jogador durante a partida; (2) metáforas de controle e de precisão, que remetem à habilidade técnica e ao domínio do jogador sobre o jogo; (3) metáforas de estratégia e de ação tática, que evocam a tomada de decisões inteligentes e o planejamento de jogadas; (4) metáforas de concessão e de erro, que representam situações de falha, perda de vantagem ou entrega involuntária ao adversário; e (5) metáforas de espaço e de liberdade, que tratam da mobilidade das bolas ou da abertura de oportunidades para ações futuras.

Essas categorias permitiram uma leitura mais sistemática do corpus, possibilitando não apenas identificar as metáforas utilizadas na narração, mas também compreender os domínios conceituais ativados no discurso esportivo.

7.1 Metáforas de dificuldade ou resistência

Fundamentado na teoria das metáforas conceituais de Lakoff e Johnson a análise de metáforas no campo do jogo de sinuca revela um processo de construção de sentido interessante (Koch e Elias, 2006). Seguindo a teoria das metáforas conceptuais, os seres humanos obtêm boa parte da sua compreensão por meio das metáforas, onde a (fonte) seria realizada pelas experiências concretas e o (alvo) seria expressado por conceitos abstratos.

No caso do jogo de sinuca seria utilizada expressões metafóricas pelos narradores e jogadores de forma que as dinâmicas e regras do jogo sejam entendidas de forma fácil e intuitiva, para explicitar isso temos várias metáforas que tem o significado de efeito ou técnica, é a forma como os jogadores batem na bola branca para ser encaçapada nos bicos da mesa. A seguir, será apresentada a primeira tabela, na qual constam a metáfora, o domínio da fonte, o domínio do alvo e o processo de construção de sentido empregado em cada expressão metafórica.

Tabela 1. Metáfora de dificuldade ou de resistência

Metáfora	Fonte	Processo	Alvo
Essa mesa não cai facinho	A queda da mesa pressupõe ganhar o jogo ou a jogada.	Associar o conceito de força e resistência (como algo que “não cai”) ao desafio de vencer o jogo.	Dificuldade de jogar ou vencer na mesa de sinuca.
Jogo amarrado	Algo que está preso ou sem liberdade.	A ideia de “amarrar” representa a limitação	Jogo em que as bolas estão estrategicamente

		de mover a bola pela mesa.	bloqueadas, dificultando o avanço.
Jogo cegando	Perda de visão ou de clareza.	Associar a falta de visibilidade com uma perda de controle ou clareza na partida.	Quando o jogo perde clareza, dificultando a execução de boas jogadas.

Fonte: elaborada pelos autores

No grupo das metáforas de dificuldade ou de resistência, a linguagem utilizada pelos jogadores reflete situações em que há obstáculos técnicos, estratégicos ou mesmo emocionais para o andamento da partida. Expressões como “essa mesa não cai facinho” fazem uso de um enunciado que associa a mesa à figura de um oponente difícil de ser vencido. Essa metáfora projeta o domínio da resistência sobre o campo do jogo, utilizando o verbo “cair” como sinônimo de derrota ou superação do desafio. A mesa torna-se então uma entidade ativa, resistente, que “não cai” com facilidade, ou seja, não se entrega ao jogador. Da mesma forma, “jogo amarrado” sugere um cenário em que os movimentos possíveis são escassos, evocando a imagem de um jogo preso, limitado. Essa metáfora constrói a ideia de que a dinâmica da partida está contida, enlaçada, e isso impede o avanço do jogo. Já a expressão “jogo cegando” recorre à noção de perda de visão como sinônimo de perda de controle e estratégia: à medida que o jogo se torna caótico ou desorganizado, o jogador “cego”, isto é, deixa de enxergar os caminhos possíveis para a vitória. Todas essas metáforas operam com base em experiências sensoriais e motoras, servindo para representar, em linguagem comum, situações técnicas e táticas específicas do jogo.

7.2 Metáforas de controle e precisão

O segundo conjunto, composto pelas metáforas de controle e precisão, está relacionado ao domínio técnico sobre os elementos do jogo.

Tabela 2. Metáfora de Controle e de precisão

Metáfora	Fonte	Processo	Alvo
Controle de branca	A capacidade de controlar uma variável (a bola branca).	A manipulação direta de um objeto (a bola branca) com o domínio da jogada no jogo.	Habilidade em controlar a bola branca para direcionar o jogo.
Controle de tabela	A habilidade de controlar rebotes (usando tabelas da mesa).	O domínio do rebote da bola nas tabelas ao controle estratégico de sua trajetória.	Técnica de usar a tabela para atingir o resultado desejado.
Controle de mataria	Habilidade em “matar” ou eliminar de forma precisa.	Envolve associar essa precisão com o controle necessário para eliminar as bolas em jogadas calculadas.	Capacidade de eliminar as bolas com precisão estratégica.
Carregadinha de graxa	Ideia de algo escorregadio, que não causa atrito, que flui facilmente.	Aplicar uma manipulação física, como um efeito de deslizamento, para controlar a direção e rotação da bola.	Técnica de colocar efeito para controlar a direção e a rotação da bola.
Confiar na mataria	Habilidade de acertar alvos de forma precisa (como em “matar”).	Habilidade de eliminar ou acertar alvos com precisão.	Confiança em eliminar ou caçar as bolas na mesa.

Fonte: elaborada pelos autores

Quando os jogadores falam em “controle de branca” ou “controle de tabela”, estão se referindo à habilidade de calcular e executar jogadas com alta exatidão. A metáfora do controle projeta uma relação de comando e regulação sobre objetos em movimento, neste caso, a bola branca ou as tabelas da mesa. O jogador ideal é aquele que domina essas variáveis como um condutor domina um veículo, sendo capaz de prever e influenciar trajetórias. A metáfora “controle de mataria” estende essa lógica para o momento de finalização, ou seja, a capacidade de realizar a jogada com sucesso, “matando” a bola na caçapa. Já a expressão “carregadinha de graxa” usa a ideia de “graxa” como sinônimo de efeito, aludindo a um toque especial que muda completamente o rumo da bola. Por fim, “confia na mataria” incorpora um elemento de subjetividade e intuição, mostrando que o domínio técnico também pode ser atravessado pela confiança no próprio gesto.

7.3 Metáforas de estratégia e de ação tática

As metáforas de estratégia e de ação tática demonstram como o jogo de sinuca não se resume à técnica, mas também ao raciocínio lógico e à leitura situacional.

Tabela 3. Metáforas de estratégia e de ação tática

Metáfora	Fonte	Processo	Alvo
Buscar o jogo	Esforço ou estratégia para encontrar algo importante.	A busca representa a recuperação do controle da partida ou o objetivo de vencer.	Recuperação de controle ou tentativa de virar a partida.
Ir pra trancada	Situação de trancar ou prender algo.	Envolve associar essa ideia de bloqueio a uma estratégia defensiva que “tranca” o adversário.	Estratégia de jogar defensivamente, “trancando” a jogada do adversário.

Desarmar o oponente travando o jogo.	Tirar a arma de alguém e travar ou prender algo.	A retirada da arma impede a defesa do oponente. O travamento de algo impede que o objeto travado se defenda.	A tática de dificultar a jogada do oponente.

