

POR UMA PERSPECTIVA SITUADA DA DESAPRENDIZAGEM: NOTAS DA PERIFERIA

POR UNA PERSPECTIVA SITUADA DEL DESAPRENDIZAJE: NOTAS DESDE LA PERIFERIA

FOR A SITUATED PERSPECTIVE ON UNLEARNING: NOTES FROM THE PERIPHERY

Daniel do Nascimento e Silva*

Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO: Este artigo teoriza a desaprendizagem como um modo pelo qual os sujeitos buscam se desvincilar de formações de saber coloniais e patriarcais. Destaca também o trabalho político e afetivo envolvido no processo de se afastar de ideologias dominantes. A base empírica para essa formulação é uma prática educativa e política que acompanhei, como etnógrafo e linguista aliado, no Complexo do Alemão, Rio de Janeiro. Trata-se da terceira edição Faveladoc, um curso de produção de documentário, oferecido pela ONG local Raízes em Movimento a jovens moradores do bairro, em 2021. O artigo analisa uma aula dedicada ao debate sobre gênero, raça e sexualidade em um contexto militarizado. Em termos teóricos, o artigo se engaja com perspectivas sobre desaprendizagem formulados por autoras/es do chamado Sul Global, que enfatizam o caráter situado e, por vezes, ambivalente de se distanciar de ideologias hegemônicas. A análise enfatiza como estudantes responderam à perspectiva trazida pela professora. Em interação, estudantes e professora problematizaram suas vivências, reconheceram formas internalizadas de violência e questionaram a associação recorrente entre negritude e sofrimento. Atento às dinâmicas de (in)segurança e mediação digital, o artigo finalmente sugere que a sala de aula pode ser repensada como local de ativismo, crítica coletiva e experimentação epistêmica – um espaço que desestabiliza narrativas dominantes e ensaiia futuros alternativos a partir da periferia.

PALAVRAS-CHAVE: Desaprendizagem. Faveladoc. Conhecimento emergente. Educação ativista.

RESUMEN: Este artículo teoriza el desaprendizaje como una forma en que los sujetos buscan desvincularse de formaciones de saber coloniales y patriarciales, destacando el trabajo político y afectivo implicado en el proceso de alejarse de ideologías dominantes. La base empírica de esta formulación es una práctica educativa y política que acompañé como etnógrafo y lingüista aliado en el Complexo do Alemão, Río de Janeiro. Se trata de la tercera edición de *Faveladoc*, un curso de producción de documentales ofrecido en 2021 por la ONG local *Raízes em Movimento* a jóvenes del barrio. El artículo analiza una clase dedicada al debate sobre género, raza y sexualidad en un contexto militarizado. Teóricamente, se apoya en perspectivas sobre el desaprendizaje formuladas por autoras y autores del llamado Sur Global, que enfatizan el carácter situado y, a veces, ambivalente de distanciarse de ideologías

* Professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisador do CNPq. E-mail: dnsfortal@gmail.com.

hegemónicas. El análisis destaca cómo las y los estudiantes respondieron a la perspectiva traída por la profesora. En la interacción, estudiantes y docente problematizaron sus vivencias, reconocieron formas internalizadas de violencia y cuestionaron la asociación recurrente entre negritud y sufrimiento. Atento a las dinámicas de (in)seguridad y mediación digital, el artículo sugiere finalmente que el aula puede ser repensada como un espacio de activismo, crítica colectiva y experimentación epistémica – un lugar que desestabiliza narrativas dominantes y ensaya futuros alternativos desde la periferia.

PALABRAS CLAVE: Desaprendizaje. Faveladoc. Conocimiento emergente. Educación activista.

ABSTRACT: This article theorizes unlearning as a way in which subjects seek to disentangle themselves from colonial and patriarchal knowledge formations, highlighting the political and affective work involved in moving away from dominant ideologies. The empirical basis for this formulation is an educational and political practice I followed as an ethnographer and allied linguist in the Complexo do Alemão, Rio de Janeiro. It focuses on the third edition of *Faveladoc*, a documentary filmmaking course offered in 2021 by the local NGO *Raízes em Movimento* to young residents of the neighborhood. The article analyzes a class dedicated to discussions of gender, race, and sexuality in a militarized context. Theoretically, it engages with perspectives on unlearning developed by authors from the so-called Global South, who emphasize the situated and often ambivalent nature of distancing oneself from hegemonic ideologies. The analysis focuses on how students responded to the perspective brought by the instructor. In interaction, students and teacher problematized their lived experiences, recognized internalized forms of violence, and challenged the recurring association between Blackness and suffering. Attentive to dynamics of (in)security and digital mediation, the article ultimately suggests that the classroom can be reimagined as a site of activism, collective critique, and epistemic experimentation—a space that unsettles dominant narratives and rehearses alternative futures from the periphery.

KEYWORDS: Unlearning. Faveladoc. Emerging knowledge. Activist education.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo propõe uma reflexão situada sobre a desaprendizagem¹. Minha proposta dialoga com abordagens de diferentes campos, incluindo a linguística aplicada, a antropologia, a sociolinguística, a psicanálise e a educação. Em um emblemático texto, intitulado “Linguística Aplicada como espaço de ‘desaprendizagem’: redescrições em curso”, Branca Fabrício (2006) sugere que desaprender implica buscar rotas alternativas em meio a sentidos sedimentados, o que pode abrir espaço para outras formas de conhecer. Charles Briggs (2021), em *Unlearning*, propõe uma síntese teórica provocativa que questiona os fundamentos intelectuais das ciências sociais, sugerindo que desaprender implica romper com regimes eurocêntricos de conhecimento e, sobretudo, colaborar com teóricos cujos insights não estão limitados pelos cânones disciplinares. Isto é, ele propõe uma colaboração epistêmica genuína com sujeitos que vivem os processos sociais no “chão de fábrica”.

Minha abordagem dialoga com reflexões sobre alienação, opressão e racialização – como a crítica de Paulo Freire (1970) à alienação na educação, de Frantz Fanon (1986) sobre a epidermalização do racismo, e de Rodrigo Borba (2016; 2019) sobre a dimensão situada e tática da desaprendizagem. Também acompanha o argumento de Muzna Awayed-Bishara (2023) de que se desprender de certos aprendizados historicamente produzidos envolve enfrentar o medo político e ressignificar práticas de silenciamento. Em conjunto, essas perspectivas sugerem que desaprender não significa simplesmente abandonar um saber; trata-se de caminhar taticamente por territórios assentados em conhecimentos naturalizados e em políticas desiguais que moldam o que pode ser dito, sentido e imaginado.

A base empírica do meu argumento advém de pesquisa de campo com ativistas de favela que em 2021 organizaram o Faveladoc, um workshop de produção de documentários voltado a jovens moradores do Complexo do Alemão. Realizo a seguir uma análise de uma aula específica do Faveladoc, na qual Joice Lima, uma cientista social negra criada no Complexo do Alemão, e o grupo de estudantes conversam sobre gênero e sexualidade na periferia. Interacionalmente, professora e estudantes desnaturalizam modos convencionais de conceber o corpo sexuado e racializado, endereçam violências internalizadas e contestam a associação reiterada

¹ Este artigo retoma reflexões e traduz trechos de outros textos em que abordo o problema da desaprendizagem a partir de minha pesquisa de campo no Complexo do Alemão. Em particular, com exceção da introdução, as seções 2-5 foram traduzidas de Silva (2025a). Além disso, parte da reflexão deste texto dialoga com os artigos publicados em Silva (2025b e 2025c).

entre negritude e sofrimento. Essa prática educativa ocorre em um território marcado por ciclos de violência de Estado e por processos de (in)securitização, entendidos como discursos sobre “segurança” pautados na construção de um “inimigo” a ser combatido, frequentemente por meio de suspensão de direitos e da interrupção de garantias legais (Huysmans, 2014; McCluskey; Rampton; Charalambous, 2022; Rampton; Silva; Charalambous 2024). No Brasil, esse “inimigo” tem coincidido historicamente com jovens homens negros que vivem em favelas (Feltran, 2020; Machado da Silva, 1999; Menezes, 2024; Souza, 2020).

A escrita deste artigo é atravessada pela iteração da violência de Estado contra territórios periféricos. Ele é produzido à luz da recente chacina no Complexo do Alemão e na Penha, em outubro de 2025, a mais letal operação policial da história do Rio de Janeiro e do Brasil, que resultou na morte de 117 civis e 4 policiais. A aula do Faveladoc que enfoco a seguir versa sobre um momento anterior desse mesmo ciclo de violência: a chacina do Jacarezinho, em 2021, episódio que estruturou debates ativistas e marcou profundamente percepções locais sobre vida, morte e cidadania nas zonas periféricas da cidade. Ao revisitar a aula do Faveladoc realizada naquele mesmo ano, busco compreender como práticas educativas periféricas podem produzir espaços de reflexão ética, invenção política e elaboração coletiva diante da violência de Estado.

A revisão deste artigo acontece no rastro da mais letal operação policial no Brasil, que resultou na morte de 117 civis e 4 policiais, no Complexo do Alemão e na Penha, em outubro de 2025, que resultou na morte de 117 civis e 4 policiais. A reflexão, porém, recua para uma iteração anterior desse ciclo: a chacina do Jacarezinho, em 2021, episódio que moldou profundamente debates sobre violência, cidadania e vida possível nas periferias. Revisitar a aula do Faveladoc realizada naquele contexto permite observar como práticas educativas locais podem operar como espaços de crítica coletiva, reelaboração afetiva e invenção epistêmica diante da persistência da violência estatal.

Organizo a reflexão da seguinte forma. Na seção 2, recorro a autores que teorizam a desaprendizagem como desvinculação do medo colonial (Awayed-Bishara, 2023), superação da educação opressiva (Freire, 1970) e cura da epidermalização do racismo (Fanon, 1986). Retomo também a etnografia de Rodrigo Borba (2016, 2019) sobre o regime discursivo essencialista no Sistema Único de Saúde (SUS), que exige que pessoas trans desaprendam identificações corporais anteriores para a redesignação de gênero – um contraponto que evidencia que a desaprendizagem não é, por si só, libertadora e deve ser analisada contextualmente. Na seção 3, apresento minha abordagem etnográfica e, em seguida, desenvolvo três estudos de caso sobre a aula do Faveladoc: a visão geral da professora sobre gênero, sexualidade e raça em um contexto militarizado; as percepções emergentes dos/das estudantes; e uma crítica em sala à preferência midiática por narrativas de sofrimento sobre pessoas negras. Concluo delineando o projeto normativo transperiférico (Windle; Fonseca Afonso, 2021) em que essa experiência educacional se insere.

2 TEORIZAÇÕES SOBRE DESAPRENDIZAGEM NO SUL GLOBAL

A teoria da desaprendizagem que esboço neste artigo se baseia principalmente no trabalho de Awayed-Bishara (2023), Borba (2016), Freire (1970) e Fanon (1986). Esses são intelectuais do Sul Global que elaboraram sobre educação, racialização, gênero e colonialismo. Paulo Freire, filósofo cujas experiências educacionais com camponeses no Brasil e no Chile se tornaram influentes em todo o mundo, oferece um ponto de partida importante. Em sua conhecida *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1970) se propõe a delinear as estruturas opressivas de aprendizagem enraizadas no modelo educacional que ele chamou de “educação bancária”. Para Freire, a educação bancária – centrada em uma ideologia linguística na qual o conhecimento é visto como sendo depositado instrumentalmente pelo educador no estudante – é uma modalidade de alienação. Para Freire, a alienação é tanto um distanciamento da consciência da opressão quanto uma dualidade existencial. Essa última representa o fato de que os oprimidos aprendem a ser “[...] eles mesmos e os outros”, isto é, o opressor cuja imagem “introjetam” (Freire, 1970, p. 61).

Freire explica que formas de opressão tendem a ser perpetuadas pelos próprios oprimidos, na medida em que estes acabam por replicar a linguagem da dominação. A recursividade da opressão – os opressores podem contar com os próprios oprimidos para manter estruturas sociais desiguais – é realizada especialmente pela educação bancária. Em atividades como exercícios mecânicos de redação, que não se baseiam na vida concreta e em situações reais de interação, a educação bancária transforma a linguagem em

“[...] palavra oca, em verbosidade alienada e alienante” (p. 71). Baseado na montagem incoerente de frases a serem memorizadas e repetidas, esse tipo de atividade, para Freire (1970, p. 71), junta “[...] retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação”.² Dado o esvaziamento da concretude semântica das palavras e o silenciamento da interlocução, Freire propõe uma prática específica de desaprendizagem, que ele chama de “desalienação” (p. 44). Isso inclui uma educação que leva o oprimido (i) a rejeitar a educação bancária em favor de uma educação dialógica e (ii) a desaprender a ser “seres para o outro” (pessoas que introjetam o opressor) e a se tornar “seres para si” (pessoas que tomam consciência das condições de opressão e buscam transformá-las) (p. 74).