Fonte: elaborada pelos autores

Quando um jogador “busca o jogo”, ele está conscientemente tentando reverter uma situação ou avançar rumo à vitória; “buscar” aqui é uma metáfora para iniciativa estratégica. A metáfora “ir pra trancada” revela uma ação defensiva, cuja finalidade é dificultar as jogadas do oponente. A “trancada” simboliza o fechamento do jogo ao adversário, algo planejado e não accidental. Nessa mesma linha, “desarmar o oponente travando o jogo” combina a metáfora da neutralização com a imagem de paralisia, o jogador tira do adversário qualquer possibilidade de ação. Assim, essas metáforas não apenas descrevem o que está acontecendo na mesa, mas também avaliam a inteligência e astúcia de quem joga.

7.4 Metáforas de concessão e de erro

Já as metáforas de concessão e de erro são caracterizadas pelo uso da ironia e pelo deslocamento de sentidos, em que ações involuntárias são descritas como gestos generosos.

Tabela 4. Metáfora de concessão e de erro

Metáfora	Fonte	Processo	Alvo
Doação de bolas	A ideia de “doar” ou conceder algo.	“Doar” implica conceder algo a alguém, ajudar uma pessoa.	Jogada que deixa bolas em posição fácil para o oponente.

Campanha do agasalho	Ação de “agasalhar” ou proteger.	Envolve associar essa proteção a uma jogada que deixa as bolas próximas das tabelas.	Jogada que deixa bolas encostadas na tabela, dificultando as jogadas.

Fonte: elaborado pelos autores

Falar em “doação de bolas” é empregar uma metáfora que representa um erro como se fosse um presente: ao errar, o jogador oferece ao outro uma chance clara de pontuar. A “campanha do agasalho”, por sua vez, articula ironicamente o campo semântico da solidariedade para descrever jogadas mal executadas, como quando as bolas ficam “agasalhadas” próximas às tabelas. O uso de figuras de linguagem como essa serve não apenas para nomear erros, mas também para criar um clima de humor ou crítica dentro do discurso do jogo.

7.5 Metáforas de Espaço e Liberdade

Por fim, as metáforas de espaço e liberdade ajudam a compreender a relação entre a configuração física da mesa e a liberdade de ação do jogador.

Tabela 5. Metáforas de espaço e de liberdade

Metáfora	Fonte	Processo	Alvo
Sobrar pano	Sobras significam ter material disponível para trabalhar tranquilo.	Associa espaço com liberdade na mesa de sinuca pois tem pano.	Espaço na mesa de sinuca para uma jogada mais aberta ou tranquila.
Faltar puxada	A ideia de “puxar” algo, como esforço ou técnica em um golpe.	Aplicar um movimento físico (puxada) ao controle técnico da força necessária na jogada.	A técnica ou força necessária para acertar uma tacada.

Arriscar um bico	Arriscar implica possibilidade de perda. Bico é parte da anatomia dos pássaros, que contém ponta.	Envolve associar o perigo físico de “cair” pelo bico com o risco de errar uma jogada.	Tentativa arriscada de uma jogada, potencialmente perigosa.
Ir pra dentro	Colocar algo ou alguém para “dentro”.	Remete ao movimento de colocar algo em um espaço limitado.	Jogar uma bola na caçapa, eliminando-a da mesa.
Sair por várias tabelas	Movimentação que ricocheteia em diversas direções.	Envolve a associação de ricochetear a bola nas bordas da mesa.	Jogada em que a bola bate em várias tabelas antes de se posicionar

Fonte: elaborado pelos autores

A expressão “sobrar pano” indica que há espaço livre na mesa, facilitando jogadas mais criativas e amplas. Aqui, o pano é a superfície da mesa, mas assume o papel de metáfora para o campo de ação disponível. Em oposição, “faltar puxada” sugere que não houve força ou precisão suficientes na tacada, remetendo a uma limitação física. A metáfora “arriscar um bico” aponta para uma tentativa arriscada de encaçapar bolas nas quinas da mesa, um lugar difícil e técnico. Já “ele foi pra dentro” usa a metáfora da entrada na caçapa como sinônimo de sucesso na jogada. Por fim, “sai por várias tabelas” revela o uso criativo do espaço da mesa, com bolas que percorrem trajetórias múltiplas e complexas antes de serem encaçapadas. Assim, a linguagem metafórica permite traduzir situações espaciais em termos que reforçam a emoção e a plasticidade do jogo.

Observa-se que as metáforas utilizadas no universo do jogo de sinuca, assim como em outros universos, têm origem em palavras e expressões já existentes na língua e associação dessas das ideias que elas carregam permitem formar novas expressões que, mesmo

sendo novas, são facilmente captadas pelo ouvinte/leitor, porque uma lógica semântica orienta essas construções.

Esse processo de construção é uma espécie de empréstimo semântico que se somam e formam novos sentidos. Para um jogo dinâmico como a sinuca, essas metáforas cumprem o papel de dar ao espectador uma ideia mais precisa dos movimentos, além de uma carga emotiva naturalmente presente nas metáforas.

8. CONCLUSÕES

Conclui-se, a partir deste estudo, que as metáforas transcendem o uso literário tradicional, ocupando lugar de destaque nas interações cotidianas, como no discurso esportivo presente nas partidas de sinuca. Este trabalho evidencia como essas expressões não apenas enriquecem a linguagem, mas refletem processos cognitivos essenciais à forma como compreendemos e organizamos a realidade. Ao romper com uma visão objetivista da linguagem, a metáfora passa a ser compreendida como um mecanismo estruturante do pensamento, e não apenas como um recurso estilístico isolado.

A análise das metáforas presentes na narração e no vocabulário dos jogadores de sinuca demonstrou que essas figuras de linguagem são acionadas como forma de traduzir conceitos complexos em experiências concretas, facilitando a compreensão do jogo tanto para os praticantes quanto para o público. As metáforas de dificuldade, controle, estratégia, erro e espaço revelam como o campo esportivo se apropria de imagens do cotidiano para nomear técnicas, situações e sensações vivenciadas na mesa de jogo. O mapeamento entre domínios, conforme proposto por Lakoff e Johnson, torna-se evidente ao observarmos como ações físicas e conceitos espaciais são transpostos para o universo da sinuca, gerando um vocabulário expressivo e funcional.

Nesse sentido, as metáforas analisadas cumprem um papel duplo: por um lado, tornam o jogo mais inteligível e acessível, promovendo maior envolvimento do público; por outro, refletem e

reforçam aspectos culturais, sociais e cognitivos que moldam a forma como os sujeitos percebem e se relacionam com esse esporte. Ainda que determinados grupos sociais possuam maior familiaridade com essas expressões, observa-se que, com o tempo, tais metáforas se difundem e passam a compor um repertório comum, democratizando o acesso ao entendimento do jogo.

Em síntese, este capítulo contribui para ampliar a teoria das metáforas conceituais ao inseri-la em um contexto social específico e ainda pouco explorado: o da sinuca como prática discursiva e cultural. Mais do que recurso ornamental, a metáfora revela-se aqui como um instrumento cognitivo fundamental, que atua na construção do sentido, na mediação entre linguagem e experiência, e na dinamização da comunicação. Apesar de muitas vezes ser percebida como simples ou restrita ao campo literário, a metáfora é um fenômeno linguístico e mental complexo, que emerge da necessidade humana de compreender o novo a partir do já conhecido. Assim, reafirma-se seu papel central não apenas na estilização do discurso, mas na formação do pensamento e na interação social.