Frantz Fanon, psiquiatra afro-caribenho que testemunhou o colonialismo francês em sua terra natal, a Martinica, teorizou a dualidade psíquica na colônia. Como explica Stefania Pandolfo (2010, p. 27), Fanon “[...] descreve o sujeito racializado/colonizado como constituído pela intrusão violenta do Outro, o colonizador, no espaço psíquico do eu, uma intrusão que evaca o eu e o substitui pelo objeto venenoso da fantasia do Outro, um objeto com o qual o eu coincidirá”.

Para Fanon (1964), o racismo faz parte de um processo mais amplo de subjugação militar e econômica. Em termos psíquicos e culturais, o racismo em um contexto colonial depende do que ele chama de aculturação, ou seja, “[...] a destruição de valores culturais, de modos de vida. A língua, o vestuário e as técnicas são desvalorizados” (Fanon, 1964, p. 33)³. Entre sociolinguistas, é bem conhecido o argumento de Fanon de que, para uma pessoa negra em uma situação colonial, falar francês “adequado” é falar como uma pessoa branca (Pinto, 2013; Rosa, 2019). Assim como Freire, Fanon usa o vocabulário da alienação para explicar como os sujeitos colonizados introjetam a inferioridade. Como psiquiatra, Fanon posicionou deliberadamente muitos de seus ensaios como parte de um “estudo clínico” (Fanon, 1986, p. 29). Assim, ele investe no diagnóstico da alienação psíquica por meio da qual os oprimidos introjetam “[...] um julgamento pejorativo” sobre suas “formas originais de existência” (Fanon, 1964, p. 38). Além disso, Fanon estava empenhado em curar a introjeção da dominação – ou em oferecer maneiras de desaprender. Desaprender a dominação racial implica, primeiramente, reconhecer que um processo de aprendizado anterior (e colonial) foi consolidado. Esse aprendizado prévio da inferioridade é principalmente econômico, envolvendo posteriormente “[...] a internalização [...] ou epidermalização [...] dessa inferioridade” (Fanon, 1986, p. 4).

Reconhecer a operação econômica e psíquica do racismo pode abrir caminhos para expandir as formas de vida que foram reduzidas pela dominação. Como sugere Pandolfo (2018, p. 8), na fenomenologia médica de Fanon, essa expansão também significa um salto semelhante ao visto no trabalho de luto: “[...] o resultado criativo de uma realização da perda, uma interrupção que é também uma vinda fugitiva à vida” (ver Lopes; Facina; Silva, 2019). Ao lamentar um objeto de amor perdido, a pessoa enlutada está criando condições para novos vínculos afetivos (Briggs, 2014). Na conclusão de *Pele Negra, Máscaras Brancas*, Fanon (1986) discorre sobre a transformação que pode ocorrer no processo de realização da perda. Ele diz: “Não sou prisioneiro da história. Não devo procurar ali o significado de meu destino. Devo me lembrar constantemente de que o verdadeiro *salto* consiste em introduzir a invenção na existência” (p. 179, ênfase no original). Em outras palavras, desaprender as condições de opressão que se aprendeu historicamente também implica abrir espaço para inventar e criar novas condições de existência.

A sociolinguista palestina Muzna Awayed-Bishara (2023) tem investigado o processo de desculturação ou desnacionalização da juventude palestina por meio da educação colonizadora promovida pelo Estado de Israel. Segundo ela, um componente central da dominação militar e da vigilância sobre os palestinos é o que ela e colegas denominaram “educação colonizada” (Awayed-Bishara; Netz; Milani, 2022), que “[...] captura como Israel projetou a educação árabe para desnacionalizar e, particularmente, despalestinizar os estudantes árabes” (Awayed-Bishara, 2023, p. 5). Em sua etnografia, a autora mostra como essa política de vigilância se manifesta na educação das minorias árabes em Israel. Um de seus estudos de caso parte da observação de uma aula de inglês como língua estrangeira em uma escola palestina do ensino médio na Alta Galileia. Como introdução a uma discussão sobre uma escola

² Freire criticou a educação bancária por operar com um modelo de linguagem reificado, referencial e não dialógico (ver Bauman; Briggs, 2003), defendendo em seu lugar uma educação dialógica e baseada na prática, em sintonia com reivindicações populares. No entanto, atividades de linguagem que a distanciam da interação precisam ser analisadas contextualmente. Após o conflito militar que dividiu o Chipre entre falantes de grego e de turco, Constatina Charalambous investigou etnograficamente o ensino posterior de turco a cipriotas gregos (ver Charalambous, 2013; Charalambous; Charalambous; Rampton, 2017). Em um cenário (in)seguritizado, marcado pelo trauma do conflito armado, professores passaram a ensinar turco como uma “ferramenta”, dissociando-o de sua indexicalidade política. Nesse caso, o ensino “descontextualizado” foi eficaz para mitigar afetos que associavam o turco à língua do “inimigo”.

³ As traduções para o português de trechos de textos consultados em língua estrangeira foram realizadas por mim.

revolucionária nos Estados Unidos, a professora Samira usou a palavra árabe *thawra* (revolução) (Awayed-Bishara; Netz; Milani, 2022, p. 1059). Ao notar que estudantes associavam o termo à Primavera Árabe e à condição palestina, Samira, consciente de sua obrigação com o Ministério da Educação israelense de evitar debates políticos, recorreu a estratégias discursivas de vigilância – e até de silenciamento – para despolitizar completamente a discussão em sala. Awayed-Bishara e seus colegas descrevem, em detalhes, o atrito entre essas estratégias da professora – como a tradução de termos árabes para o inglês, buscando esvaziá-los de seu conteúdo político – e as tentativas dos/das estudantes de politizar a dominação colonial da Palestina.