REFERÊNCIAS

- ABREU, R. C.; LEAL, M. D. A. **A Teoria da Metáfora Conceptual em Ação**. Rio de Janeiro, 2011.
- CANÇADO, M. **Manual de semântica**: noções básicas e exercícios. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE BILHAR E SINUCA. **Regras da Sinuca “Par e Ímpar”** – 2006. Disponível em: <https://www.pdias.com.br/wp-content/uploads/2023/10/04-Regras-da-Sinuca-Par-e-Impar-2006.pdf>. Acesso em: 10 maio 2025.
- GIL, Antônio Carlos, 1946. **Como elaborar projetos de pesquisa** - 4. ed. – São Paulo: Atlas, 2002.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Educ, 2002.

MUNDO DA SINUCA. **A Épica Batalha Final**: Baianinho de Mauá VS Noel Snooker na Liga Brasileira de Sinuca. YouTube, 4 out. 2023. Disponível em: <https://youtu.be/Zgl2V6moSYg?si=PoDr1llhTaOFoKX1>. Acesso em: 28 out. 2024.

PAIVA, V. L. M. de O. e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

SIMAN, Josie Helen; OLIVEIRA DA MOTTA SAMPAIO, Thiago. **Teoria da metáfora conceptual**: um dinâmico passo adiante?. Porto das Letras, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 201–220, 2021. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/10576>. Acesso em: 28 out. 2024.

VALGOI, Felipe. **Narração esportiva**. Medium, 2017. Disponível em: <https://medium.com/@valgoi00felipe/narração-esportiva-cdc330d6aaf8>. Acesso em: 28 out. 2024.

CAPÍTULO 16

ESCREVIVÊNCIAS E MULTICULTURALISMO: DIALOGANDO SOBRE ESTEREÓTIPOS DO BRASIL E DA COLÔMBIA

Marina Melo Pedroza
Luiz Claudio Kleaim

INTRODUÇÃO

Esta atividade foi concebida com base no Projeto DIGIT-M-ED Brasil, desenvolvido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), por meio do Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (Lace), coordenado pela Professora Doutora Fernanda Liberali, do Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (Lael) da PUC-SP. O referido projeto tem como finalidade transformar as práticas de ensino-aprendizagem, estimulando a participação ativa dos sujeitos na formulação de propostas curriculares que favoreçam a produção de conhecimento e o engajamento discente (Liberali, 2016).

O Grupo Lace se configura como um espaço de intercâmbio de saberes oriundos de distintas esferas sociais, educacionais e de pesquisa. Em 2024, ele completa vinte anos de trajetória na promoção de investigações colaborativas com instituições parceiras em âmbito nacional e internacional, abrangendo temas nas áreas social, econômica, política e cultural. O grupo reúne pesquisadores, estudantes, educadores, gestores e lideranças comunitárias, incentivando a submissão de relatos de experiências e estudos realizados em contextos diversos, tais como centros de educação infantil, escolas, universidades e organizações não governamentais (XIII Simpósio Ação Cidadã, 2025).

A experiência descrita foi viabilizada por meio de um estágio doutoral realizado no exterior, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), conforme previsto no Edital nº 30/2023, do Programa Institucional de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) (Capes, 2023). A pesquisa foi desenvolvida no Departamento de Línguas Estrangeiras do Instituto de Idiomas da Universidad del Norte (Uninorte), em Barranquilla, Colômbia.

O presente texto resulta de parte de uma intervenção feita pelos pesquisadores em um grupo de Nível 4 (semestre 4) de Português como língua estrangeira e tem como escopo fomentar discussões sobre a definição de estereótipos, sua influência na construção do imaginário social sobre sujeitos de diferentes classes, gêneros, etnias e nacionalidades.

APORTE TEÓRICO

De acordo com García, Lin e May (2017), o conceito de translanguagem se refere a uma prática comunicativa dinâmica e integrada, por meio da qual indivíduos bilíngues ou multilíngues mobilizam todos os seus recursos linguísticos disponíveis para interagir. Essa abordagem rompe com a perspectiva tradicional que concebe as línguas como sistemas isolados, ao destacar que falantes bilíngues constroem sentidos e negociam significados utilizando suas línguas de forma interligada.

A translanguagem compreende não apenas a alternância entre línguas (*code-switching*), mas também a combinação, sobreposição e cruzamento de fronteiras linguísticas com o objetivo de expressar ideias e afirmar identidades. Mais do que uma prática comunicativa, trata-se de uma ferramenta de empoderamento, sobretudo no contexto educacional, na medida em que valoriza a pluralidade linguística e cultural dos sujeitos envolvidos (García, Lin y May, 2017).

Outro conceito central para este estudo é o de *Escrevivências*, proposto pela linguista e escritora afro-brasileira Conceição

Evaristo (2011). A autora cunhou este termo para designar uma forma de escrita que emerge da experiência vivida, principalmente a partir da perspectiva de mulheres negras. A junção das palavras “escrever” e “vivência” evidencia que a escrita, nesse contexto, não é mero exercício ficcional, mas um testemunho enraizado nas vivências pessoais e coletivas.

Segundo Evaristo (2011), as *Escrevivências* refletem tanto a memória individual quanto a memória coletiva, criando uma literatura que dá visibilidade a subjetividades historicamente silenciadas, sobretudo aquelas de mulheres negras, periféricas e marginalizadas. Esse conceito desafia a noção de neutralidade literária ao afirmar que a escrita é atravessada pela trajetória social, emocional e política do sujeito que a produz.

As *Escrevivências* oferecem uma perspectiva crítica e subjetiva acerca da realidade social, cultural e histórica ao representar as experiências de grupos marginalizados, como mulheres negras, indígenas e periféricas. Essas narrativas tensionam os discursos hegemônicos que sustentam estereótipos sobre as identidades brasileiras e colombianas ao apresentarem vivências plurais e complexas que extrapolam as imagens associadas à violência, à pobreza ou à hipersexualização dos corpos.

Por meio das vozes de sujeitos historicamente marginalizados, as *Escrevivências* revelam estratégias de resistência, afetividade e ancestralidade. A leitura dessas produções amplia a compreensão das dinâmicas sociais e culturais latino-americanas, ao mesmo tempo em que valoriza a subjetividade na construção da memória coletiva e favorece uma abordagem mais humanizada da diversidade sociocultural do Brasil e da Colômbia.

Nesse contexto, Lippmann (2008) conceitua os estereótipos como representações generalizadas e simplificadas que os indivíduos utilizam para interpretar o mundo social de forma rápida. Tais imagens não decorrem de experiências diretas, sendo moldadas por fatores como cultura, mídia e o ambiente social.

Conforme o autor, os estereótipos funcionam como mecanismos mentais de organização da realidade, mas contribuem

para a distorção da diversidade e a perpetuação de preconceitos. Sua contribuição foi pioneira ao associar os estereótipos à manipulação da opinião pública e ao papel dos meios de comunicação, tornando-se uma referência nos campos da comunicação e da psicologia social (Lippmann, 2008).

METODOLOGIA

A presente pesquisa adotou como metodologia a Análise Dialógica do Discurso (ADD), abordagem teórico-metodológica desenvolvida no Brasil com base nos estudos do Círculo de Bakhtin, cujos principais representantes são Bakhtin (2019 [1941]), Volóchinov (2017 [1929-1930]) e Medviédev (2016 [1928]). A ADD valoriza a interpretação aberta dos discursos, compreendendo que todo enunciado é sempre uma resposta a discursos anteriores e uma antecipação de interações futuras. Essa perspectiva destaca a indissociabilidade entre linguagem, história e sujeito (Oliveira; Oliveira, 2022).