Em seu trabalho sobre a pedagogia do *sumud* (a palavra árabe para resiliência), Awayed-Bishara (2023) examina mais de perto o desaprendizado que essa pedagogia tem efetuado entre jovens palestinos em Israel. Com base em entrevistas com membros do Movimento da Juventude na cidade de Haifa e com Big Sam, um artista de hip-hop, Awayed-Bishara (2023, p. 5) examina como jovens palestinos se envolvem com a pedagogia do *sumud* “[...] como um modo de ser palestino revolucionário e libertador específico que codifica um potencial libertador para a humanidade (conforme Freire)”. Assim como Freire (1970) observou a luta dos camponeses em desafiar estruturas econômicas na América Latina que se beneficiavam de seu analfabetismo, Awayed-Bishara (2023) examina como jovens palestinos, por meio de diferentes estratégias discursivas, desafiam o medo colonial e se recusam a ficar em silêncio sobre política. Awayed-Bishara é explícita quanto ao fato de que a pedagogia do *sumud* é, uma prática de desaprendizagem: “Desafiar a política do silenciamento implica aprender como se tornar palestinos liberados por meio da desaprendizagem das práticas coloniais de despalestinização” (p. 12 grifo da autora).

O sociolinguista Rodrigo Borba também se dedica a uma teoria da desaprendizagem. No Brasil, o processo transexualizador envolve dois anos de cuidados médicos e psicológicos exigidos para que pessoas transexuais tenham acesso a cirurgias de redesignação de gênero e terapia hormonal. Em sua etnografia, Borba (2016) mostra que a produção de “transexuais verdadeiros” – sujeitos considerados aptos ao tratamento pelo sistema de saúde – constitui uma trajetória de desaprendizagem. Acompanhando pessoas transexuais durante esse processo e observando suas interações dentro e fora da clínica de gênero, o autor nota que usuárias e usuários “[...] desaprendem gradualmente suas formas particulares de entender sua identificação de gênero e [gradualmente] adotam [...] sinais que performativamente” (p. 160) as fazem parecer mais legíveis como “transexuais verdadeiras” aos olhos do sistema de saúde. Esse modelo, explica Borba (2019, p. 21), é um amálgama de discursos que circulam por instituições como a Associação Americana de Psiquiatria, a Organização Mundial da Saúde e o SUS, e que reduzem uma diversidade de desejos, práticas, experiências, ambivalências e dores a um enquadramento biomédico que “[...] patologiza a transexualidade como um transtorno mental”.

O trabalho de Borba indica que desaprender certos signos ou práticas não é, por si só, crítico, emancipatório ou libertador. Sua etnografia destaca a importância de analisar a desaprendizagem de forma contextualizada. Para algumas interlocutoras que buscavam a cirurgia de redesignação sexual, isso implicava, por exemplo, silenciar o prazer com a genitália de nascimento durante as consultas médicas. Sabendo que o modelo biomédico espera a aversão a essa genitália, algumas usuárias mentiam para se enquadrar na figura do “transexual verdadeiro” e obter aprovação para a cirurgia – nesse caso, a desaprendizagem funcionava como uma tática de sobrevivência. Borba também observou outras estratégias locais, como o uso de roupas mais estereotipadamente femininas nas consultas, adotado por interlocutoras que não correspondiam ao modelo de feminilidade esperado pelos médicos – embora isso não refletisse, necessariamente, o modo como se vestiam em outros contextos. Seu relato é especialmente relevante por situar a desaprendizagem como um processo contextual, estratégico e variável. Uma abordagem situada e empírica, como a etnográfica, é fundamental para evitar romantizações ou prefigurações da desaprendizagem em uma formação social específica.

Uma possível objeção à teorização da desaprendizagem apresentada até aqui seria questionar em que medida ela difere de abordagens que entendem a aprendizagem como um processo de desaprender conhecimentos e hábitos anteriores – como a teoria da aprendizagem transformadora de Jack Mezirow (2018), que propõe que, na educação de adultos, aprender envolve não apenas adquirir novos saberes, mas também transformar profundamente perspectivas, crenças e identidades. Ao destacar perspectivas do Sul Global sobre desaprendizagem, meu objetivo foi oferecer uma metáfora coletiva para confrontar legados coloniais ainda reproduzidos por instituições como a escola. Essa proposta dialoga com abordagens que enfatizam as transformações habituais e políticas promovidas pela educação crítica (Windle; de Araújo Rosa, 2023), assim como com trabalhos em sociolinguística, antropologia linguística e linguística aplicada, onde desaprender é visto como forma de ressignificar o conhecimento. Na linguística

aplicada, Fabrício (2006, p. 45) sugere que o campo pode constituir um “espaço de desaprendizagem”, caracterizado por uma constante “[...] suspeita dos sentidos habituais, movendo-se de maneira contínua e autorreflexiva” (Fabrício, 2006, p. 61). Esse movimento, que ela chama de descaminho, abre espaço para explorar territórios nômades como a arte e as perspectivas periféricas frequentemente marginalizadas na produção acadêmica hegemônica. Um esforço semelhante aparece na antropologia linguística com Briggs (2021), em *Unlearning: Rethinking Poetics, Pandemics, and the Politics of Knowledge*, que reúne mais de quatro décadas de etnografia conectando poética e performance aos desafios do colonialismo, ao mesmo tempo que questiona os próprios gêneros científicos usados para narrar o conhecimento. Em sintonia com Fabrício (2006), Briggs inverte a hierarquia tradicional entre pesquisador e pesquisado, posicionando interlocutores historicamente marginalizados – líderes comunitários, povos indígenas, artistas e outros sujeitos nas bordas do capitalismo – como autores de teorias centrais em sua obra.

Essas perspectivas propõem novos vocabulários e formas de compreender preocupações sociais e ecológicas contemporâneas, contribuindo para um cenário intelectual mais inclusivo e diverso. A desaprendizagem implica uma reorientação das agendas humanísticas na educação e na pesquisa, alinhando-as mais diretamente aos desafios atuais. Também questiona a terceirização de pautas educacionais às tecnologias e incentiva a adoção, na academia, de gêneros alternativos de escrita que expressem a diversidade das experiências e perspectivas humanas. Com base nessa revisão teórica, passo a descrever, na próxima seção, meu campo de pesquisa e minha postura etnográfica.

3 (IN)SECURITIZAÇÃO, ETNOGRAFIA E O CAMPO

Desde 2012, venho interagindo com ativistas e moradores do Complexo do Alemão, conjunto de doze favelas com cerca de 80 mil habitantes. No início do trabalho de campo, eu morava em Copacabana, bairro de classe média alta do Rio de Janeiro. Em diversas ocasiões, ouvi comentários e li reportagens que reiteravam o estigma das favelas como espaços produtores de violência, sobretudo devido à presença de facções do tráfico de drogas desde os anos 1980 (ver Machado da Silva, 1999; Machado da Silva; Menezes, 2019; Valladares, 2019). Como aprendi com a sofisticada produção acadêmica sobre periferias urbanas no Brasil, as favelas – surgidas no fim do século XIX, quando ex-escravizados e seus descendentes passaram a ocupar morros desabitados – carregam esse estigma desde sua origem, em parte por serem majoritariamente habitadas por pessoas negras (Machado da Silva; Menezes, 2019; Souza, 2020; Valladares, 2019).

A pesquisa de campo, inicialmente desenvolvida com Adriana Lopes e Adriana Facina, tinha como foco práticas de letramento e cultura em três favelas do Complexo. Nossa principal contato era a ONG Raízes em Movimento, coletivo de moradores que promove ações em direitos humanos, geração de renda e produção cultural. Aos poucos, fui me familiarizando com as dinâmicas de (in)segurança que atravessavam as atividades que acompanhávamos. Em uma ocasião, por exemplo, entrevistávamos o MC e ativista Raphael Calazans em frente à estação do teleférico (hoje desativado) quando fomos interrompidos duas vezes por agentes armados. Primeiro, por um motociclista que nos observou por alguns minutos – mais tarde soubemos tratar-se de um olheiro do tráfico. Quando nos disseram que era “seguro” continuar, a entrevista foi novamente interrompida pela polícia, que passou devagar, em postura claramente intimidadora (para o relato completo, ver Rampton; Silva; Charalambous, 2024). Como explico a seguir, nessa visita de campo vivenciamos a vigilância de dois regimes normativos em disputa pelo controle territorial da favela: o “crime” (isto é, os traficantes) e o “Estado” (isto é, a polícia).

Ao conviver com colegas de bairros de classe média alta e com moradores da favela, percebi que a noção de “segurança” assumia sentidos bastante distintos para cada grupo. Meus colegas de classe média viam as estratégias de segurança pública como positivas para a favela e para a cidade, apoiando especialmente o experimento de “pacificação” policial, que implantou policiamento permanente em algumas favelas para tornar o Rio “seguro” durante a Copa de 2014 e as Olimpíadas de 2016 (Menezes, 2024; Silva; Facina; Lopes, 2015). Novos policiais foram contratados e, para diferenciar a pacificação do policiamento convencional, seriam treinados segundo um modelo de “policiamento de proximidade” (Franco, 2018). Já meus colegas ativistas e alguns moradores viam essa presença policial com desconfiança. Um deles me disse que, se por um lado algum nível de presença policial era necessário, por outro os novos agentes apenas reproduziam práticas antigas que criminalizam grupos racializados como “inimigos” (Franco, 2018).

Como evidenciado na entrevista com Calazans, as recém-criadas Unidades de Polícia Pacificadoras (UPPs) passaram a disputar o controle do território com outro grupo armado e vigilante já presente: o varejo de drogas.⁴

Essas diferentes percepções de segurança – para uns, a repressão policial vista como benéfica; para outros, em disputa com o regime armado existente – revelam a complexidade das práticas de securitização no Brasil. Neste artigo, sigo a perspectiva de pesquisadores de estudos críticos de segurança em relações internacionais (e.g., Bigo; Mc Cluskey, 2017) e sociolinguística (e.g., Rampton; Charalambous, 2019), que buscam desessencializar a noção de “segurança”. Como vimos, o que é segurança para uns pode ser insegurança para outros. Embora eu tenha introduzido a securitização como uma lógica de governança baseada em vigilância excepcional, e não no estado de direito, é impossível postular uma definição universal de segurança. Como afirmam Mc Cluskey, Rampton e Charalambous (2022, p. 26), “[...] [a] tentativa de localizar um princípio unificador ou uma metanarrativa em torno da ‘segurança’ é sempre [...] uma busca por uma posição dominante, que apaga e invisibiliza lutas, disputas e controvérsias”. Os autores também defendem que a noção de “insegurança” deve ser desessencializada (ver Bigo, 2016), pois ela pode assumir diferentes significados dependendo da perspectiva de quem a utiliza. Como segurança e insegurança frequentemente coexistem no mesmo campo de disputas, teóricos críticos preferem falar em (in)segurança ou práticas de (in)securitização.

Pensar a (in)securitização nas favelas envolve compreender não apenas que a repressão e o policiamento violento têm sido as principais estratégias do Estado brasileiro para lidar com territórios periféricos, mas também que, nessas regiões, o monopólio da força não é exclusivo do Estado. O chamado “mundo do crime” também exerce poder e disputa com o Estado a legitimidade de governar as periferias (Feltran, 2020; Machado da Silva, 1999). Em áreas de classe média como Copacabana, os moradores reconhecem o Estado como referência normativa e recorrem a ele, por meio de instituições como o sistema judiciário, em caso de crime. Já nas periferias, um roubo, por exemplo, pode ser resolvido com base nas regras do outro regime normativo – o do “crime” – que atua localmente segundo suas próprias formas de regulação (Feltran, 2020).

Os dados discutidos a seguir foram produzidos em um território atravessado por essa dinâmica de (in)securitização. Em 2021, durante os meses em que participei *on-line* do Faveladoc, várias aulas foram interrompidas por tiroteios – expressão do confronto armado entre Estado e “crime” (Menezes; Cavalcanti; Monteiro-Macedo, 2024). A aula analisada a seguir foi momentaneamente afetada por um desses episódios. Pouco mais de uma hora após o início, a estudante Maria escreveu no *chat* que precisaria sair porque havia um tiroteio no Adeus, a favela onde mora. A professora não havia visto a mensagem, e Manu, jovem estudante negro, interrompeu-a para explicar o que estava acontecendo:

Joice: As mulheres, né, que reproduzem os homens que reproduzem

[já a diferença

Manu: [Joice:: rapidinho=

Joice: =Oi

Manu: A Branca falou aqui no *chat* que vai ter que sair porque lá no Adeus tá dando tiro.