A abordagem dialógica concebe a linguagem como fenômeno social e ideológico, fortemente marcado por seu contexto sócio-histórico. Elementos como o conceito de cronotopo, que articula tempo e espaço na configuração do discurso, e o de esfera da atividade humana, que diz respeito aos contextos socioculturais, são fundamentais para compreender a inscrição das experiências sociais na linguagem. A ADD se distancia de modelos analíticos rígidos ao propor que o pesquisador desenvolva trajetórias analíticas singulares, em consonância com o objeto investigado (Oliveira; Oliveira, 2022).

Outro aspecto essencial da ADD é sua ênfase na materialidade discursiva, que não se restringe à linguagem verbal, mas abrange também elementos verbo-visuais e multissemióticos. Estudos como os de Brait (2008) e Paula e Luciano (2020) evidenciam que essa perspectiva amplia as possibilidades de leitura e interpretação dos sentidos discursivos, favorecendo uma análise crítica das

condições históricas e sociais que permeiam os enunciados (Oliveira; Oliveira, 2022).

Consolidando-se como uma abordagem de natureza hermenêutica e interpretativa, a ADD se apresenta como uma resposta brasileira à teoria bakhtiniana ao expandir suas possibilidades analíticas. Em vez de simplesmente aplicar categorias analíticas preestabelecidas, o pesquisador é instado a construir categorias próprias, em diálogo com o objeto de análise. Essa proposta destaca a responsabilidade ética na interpretação dos discursos e favorece uma leitura crítica das inter-relações entre linguagem, sujeito e sociedade (Oliveira; Oliveira, 2022).

Aplicada neste estudo, a ADD, fundamentada nos pressupostos de Bakhtin (2019 [1941]), permitiu investigar como os estereótipos são produzidos e negociados na interação discursiva entre os diferentes sujeitos participantes — professor, pesquisadora e estudantes. A perspectiva dialógica compreende o discurso como processo social no qual múltiplas vozes e ideologias se entrecruzam. No contexto da pesquisa, a ADD possibilitou identificar os modos como os participantes se posicionam diante de discursos preexistentes sobre estereótipos, evidenciando tensões, alinhamentos ou ressignificações nas atividades realizadas, tais como grupos de reflexão e encenações teatrais.

A ADD também evidenciou a dimensão dialógica da linguagem em contextos translíngues, nos quais os participantes mobilizam recursos linguísticos do português e do espanhol para expressar suas vivências. Por meio da análise das interações, tornou-se possível reconhecer o modo como vozes sociais emergem e se articulam, além do papel da reflexão coletiva na desconstrução de estereótipos. Tal abordagem revela como práticas pedagógicas podem contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica a respeito do imaginário social em cursos de línguas.

Esta pesquisa parte da análise de *Escrevivências* de nativos de dez países (Brasil, Colômbia, Alemanha, Itália, França, México, Egito, Irã, Estados Unidos e Coreia do Sul) que compartilhassem conosco o que pensavam do povo colombiano, o que as pessoas

costumam pensar sobre os nativos de seus países, e/ou alguma história sobre o tema Estereótipos, para que seus relatos pudessem ser utilizados em uma experiência engajada com estudantes universitários colombianos.

Foram coletadas um total de 28 *Escrevivências* nos meses de agosto e setembro de 2024, que foram traduzidas para o português com o auxílio do Google Tradutor, e com pequenas adaptações para melhor compreensão no português. As *Escrevivências* foram inseridas em um Padlet (Padlet, 2024) com a intenção de que, posteriormente, pudessem ser compartilhadas com os estudantes participantes da experiência em sala e em apresentações do trabalho (Pedroza, 2024).

Para a experiência em sala, as *Escrevivências* foram impressas e cortadas separadamente e divididas de maneira aleatória entre os Grupos 1 e Grupo 2 sem que houvesse uma pré-seleção ou uma ordem para serem lidas durante a Etapa 1 da experiência.

A experiência foi realizada em 11 de setembro de 2024, em uma turma de português de nível intermediário (semestre 4), com proficiência esperada no nível B1, conforme o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas, na Universidad del Norte (Uninorte), em Barranquilla, Colômbia.

A atividade contou com a participação de dois professores-pesquisadores brasileiros, doze estudantes colombianos dos cursos de Línguas Modernas e Cultura, Negócios Internacionais e Relações Internacionais, além de um jornalista colombiano responsável pelo registro fotográfico. A proposta foi dividida em três etapas: (1) discussão em dois grupos sobre estereótipos presentes nas *Escrevivências* (30 minutos); (2) apresentações teatrais baseadas nesses relatos (60 minutos); e (3) debate coletivo sobre a experiência (30 minutos).

Os dados foram coletados por meio de registros escritos das *Escrevivências*, gravações em áudio realizadas com dois dispositivos (um por grupo) e fotografias captadas por celular. A maioria dos estudantes participantes cursa o segundo ano e o quarto semestre da disciplina de português na Uninorte, estando

em transição do nível básico para o intermediário (B1), conforme exigência curricular que prevê aprovação em duas línguas estrangeiras.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Este texto trata da análise de discursos cotidianos a partir da perspectiva da ADD, com base nos aportes teóricos de Bakhtin (2019 [1941]) e Beth (2006;2008). A investigação se centra em relatos autobiográficos — denominados *Escrevivências* — que expressam experiências de estrangeiros e nativos em contextos interculturais, marcadas por estereótipos, preconceitos e tensões identitárias.

Por meio de três *Escrevivências* — uma de um francês sobre a Colômbia, outra de uma brasileira nos Estados Unidos e uma de um colombiano sobre práticas homofóbicas —, o texto revela como estereótipos culturais e sociais — como os ligados à aparência, à nacionalidade e à orientação sexual — são mobilizados, contestados ou naturalizados nas interações cotidianas.

A análise enfatiza a polifonia e a heterogeneidade dos discursos, demonstrando que os relatos não são neutros ou objetivos, mas atos de linguagem atravessados por ideologias, valores sociais e relações de poder. O trabalho propõe, assim, uma leitura crítica das práticas discursivas como espaços de disputa simbólica e revela o potencial transformador da linguagem na construção e desconstrução de identidades e sentidos culturais.

Escrevivência 1 – Grupo 1 - Francês sobre os colombianos

Uma diferença cultural significativa entre a França e a Colômbia é a importância dos critérios de beleza. Na Colômbia a aparência física parece muito mais importante [que na França]. Por exemplo, tenho visto muitas pessoas aqui com dentes falsos ou que fazem cirurgia estética e os padrões de beleza são mais elevados. Isso pode ser surpreendente para um francês, principalmente se for loiro de olhos azuis, como eu. Na Colômbia chamo a atenção. Embora receber elogios possa ser lisonjeiro, também pode gerar situações desconfortáveis, pois algumas pessoas presumem que por ser estrangeiro e ter essas características você é automaticamente rico, o que pode levá-las a tentar tirar vantagem [de você].

Fonte: relato cedido com exclusividade para esta pesquisa (2024)

O relato de um cidadão francês sobre sua experiência na Colômbia, coletado no âmbito desta pesquisa, permite uma leitura fecunda a partir da ADD, conforme proposta por Bakhtin (2019 [1941]) e aprofundada por Beth Brait (2005; 2006). A ADD parte do princípio de que todo enunciado é atravessado por múltiplas vozes sociais e se constitui em um processo contínuo de interação e confronto entre sujeitos, ideologias e discursos.

No trecho em questão, o falante francês comenta sobre as diferenças culturais relativas aos padrões de beleza, apontando que, na Colômbia, a aparência física parece ter maior importância social do que na França. Segundo suas palavras, “muitas pessoas aqui [na Colômbia] usam dentes falsos ou fazem cirurgia estética e os padrões de beleza são mais elevados”. Tal afirmação, aparentemente descritiva, carrega marcas avaliativas e ideológicas e se configura como um enunciado dialógico que responde a experiências pessoais e, simultaneamente, a discursos culturais mais amplos sobre o corpo, a estética e o pertencimento.