Joice: Ah, tá bem (.) cuidado aí, Branca (1.5s) E aí, vamos lá à reprodução, né, as mulheres que têm muitos filhos e são julgadas...⁵

Observe que Joice aparentemente dá pouca importância ao fato de que um tiroteio no Adeus impede Branca de permanecer na aula. Em resposta a Manu, ela diz que entende (“Ah, tá bem”) e pede que Branca se cuide. Alguns segundos depois, retoma o enquadre de “explicação”. Uma leitura apressada poderia sugerir indiferença diante da situação difícil de Branca. No entanto, Joice tem investido,

⁴ Como parte da ética do trabalho de campo, discuto com os participantes os nomes que serão usados para me referir a eles. Neste artigo, com exceção de Raphael Calazans e Joice Lima, todos os outros nomes de participantes são pseudônimos.

⁵ Para dar ênfase à dinâmica conversacional, a transcrição deste excerto, diferentemente dos demais, utiliza as seguintes convenções do sistema de convenção proposto por Gail Jefferson (2004):

- (.) Micropausa;
- (0.7) Pausa cronometrada, longa o suficiente para pausa mais longa;
- = Indica que não houve pausa entre as frases;
- [] Falas sobrepostas ou interrupção;
- :: Som prolongado;

nesta aula e em suas redes de ativismo, na construção de condições coletivas para sobreviver ao fogo cruzado nas periferias. Localmente, advertir a estudante a se cuidar parece ter sido a ação mais eficaz. A longo prazo, contudo, ela e outros ativistas atuam para enfrentar essa disputa armada. Só um envolvimento etnográfico com esse cenário sociolinguístico permite entender sua atitude como parte da criação de condições de resistência, e não como descaso.

Michael Silverstein (1985, p. 220) propõe que um engajamento etnográfico com a linguagem implica tratar os enunciados de campo como “fatos linguísticos totais”, ou seja, como a “[...] interação mútua e instável de formas simbólicas, contextualizadas em situações de uso humano interessado e mediadas pelo fato da ideologia cultural”. Nesse espírito, tenho buscado, com colegas da academia, colaborações com sujeitos das favelas para compreender seu “uso humano interessado” de recursos linguísticos, tecnologias e redes de cooperação. No contexto ativista, esse uso é mediado por uma “ideologia cultural” que entende o cenário sociolinguístico da periferia como marcado pela (in)segurança e pelo legado da exploração capitalista da escravidão no Brasil (Souza, 2020). Como veremos, Joice estava construindo com a turma uma perspectiva crítica da vida social em um contexto militarizado. A aparente falta de “atenção” à fala de Branca só pode ser compreendida no marco mais amplo da luta por uma segurança pública mais democrática.

4 DESAPRENDENDO OS LEGADOS COLONIAIS DE GÊNERO, SEXUALIDADE E RAÇA

“Temos que discutir gênero a partir de um contexto de militarização”

Joice Lima

A aula do Faveladoc analisada aqui, intitulada *Gênero, segregação e cultura*, foi ministrada por Joice Lima, mulher negra, cientista social e ativista do coletivo Raízes em Movimento. Em diálogo com os jovens participantes, Joice buscou situar a discussão sobre gênero, sexualidade e raça no contexto da periferia, afirmando querer abordar esses temas a partir do lugar de fala da turma, “dos corpos da periferia e da favela”. Como vimos, favelas e periferias estão entre os territórios mais afetados pela (in)securitização no Brasil. A aula ocorreu em 13 de maio de 2021, apenas sete dias após uma operação policial na favela do Jacarezinho resultar na morte de 28 pessoas. Parte da Operação “*Exceptis*” (referência ao termo “excepcional”), a incursão foi oficialmente motivada pelo combate ao recrutamento de crianças pelo tráfico de drogas, mas se intensificou após a morte de um policial em confronto com traficantes (Mello; Berta, 2021). Considerada uma das ações mais letais da história do Rio de Janeiro, essa operação serve de base para que Joice posicione sua discussão sobre gênero “a partir de um contexto da militarização”. Em suas palavras:

Esse último acontecimento que é a Chacina do Jacaré, né? É fundamental que a gente parta pra discutir gênero a partir de um contexto de militarização. A gente tem discutido gênero comumente na academia a partir de conceitos europeus, né? Isso aí, acho que quem conseguiu ter acesso a essas leituras de alguma forma na academia ou ouviu algumas falas. A gente rapidamente identifica que muitos conceitos não fazem parte da realidade periférica.

As/os estudantes tinham trajetórias educacionais diversas, variando de jovens do ensino médio a universitárias/os, além de participantes mais velhos com pouca escolaridade formal, mas grande experiência em ativismo comunitário – um deles, inclusive, com pós-doutorado. Joice demonstra estar atenta a essa heterogeneidade ao reconhecer que algumas pessoas tiveram “[...] acesso a essas leituras de alguma forma na academia”. Ainda assim, independentemente desse acesso, ela propõe o desafio coletivo de desaprender “[...] a discut[ir] gênero [...] a partir de conceitos europeus”, pois, como afirma, “[...] muitos conceitos (europeus) não fazem parte da realidade periférica”. Desaprender, nesse caso, não significa descartar perspectivas como o gênero enquanto construção performativa (Butler, 1990) ou cultural (Rosaldo, 1980), mas sim situá-las criticamente. Joice adota uma abordagem construcionista, afastando-se de visões essencialistas, ao mesmo tempo em que destaca a necessidade de pensar o gênero a partir das experiências concretas da periferia.

Um dos conceitos locais que diferem da realidade europeia é justamente a característica mais evidente de que corpos racializados e generificados nas favelas são aqueles vulneráveis ao violento racismo antinegros brasileiro. Assim, Joice faz uma caracterização inicial do gênero e da racialização em termos da violência à qual os corpos na favela estão sujeitos. Para discutir gênero em um contexto de (in)securitização, ela fala de corpos “masculinos e masculinizados” e de corpos “femininos e feminilizados”. O primeiro

termo se refere não apenas às pessoas socialmente percebidas como homens, mas também àquelas cujos corpos são socialmente lidos como masculinos. Na descrição inicial de Joice,

Os corpos masculinos ou masculinizados eles são os corpos que são os mais fáceis da bala. São os corpos matáveis diretamente, né? Um exemplo desse corpo masculino e masculinizado que sofre violência foi em 2014, no morro da congonha, me corrijam se eu estiver errada, acho que é ali pros lados de Madureira. A Claudia Ferreira ela foi assassinada indo comprar pão. Ela tinha esse corpo masculinizado e ela foi confundida com um traficante. Pelo menos foi a notícia na época. Eu trago a Claudia principalmente para exemplificar. Era uma mulher, né? Uma pessoa do sexo feminino. Mas masculinizada aos olhos do estado. E que vira alvo de violência, que é assassinada por conta disso.