Para Bakhtin (2019 [1941]), todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e se organiza sempre em relação ao outro — ou seja, carrega uma responsividade que o liga a enunciados anteriores e o projeta para a resposta futura. Nesse sentido, o discurso do francês emerge como uma resposta ao encontro com a alteridade cultural e social colombiana, marcado por um duplo movimento: de estranhamento diante das práticas locais e de reflexão sobre sua própria posição social e identitária enquanto europeu, branco e estrangeiro.

Ao afirmar que “na Colômbia chamo a atenção” e que “algumas pessoas presumem que, por ser estrangeiro e ter essas características, você é automaticamente rico”, o enunciador revela os efeitos de uma alteridade que o desloca de sua zona de conforto simbólico. Há, nesse trecho, a ativação de ideologemas — unidades de sentido cristalizadas na linguagem — como a associação entre branquitude, estrangeiridade e riqueza, fortemente marcadas por uma historicidade colonial (Quijano, 2000; Santos, 2014; Mignolo, 2022). Como aponta Brait (2008), as vozes sociais se entrecruzam

nos enunciados, criando uma heterogeneidade enunciativa que tensiona os sentidos em disputa.

Ademais, observa-se no relato a presença de uma tensão dialógica entre a admiração e o incômodo. Se, por um lado, o sujeito afirma que “receber elogios pode ser lisonjeiro”, por outro, reconhece que tais interações também podem gerar “situações desconfortáveis”. Tal ambiguidade evidencia a complexidade dos encontros interculturais, nos quais o corpo do estrangeiro se torna objeto de desejo e de suspeita, acionando estereótipos e expectativas sociais que extrapolam o nível individual.

A ADD permite compreender, portanto, que o relato não deve ser lido como mera descrição objetiva de uma experiência, mas como um ato de linguagem carregado de valores que mobiliza concepções de mundo, posições ideológicas e relações de poder. Nesse enunciado específico, o sujeito se vê interpelado por discursos sociais que operam sobre seu corpo e sua identidade, num processo de negociação contínua entre o eu e o outro.

Em suma, a leitura deste relato sob a perspectiva da ADD evidencia que o discurso do francês é atravessado por múltiplas vozes — a do europeu observador, a do sujeito assediado, a do corpo marcado pelo olhar alheio — e revela os modos pelos quais os estereótipos e as expectativas culturais são produzidos e reproduzidos nas interações transnacionais. Como destaca Bakhtin (2019 [1941]), é na relação com o outro que o sujeito se constitui e é também nessa relação que os discursos ganham sentido.

Escrevivências 1 – Grupo 2 - Norte-americanos sobre brasileiros

Uma vez, quando eu estava nos Estados Unidos, com a minha família, fomos comprar toucas de lã para nos proteger do frio da cidade de Nova Iorque. Estávamos conversando com a vendedora e, quando ela soube que éramos do Brasil, nos disse: vocês vão usar essas toucas com os seus biquínis? Essa pergunta demonstra a falta de conhecimento de pessoas de outros países sobre a diversidade do Brasil e que temos estados que têm temperaturas altas, mas temos estados que têm temperatura baixa também.

Fonte: relato cedido com exclusividade para esta pesquisa (2024)

O relato em que uma família brasileira, nos Estados Unidos, recebe a pergunta “você vão usar essas toucas com os seus biquínis?” ilustra, pela perspectiva da ADD, a circulação e reprodução de estereótipos nacionais por meio da linguagem, conforme postulam Bakhtin (2003) e Brait (2006; 2008).

Para Bakhtin (2019 [1941]), todo enunciado está inserido em um campo social e histórico, dialogando com outras vozes e discursos anteriores, e projetando-se para respostas futuras. A pergunta da vendedora se configura como um enunciado que mobiliza um ideograma, isto é, uma unidade discursiva carregada de sentido ideológico cristalizado. Esse ideograma associa o Brasil exclusivamente à imagem do calor, praia e corpos em biquínis, reforçando um estereótipo redutor que invisibiliza a diversidade climática, cultural e social do país.

Ao formular essa pergunta, a vendedora expressa uma voz social impregnada por um imaginário hegemônico do Brasil marcado pela exotização e simplificação. Essa voz atua não só como um instrumento de comunicação, mas como uma prática social que participa da construção e reprodução de estereótipos, condicionando o modo como os brasileiros são percebidos no exterior.

Por sua vez, a narradora responde a esse enunciado por meio de um ato discursivo que questiona e confronta a visão estereotipada. Sua fala — “temos estados que têm temperaturas altas, mas temos estados que têm temperatura baixa também” — pode ser compreendida como uma responsividade dialógica (Bakhtin, 2019 [1941]), um contraponto que apresenta uma visão complexa e plural do Brasil. Nesse sentido, o discurso da narradora emerge como uma *contra-voz* que tensiona o discurso hegemônico e desafia o estereótipo cristalizado.

Beth Brait (2006, 2008) enfatiza que o discurso é sempre heterogêneo, composto por múltiplas vozes em interação. Nesse relato, coabitam a voz da narradora, que tenta restabelecer a complexidade e diversidade do Brasil, e a voz da interlocutora norte-americana, que expressa uma concepção simplificada e preconcebida. Essa heterogeneidade evidencia o caráter dialógico da linguagem e

mostra que o discurso é campo de disputa simbólica, onde sentidos são construídos, negociados e transformados.

Dessa forma, o episódio narrado não apenas revela uma situação de desconhecimento cultural, mas se apresenta como um momento revelador das tensões entre discursos globais e locais, entre estereótipos e identidades plurais. A ADD contribui para a compreensão das práticas discursivas como instrumentos tanto de opressão quanto de resistência na produção social de sentidos sobre o “outro”.

Escrevivência 3 - Colombiano sobre homofobia na Colômbia

Acostumado a sentar perto deles, muitas vezes não percebia... Para mim, “era o jeito deles de ser”. Meu grupo de amigos tinha uma peculiaridade: quando uma pessoa se aproximava com traços, expressões ou comportamentos que denotassem sua orientação sexual pelo mesmo sexo, a companhia que eu tinha começava a fazer barulhos zombeteiros e piadas para se divertir com as preferências desse outro ser, que eu nem conhecia. Conhecendo-os e analisando mais suas ações e as repercussões que às vezes tiveram, rapidamente percebi que, se não eram pessoas homofóbicas, pelo menos pareciam ser homofóbicos por causa de seu comportamento.

Fonte: relato cedido com exclusividade para esta pesquisa (2024)

O relato do colombiano acerca das práticas homofóbicas presentes em seu grupo de amigos oferece uma oportunidade para uma análise a partir da ADD, conforme os postulados de Bakhtin (2019 [1941]) e Brait (2006; 2008), que nos permite compreender o discurso não como uma expressão neutra, mas como um espaço de múltiplas vozes e disputas ideológicas.

Inicialmente, destaca-se que o enunciado do narrador incorpora um processo de descobrimento e problematização das práticas homofóbicas ao seu redor, o que revela uma transformação discursiva. A frase “Para mim, ‘era o jeito deles de ser’” reflete a voz inicial do sujeito, que naturaliza o comportamento do grupo como algo culturalmente aceitável, ou ao menos esperado, indicando uma adesão inicial a um discurso hegemônico de normalização da homofobia.

No entanto, essa voz é tensionada pela posterior reflexão do enunciador: ao “conhecer e analisar” melhor os comportamentos e

suas consequências, ele reconhece a homofobia implícita mesmo quando não declarada explicitamente. Aqui se manifesta um movimento dialógico entre diferentes vozes sociais: a do grupo que pratica o preconceito de forma velada e a voz crítica do próprio narrador, que problematiza esse comportamento.

Segundo Bakhtin (2019 [1941]), o discurso é sempre polifônico, constituído por múltiplas vozes que coexistem em tensão. O enunciado do narrador dialoga com vozes presentes na sociedade colombiana e na cultura mais ampla, onde a homofobia, por vezes, se expressa de forma dissimulada ou naturalizada. Essa coexistência de vozes evidencia a heterogeneidade enunciativa, elemento central da ADD, em que sentidos conflitantes são articulados e disputados.

Beth Brait (2006; 2008) enfatiza que o discurso é também um local de construção da identidade social e subjetiva, processo claramente identificado neste relato. A mudança de percepção do narrador indica um movimento de desnaturalização e crítica, característico de processos de consciência social e transformação discursiva, possibilitando a emergência de novas vozes que desafiam a ordem hegemônica.

Dessa forma, o relato evidencia a complexidade das práticas sociais em torno da homofobia, em que o preconceito pode operar não apenas por meio de discursos explícitos, mas também através de comportamentos e atitudes implícitas. A ADD se mostra uma metodologia eficaz para identificar essas vozes múltiplas e as relações de poder que atravessam o discurso.

Em suma, a análise dialógica permite compreender que o enunciado do colombiano articula uma crítica latente à homofobia em seu meio social e revela o potencial do discurso como espaço de resistência e transformação cultural.

Com base na análise dos relatos apresentados e à luz da ADD, é possível tecer as seguintes considerações finais: os enunciados examinados revelam que os discursos cotidianos, ainda que aparentemente espontâneos ou despretensiosos, estão imersos em complexas tramas de vozes sociais, ideologias e historicidades. Ao

mobilizar as experiências de sujeitos franceses, brasileiros, norte-americanos e colombianos, o estudo evidencia como os estereótipos culturais e identitários são produzidos, reforçados ou desafiados nas interações interpessoais e interculturais. A heterogeneidade enunciativa, conforme postulada por Bakhtin (2019 [1941]) e Brait (2006; 2008), se manifesta na multiplicidade de sentidos em disputa, permitindo visualizar não apenas a reprodução de discursos hegemônicos, mas também os movimentos de resistência, questionamento e transformação.

As *escrevivências* analisadas — permeadas por olhares estrangeiros e locais, por tensões de gênero, sexualidade, nacionalidade e classe — reforçam o papel do discurso como campo privilegiado de negociação simbólica. Assim, este trabalho contribui para a compreensão crítica das dinâmicas de poder presentes nas práticas discursivas e aponta para a relevância de abordagens dialógicas na análise de narrativas que emergem de contextos marcados pela diversidade e pelo conflito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das *Escrevivências* no contexto de uma experiência pedagógica internacional permitiu compreender, à luz da ADD, os modos como estereótipos culturais e identitários são construídos, perpetuados e, por vezes, contestados nas interações interculturais. Ao explorar relatos reais de sujeitos de diferentes nacionalidades, a pesquisa evidenciou a presença de discursos hegemônicos enraizados nas práticas cotidianas, bem como os potenciais de resistência e ressignificação que emergem no diálogo entre vozes distintas. A metodologia adotada — que articulou translanguagem, *Escrevivência* e análise discursiva — demonstrou a potência de abordagens participativas e decoloniais na promoção de reflexões críticas sobre identidade, alteridade e preconceito.

Ao privilegiar a escuta ativa e a pluralidade de experiências, a proposta pedagógica descrita fomentou um espaço de aprendizagem no qual os sujeitos puderam não apenas reconhecer

os estereótipos que os atravessam, mas também posicionar-se de forma crítica diante deles. A pesquisa reafirma, assim, a importância de práticas educativas interdisciplinares, dialógicas e sensíveis às realidades socioculturais dos sujeitos envolvidos, sobretudo em contextos marcados por desigualdades históricas e epistemológicas. Em um cenário global em que o preconceito ainda orienta percepções e relações, este estudo contribui para o fortalecimento de uma educação comprometida com a justiça social, o respeito à diversidade e a valorização das vozes historicamente marginalizadas.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019 [1941].
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 17. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008.
- BRAIT, Beth. *Dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.
- CAPES. *Edital nº 30/2023 – Programa Institucional de Doutorado Sanduiche no Exterior (PDSE)*. Brasília: CAPES, 2023.
- EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- GARCÍA, Ofelia; LIN, Angel; MAY, Stephen. *Bilingual and multilingual education*. Cham: Springer, 2017.
- LIBERALI, F. C. *Projeto DIGIT-M-ED Brasil: formação crítica e transformadora em contextos escolares*. São Paulo: PUC-SP, 2016.

- LIPPMANN, Walter. *Opinião pública*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MEDVIÉDEV, Pavel. *O método formal nos estudos literários*. São Paulo: Contexto, 2016 [1928].
- MIGNOLO, Walter D. *La opción descolonial: fundamentos y caminos*. São Paulo: Elefante, 2022.
- OLIVEIRA, Lucia Teixeira de; OLIVEIRA, Luiz Carlos de. *Análise dialógica do discurso: fundamentos e aplicações*. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.
- PADLET. *Escrevivências: criado para a aula de português sobre estereótipos*. 2024. Disponível em: <https://view.genially.com/66ed0cc4aaff1a1be3f0beef/presentation-bricks-presentation>. Acesso em: 27 jan. 2025.
- PAULA, Vanessa; LUCIANO, Bruna. A análise dialógica do discurso e o multissemiótico: contribuições para os estudos de linguagem. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 21, n. 1, p. 98–112, 2020.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y Latinoamérica. *Nepantla: Miradas desde el Sur*, v. 1, n. 3, p. 533–580, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Epistemologías del Sur: justicia contra el epistemicidio*. São Paulo: Cortez, 2014.
- VOLÓCHINOV, Valentin. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e outros escritos*. Tradução, organização e apresentação de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Campinas: Editora da Unicamp, 2017 [1929–1930].
- SIMPÓSIO AÇÃO CIDADÃ, 13., 2024, São Paulo. Anais [...]. Org. por Fernanda Liberali; Maria Cecília Camargo Magalhães. São Paulo: PUC-SP, 2025.

SOBRE OS(AS) ORGANIZADORES(AS)



André Effgen de Aguiar - Homem branco que tenta cotidianamente ter consciência sobre seus privilégios. Estou em constante (des)construção. Meu trabalho parte das encruzilhadas: entre escola básica e os bancos da universidade, entre teoria e sua transformação em *práxis* na sala de aula, entre a língua como sistema e a língua como vida, como ferramenta social de emancipação e transformação. A partir de minhas aulas, orientações, textos e materiais que produzo, a pesquisa vira convite: a aprender a desconfiar do óbvio, a escutar vozes historicamente silenciadas e a imaginar futuros em que a linguagem não seja fronteira, mas sim travessia. Nessa travessia, aposto na palavra como gesto ético e político, palavra que forma, que desloca, que RE-Existe. Em meus escritos e em minha atuação docente há um desejo persistente de abrir fissuras no discurso hegemônico, no currículo engessado, nas certezas herdadas. É a partir dessas fissuras que germinam outros modos de ler, escrever, ensinar e existir. Mais do que produzir respostas, meu trabalho insiste em sustentar perguntas, aquelas que incomodam, mas também as que alimentam esperança. Acredito que a linguagem pode reinventar mundos e que a educação, quando atravessada por sensibilidade e coragem, ainda é um dos lugares possíveis para sonhar coletivamente.