O assassinato de Claudia Ferreira ganhou notoriedade no Rio de Janeiro. A caminho da padaria pela manhã para comprar pão, ela foi confundida com uma traficante de drogas e baleada pela polícia. Em sua defesa, a polícia alegou posteriormente que “a xícara de café que Claudia carregava teria sido confundida com uma arma” (Carvalho, 2020, p. 6). Em sua aparente tentativa de ajudar, os policiais colocaram Claudia na viatura policial, mas seu corpo caiu do carro e foi arrastado por cerca de 300 metros. Os moradores filmaram o ato e as imagens foram rapidamente entextualizadas na mídia. Muitos jornais se referiram a Claudia não pelo seu nome, mas como “a mulher arrastada” – uma denominação sensacionalista que apagava seu nome e infligia violência simbólica adicional.

Joice acrescenta outra dimensão ao assassinato de Claudia: o fato de seu corpo negro ter sido lido pela polícia como masculinizado. Os corpos negros masculinos ou masculinizados, como explica Joice, “são os mais fáceis da bala”. As pessoas mortas no massacre do Jacaré, por exemplo, eram todas do sexo masculino.

Antes de descrever os corpos “femininos e feminizados” na favela, Joice sugere um exercício específico. Ela mostra à classe uma imagem que o fotógrafo Mauro Pimentel capturou de um protesto no Jacarezinho após o massacre (veja a Figura 1). Em seguida, ela faz a pergunta transcrita abaixo:

Joice: A gente tá vendo aí pessoas se manifestando, obviamente tão fazendo um protesto dentro da favela. A maioria das pessoas na favela são aparentemente de que gênero?

Manu: mulheres



Figura 1: Pessoas protestando após massacre policial na Favela do Jacarezinho

Fonte: Mauro Pimentel, AFP Rio de Janeiro (2021)

Joice mostra à turma uma imagem de uma prática familiar – um protesto na favela. Mas ela também desfamiliariza sua percepção visual, chamando a atenção para uma característica notável da imagem, ou seja, o fato de que a maioria das pessoas na linha de frente

do protesto são lidas como mulheres. Joice então conecta essa percepção emergente com uma explicação mais detalhada sobre a linha de frente do atendimento nas periferias. Ela pergunta aos alunos:

Quem é que vai lutar por esse homem que foi preso, por esse homem que foi morto? Quem é que tá na linha de frente? Da luta por justiça por esses corpos? Vocês já pararam pra pensar quem é que se organiza em movimentos? Quem é que vai fazer a visita? Quem é que vai levar o alimento? Quem é que corre atrás do defensor público? Qual é o gênero que se predispõe?

Em perguntas que levam a turma a desaprender conhecimentos prévios sobre gênero, Joice chama a atenção para o fato de que as mulheres, em um contexto militarizado, são as que organizam o atendimento àqueles que mais desproporcionalmente sofrem com a violência armada no país, os homens. Joice, no entanto, não deixa de destacar a violência sofrida pelos corpos femininos e feminilizados: “Ao mesmo tempo que a gente tem esse corpo masculinizado que é alvo da violência, o corpo feminilizado ele sofre outras formas de violência dentro desse contexto de militarização. É o corpo sujeito a abusos”. Os abusos exemplificados por Joice – como as expectativas na favela de que mulheres não devem se divertir após o luto pelos filhos ou o estigma da classe média de que as mulheres negras são “fábricas de produzir marginais” – apontam para o impacto do patriarcado e do racismo nos julgamentos morais de gênero em um contexto militarizado.

4.1 PERCEPÇÕES EMERGENTES DE GÊNERO E SEXUALIDADE

Nesta seção, elaboro sobre instâncias textualmente observáveis de desaprendizagem durante a aula. Diversos comentários feitos pelas/os estudantes são um evidente diálogo com a perspectiva de Joice sobre gênero e sexualidade. Como vimos, o conhecimento que Joice constrói cumulativamente difere do que ela chama de visões “europeias” de gênero, em que a performance de gênero não é imediatamente percebida como afetada pela (in)securitização. Um ponto importante nos estudos etnográficos e interacionais sobre a linguagem é que o significado não surge de mentes individuais que comunicam livremente o conteúdo de seus pensamentos. Muito menos esse significado é autocontido apenas em formas linguísticas. Em vez disso, o significado é o resultado da interação semiótica entre os atores, suas histórias, seus recursos para produção de significado e as restrições sociais à sua agência (Duranti, 2015). Nessa visão, *uptakes* (ou enunciados que indicam apreensão) de enunciados anteriores são importantes porque podem demonstrar como determinadas unidades textuais produzem efeitos em “atividades subsequentes de outros” (Agha, 2007, p. 3, ver também Austin, 1962; Borba, 2016; Ottoni, 2002). Os *uptakes* podem ainda demonstrar como as unidades textuais são “[...] incorporadas em práticas amplamente rotinizadas que dependem dessas unidades e as reproduzem, ou pela conversão em artefatos de um tipo mais durável” (Agha, 2007, p. 3). Sugiro que a caracterização de Joice sobre gênero e sexualidade em um contexto militarizado seja vista como o “substrato” (Goodwin, 2018) a partir do qual surgiram percepções adicionais sobre a vida social na favela em sala de aula.