Amilton José Freire de Queiroz - um homem gay, negro, professor, pesquisador, comparatista e militante que vive-ama-pinta-fricciona travessias, traços e tranças da-além Línguas, Linguagens e Literaturas como territórios de confluência e contraponto. Desde e com as migrações entre as paisagens da educação básica, Graduação e Pós-Graduação, esperança, questiono e me refaço, situada, referencial e epistemologicamente, por meio do estudo, ensino, pesquisa e extensão nas Literaturas afro-brasileira,

latino-americana, africana, amazônica, indígena e LGBTQIAPN+. Hospedo-me, ainda, na encruzilhada investigativa do Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagens, Linguística Aplicada e Ensino (ELLAE), o qual me desconstrói, retrança e reterritorializa nas “gretas”, nos “inéditos-viáveis” e “nos indisciplinamentos” das vidas-ações-afetos. Assim, afino os giros, gritos e rodopios de minha docência-pesquisa-militância para “escrever”, “ancestralizar” e “aquilombar” uma escola-universidade-sociedade, de fato, em movimento de resistência, re-existência e poética dos “esfarrapados do mundo”.



Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira - uma mulher que gosta das travessias, das transgressões. Enquanto profissional e ecocando outros autores, discuto a linguística aplicada crítica e os estudos da linguagem como amálgamas temporários e In-disciplinares. Na vida pessoal também é assim. Tem travessias, bons ventos e muitos momentos de (in)lucidez (vejam o

que acontece no mundo desde 2018 até o momento do lançamento deste livro), mas, como boa freireana, esperar é preciso, viver é preciso, lutar é preciso e a educação agentiva é o caminho para buscarmos outras rotas rumo à transformação social, ética e política no meu país.



Sou **Rute Neres Borges**, mulher negra em travessia entre educação, linguagem e escrita. Minha trajetória se constrói na escuta das margens e na atenção aos silêncios que atravessam os discursos. Entendo a pesquisa como experiência ética e afetiva, comprometida com a justiça social e com a valorização de saberes historicamente invisibilizados. Atuo em projetos educacionais e

coletivos acadêmicos que compreendem a linguagem e a tecnologia como campos de disputa e produção de sentidos. Organizar esta obra reafirma minha crença no trabalho coletivo e na escrita como gesto político, capaz de abrir diálogos e possibilidades outras de existir e educar.

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)



Amilton José Freire de Queiroz

É Professor Adjunto da Universidade Federal do Acre (UFAC), atuando no Colégio de Aplicação nos Programas de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL/UFAC) e Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade. É doutor em Literatura Comparada, pela UFRGS, e pós-doutor em Teoria Literária e Literatura Comparada, pela UFMG. Possui mestrado em Letras – Linguagens e Identidades (UFAC) e graduação em Letras – Português (UFAC).

Ana Augusta Matias de Souza

Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Pesquisadora no Grupo de Pesquisa em Práticas Decoloniais Freirianas (GPPDEF), e bolsista no Programa de Atendimento a Meninas Adolescentes de 12 a 20 anos em Cumprimento de Medidas Socioeducativas no Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães em Rio Branco, Acre.



Ana Cássia Cabanelas Gadelha

Graduanda do 5º período do curso de bacharel em Direito pela Universidade Federal do Acre, tem cursos como inglês avançado pela Escola de Idiomas Wizard, mediação e conciliação de conflitos – Pacificar pela Academia de Polícia do Estado do Acre. Foi bolsista em 2024 do Programa Presídio Leitores: Banco de Avaliadores – Versão para Monitorados em Rio Branco.

Angela Glaucia da Silva

Graduada em Letras Português pela Universidade Federal do Acre. Mestra em Ensino de Humanidades e Linguagens (Ppehl/UFAC). Membro do Grupo de Estudo Educação, Linguagens, Linguística Aplicada e Ensino (ELLAE). Atua como professora substituta na Universidade Federal do Acre - Campus Floresta, na área de Teoria Literária e Literatura.



Cesar Renato da Rocha

Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens pela Universidade Federal do Acre. Formado em História e Letras Espanhol, é especialista em História Social da Amazônia. Já atuou como docente no ensino médio e técnico, tendo vasta experiência no campo educacional.



Eduardo Antônio Pitt

Professor do Magistério Superior do Curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal do Acre e atual Coordenador do Curso de Licenciatura em Filosofia da Ufac. Trabalha com as disciplinas Filosofia da Linguagem e Lógica. Realiza pesquisas relacionadas a socioeducação, Filosofia da Linguagem, Ensino de lógica e argumentação e Filosofia Védica.

Érica Alves do Couto

Professora de matemática e assessora pedagógica da Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Acre. Atua na Educação de Jovens e Adultos e tem experiência na formação de professores e acompanhamento de políticas educacionais. É especialista em Educação de Jovens e Adultos e mestranda em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Acre (UFAC).



Evelyn Moreira de Almeida

Formada em Libras (2019) e graduanda do curso de Letras – Português. Tem interesse em estudos voltados para a Análise do Discurso, com ênfase nas relações entre linguagem, sentido e sociedade.

Felipe Santiago Cáceres Moreira

Professor de Teatro formado pela Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ, Mestrando em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Acre – UFAC. Trabalho com ênfase nos aspectos de ludicidade e arte-educação.



Francisco Barbosa de Oliveira Neto

Doutorando em Letras: Linguagem e Identidade (Ppgli/Ufac). Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens (Ppehl/Ufac). Especialização em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Venda Nova do Emigrante (FAVENI). Possui graduação em Letras Português pela Universidade Federal do Acre (Ufac). É pesquisador do grupo de estudo Educação, Linguagens, Linguística Aplicada e Ensino (ELLAE). Bolsista Capes.



Gabriel Pinheiro dos Santos

Artista, Acadêmico do Curso de Ciências Sociais - Licenciatura na Universidade Federal do Acre (Ufac). Bolsista no Programa de atendimento a meninas adolescentes de 12 a 20 anos em cumprimento de medidas socioeducativas no Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães.

Gabriela Emília Montenegro Brito

Graduanda em Letras/Inglês pela UFPB, bolsista PIBIC do projeto “Narrativas recentes de Young Latinas: questões sobre a decolonialidade” orientado pela professora Juliana Luna Freire com o objetivo de trabalhar com obras (publicadas em inglês) de escritoras latinas nascidas nos Estados Unidos.



Grassinete Carioca de Oliveira Albuquerque

Pós-Doutora e Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora da Universidade Federal do Acre (UFAC), atua nos Programas de Pós-Graduação Ppehl-UFAC, PPGE-UFAC e Educanorte. Líder do Grupo de Pesquisa ELLAE. Desenvolve investigações voltadas à educação linguística crítica, decolonialidade e multiletramentos. Bolsista Produtividade CNPq.

Jeniffer Yara Jesus da Silva

Doutora em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará (2025). Professora efetiva na Universidade Estadual do Amapá (2024). Licenciada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (2017), mestre em Letras - Estudos Literários pelo Programa de Pós-graduação em Letras - UFPA (2020). Possui experiência na área de Letras, com ênfase em História do Livro e da Leitura, História da Literatura, prosa de ficção oitocentista, ensino de literatura; literatura brasileira.



Jessiane Gisele Barroso da Silva Pitt

Professora de Artes Cênicas e pesquisadora com ênfase em figurino e cenografia. Coordenadora de Aprendizagem da Usina de Artes João Donato. Mestra em Educação e Mestra em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Acre – Ufac.



Juliana Luna Freire

Professora adjunta da UFPB desde 2018, membro do (PPGL/UFPB). Foi professora adjunta na Universidade Estadual de Framingham, visitante na Boston University e assistente de pós-graduação na Universidade do Arizona. Fez graduação em Inglês/Espanhol/Pedagogia, Magna Cum Laude, em Roanoke College e Universidad Complutense de Madrid.

Kassia da Silva Conceição

Graduanda do curso de Letras: Língua Portuguesa, UFAC. Atuou como pesquisadora PIBIC, desenvolvendo estudos na área da Análise do Discurso sob a perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional, com foco no discurso político em vídeos de campanha presidencial. Integra o Grupo de Pesquisa em Linguagens e Ensino de Línguas (Grupelel/UFAC). Seus interesses acadêmicos se concentram na Análise do Discurso político e social, com ênfase em semiótica e linguística aplicada.



Leoné Astride Barzotto

Professora da graduação e pós-graduação em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Possui graduação em Letras Português / Inglês pela Universidade Estadual de Maringá (2002); mestrado em Letras / Diálogos Culturais pela Universidade Estadual de Londrina (2005); doutorado em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (2008) assim como Doutorado-sanduíche (CAPES) pela Indiana University at Bloomington, Estados Unidos (2007).

Livia Aparecida de Almeida e Sousa

Docente do Magistério da Aeronáutica desde 2005. Líder do Grupo de Pesquisa Ensino Militar: estratégias formativas e prospectivas (GPEM) do Laboratório de Simulações e Cenários da Universidade da Força Aérea (CNPq/UNIFA). Membro do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas da Escola de Vygotsky em Linguística Aplicada - NUVYLA (UFRJ) e do Núcleo de Estudos em Linguagem, Práticas Educacionais e Cultura Digital - NELPED (UNIGRANRIO). Professora da Pró-Reitoria de Extensão e Cooperação da UNIFA.



Lucas Wendell de Oliveira Barreto

Historiador Licenciado pela Universidade Tiradentes, Mestre em Educação e esp. em docência e prática do ensino em História. Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Práticas Decoloniais Freirianas (GPPDEF) e do programa de atendimento a meninas em cumprimento de medidas socioeducativas da Universidade Federal do Acre, com ênfase nas temáticas curriculares.



Luiz Claudio Kleaim

Mestre e licenciado em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Suas áreas de estudo são Leituras com ênfase em Lingüística, Letras e Artes, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de Português Língua Estrangeira; Estudos sobre Corpo e Gênero; (Trans)Experiências Corporais; Educação e Cidadania; Educação, Diversidade e Direitos Humanos; Narrativas do eu: literatura contemporânea.

Marcia Costa Meyer

Doutora em Letras. Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em Propaganda, atuando principalmente nos seguintes temas: Literatura brasileira, Publicidade, Estudos Culturais, Semiótica, Intersemiótica e Artes visuais. Co-fundadora do Laboratório de Estudos Culturais, Identidades e Representação (LABECIR).



Marcos Vinicius Rodrigues

Professor de Língua Portuguesa e Literatura formado pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Atualmente, está matriculado no Mestrado do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da mesma instituição. É bolsista CAPES DS.

Maria Anita das Chagas Costa

Doutoranda em Políticas Culturais pela Universidad Nacional del Comahue (Argentina), Mestra em Educação, com ênfase em Ensino de Humanidades e Linguagens, pela Universidade Federal do Acre (UFAC), possui licenciatura em Pedagogia e em Artes Cênicas. Atua há mais de duas décadas na área da educação e da cultura.



Maria José da Silva Moraes Costa

Doutora em Educação pela UFF e mestre em Teoria Literária pela UnB. É professora associada da Universidade Federal do Acre e Pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens. Coordena o Programa Presídios Leitores. É autora, dentre outros, dos livros "Trajetória de uma expressão amazônica" e "Tramas entre leituras, livros e jovens".



Maria Salete Peixoto Gonçalves

Professora da Universidade Federal do Acre - UFAC; Doutora em Educação pela Universidade Tiradentes – UNIT; Especialista em Didática do Ensino Superior pela Faculdade Pio X; Coordenadora do Programa de Atendimento à Meninas Adolescentes em Privação de Liberdade no Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães/Rio Branco (CSMM/AC) da UFAC. Líder do Grupo de Pesquisa em Práticas Decoloniais Freireanas – GPPDEF.

Marina Melo Pedroza

Doutoranda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Realizou intercâmbio doutoral na Universidad del Norte, em Barranquilla, Colômbia. Suas áreas de estudo são bilinguismo, ensino de idiomas, minorias linguísticas, Libras, Educação para surdos, acessibilidade, diversidade e inclusão.



Morane Almeida de Oliveira

Doutor em Educação em Ciências e Matemática (UFMT) e professor de Matemática do Instituto Federal do Acre (IFAC). Tem experiência em Educação Matemática, com ênfase em etnomatemática, educação de surdos e EJA. Desenvolve pesquisas nas áreas de currículo, filosofia da matemática e ensino-aprendizagem em contextos interculturais.

Nírcia Cecília Ribas Borges Teixeira

Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Doutorado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, pós-doutorado em Ciência da Literatura pela UFRJ. Coordenadora do Laboratório de Estudos Culturais, identidades e representação (LABECIR-UNICENTRO).



Ronan Borges Cavalcante

Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Especialista em Teoria das Inteligências Múltiplas na Escola pela Faculdade do Leste Mineiro (Faculeste). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Possui interesse na área da Psicologia da Educação, com ênfase nos estudos sobre a Inteligência Humana, Desenvolvimento e Aprendizagem.



Rute Neres Borges

Licenciada em Letras – Português e pós-graduada em Gestão Pública pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Atualmente é mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAC). Atua como Assessora Técnica na Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Acre e integra o Grupo de Pesquisa ELLAE, onde desenvolve pesquisas no campo da educação. Sua trajetória articula experiência acadêmica e prática profissional, marcada pela atuação em projetos sociais, educacionais e de assessoria técnica.

Sergio da Silva Santos

Graduado em Letras: Língua Portuguesa (2004); mestre em Letras: Linguagem e Identidade (2008), pela UFAC; e doutor em Estudos Linguísticos (2019), pela UNESP de São José do Rio Preto. É professor Associado na UFAC desde 2009, onde leciona Língua Portuguesa e áreas afins. É coordenador do Grupelel (Grupo de pesquisa em linguagens e ensino de língua) e do Letra (em)cena (Grupo de teatro universitário).



Esta obra reúne textos-vozes amalgamados pelos contrapontos de uma educação como *práxis* ética, política, transformadora e humanizadora. Sendo assim, conflui, atrita e dissemina a potência de gretas, gritos e giros de literaturas, linguagens, artes e práticas educativas em torno de pesquisas-ensino-aprendizagem crítico-colaborativos. Trata-se, pois, de um livro escrito como território de (re)existências de Literaturas, Sociedades e Saberes decoloniais.

EDUCAÇÃO, LINGUAGENS, LINGÜÍSTICA APLICADA E ENSINO
ELJAE

pedrojoaoeditores.com.br 

@pedrojoaoeditores 

contato@pedrojoaoeditores.com.br 

ISBN 978-65-265-2698-9



9 786526 452698 >