Goodwin (2018, p. 32) introduz a noção de *substrato* para se referir a “[...] qualquer enunciado, ou outra fonte pública, [que] está sendo usado como ponto de partida para as operações usadas para construir uma ação subsequente”. Inspirado por definições da sociolinguística – onde o “substrato linguístico” é a língua que serve de base para transformações na criolização – e da bioquímica – onde o substrato é a molécula sobre a qual uma enzima atua, gerando novos produtos (p. 39) –, o autor discute a importância da “história entre enunciados” (p. 37). Na interação, os atores constantemente recorrem a unidades textuais ou semióticas anteriores para construir seus enunciados atuais, que, por sua vez, podem se tornar substratos de falas futuras. Ele adverte, contudo, que a ideia de substrato pode, como observa Ingold (2011), sugerir uma homogeneização – como se fosse uma “superfície em branco” moldada por um agente externo (Goodwin, 2018, p. 39). Ao contrário disso, para Goodwin, os substratos são unidades interacionais heterogêneas, polifônicas e contingentes. Mais do que elementos textuais, constituem “[...] paisagens semióticas imediatamente presentes, com recursos bastante diversos, que receberam sua forma atual por meio das sequências transformadoras de ação que culminam, neste momento, na ação atual” (Goodwin, 2018, p. 39).

Nessa “paisagem semiótica imediatamente presente”, Joice mobiliza um discurso sobre gênero, sexualidade e raça que dialoga com os estudos e o ativismo do feminismo negro, assim como com o debate sobre a (in)securitização das periferias. Uma marca das respostas dos/das estudantes à sua fala é a elaboração de experiências vividas que ressoam com a perspectiva discutida. Essas

respostas frequentemente incluem expressões como “agora eu percebi”, sinalizando uma percepção emergente. Manu, por exemplo, compartilha sua atuação voluntária no Comitê de Crise do Complexo do Alemão, criado por coletivos locais para distribuir alimentos e outros recursos aos moradores durante o confinamento da COVID-19:

Agora eu percebi que realmente a maioria das pessoas que iam fazer é, as entrevistas, os encontros com as assistentes sociais eram mulheres. E até quando elas chegavam, quem ia atender elas era uma mulher também né?

Para Manu, o papel de liderança das mulheres na linha de frente do atendimento durante a emergência de saúde da COVID-19 não era autoevidente. Ele percebe isso ao interagir com Joice. Com base nas inferências da aula, o jovem estudante delineia um cenário de gênero que identifica como mulheres as pessoas que buscam alimentos para suas casas e as que atuam no comitê de crise. Ricardo, um participante mais velho e ativista do Raízes em Movimento, também elabora percepções emergentes:

Eu queria falar que tua fala desconcerta o olhar tradicional sobre essa questão de gênero. Gênero a gente vai pensar na maioria das vezes como o feminino, né? Mas você amplia. Talvez valesse a pena buscar algum tipo de pesquisa que pudesse estar falando por exemplo da quantidade de suicídio e de abandono do lar por parte do homem, por conta dessa relação do corpo matável, do alcoolismo, que você relata. Quais são as causas disso? Eu acho que tem uma pressão social muito grande de estar trabalhando. Eu vivo isso.

Assim como outros estudantes, Ricardo fala sobre sua própria experiência: “Eu acho que tem uma pressão social muito grande de estar trabalhando. Eu vivo isso”. Esse comentário específico responde a um momento anterior, quando Joice criticou a visão de que os homens não devem parecer emocionalmente frágeis. Ricardo afirma textualmente que o quadro geral que Joice trouxe desafia o “olhar tradicional [sobre] gênero”. Ele acrescenta: “Gênero a gente vai pensar na maioria das vezes como o feminino, né?” O uso de “a gente” aqui é significativo, pois sugere que ele compartilhava a percepção tradicional. Ao afirmar que gênero também tem a ver com corpos masculinos e ao elaborar sua experiência como homem negro, Ricardo sinaliza, portanto, um conhecimento emergente que desafia a visão tradicional. Ele também entextualiza outros elementos da discussão de Joice, transformando-os em uma pergunta sobre estudos acadêmicos que abordam o sofrimento psíquico de homens negros (“suicídio e abandono do lar”) em um contexto de militarização (homem negro como “corpo matável”) e precarização econômica (que, na explicação de Joice, restringe as opções de lazer na favela, transformando bares e álcool em alternativas fáceis de entretenimento para os homens). De diferentes maneiras, o comentário de Ricardo mostra que o substrato de Joice gera transformações e permite o surgimento do novo.

Durante a aula, Joice também elaborou sobre a introjeção de estruturas de dominação por sujeitos periféricos – um ponto que ecoa a dinâmica da “intrusão” de discursos coloniais e racistas. Por exemplo, em diferentes momentos, ela fala sobre a reprodução do sexism por mulheres e do racismo por negros:

Até porque nós mulheres reproduzimos machismo. Eu sou prova viva disso. Eu reproduzo e faço piadas sem noção que só depois eu me toco do quão machista eu tô sendo. A questão é que estamos em constante construção e ir se observando, porque a gente comete deslizes. Quantos de nós aqui que somos negros não reproduzimos piadas racistas em algum momento da nossa vida? Sem ter tanta consciência ou até tendo consciência. É que tem coisas que estão tão enraizadas que fazem parte do cotidiano.

Como sugere Joice, por fazerem parte da estrutura da sociedade, o sexism e o racismo “estão tão enraizad[os] que fazem parte do cotidiano”. Desvencilhar-se dessas estruturas de dominação não é algo que acontece de uma vez por todas: “A questão é que estamos em constante construção e [temos de] ir [nos] observando”. É por isso que Joice reconhece que, às vezes, “comete deslizes” e faz piadas sexistas, e convida a turma a refletir sobre deslizes semelhantes. A posição de Joice é que o racismo e o sexism são legados duradouros, e enfrentá-los é uma tarefa contínua.

Em suas respostas à dinâmica de introjeção/reprodução, as/os estudantes deram exemplos de como reproduziam a dominação. Duas estudantes, Kátia e Marina, reconheceram ter se envolvido em práticas de *bullying* contra pessoas LGBTQIAPN+ em sua

infância. É interessante notar que ambas ressaltaram que o *bullying* contra outras pessoas fazia parte da intrusão da lesbofobia contra elas mesmas, que viriam a se assumir como lésbicas mais tarde na vida:

Kátia: Ah, eu era aquela criança que fazia bullying... Então eu acho que eu já fiz muita pessoa se sentir mal um dia na vida. Até- até eu descobrir que minha opção sexual também era uma opção sexual, que para a sociedade, para o mundo, era algo ruim. Vão te dizer, lá em casa era o demônio no meu corpo. E então foi daí que eu comecei a perceber o quanto eu fiz pessoas ruins e o quanto as pessoas me fez ruim em me julgar como um demônio por eu gostar de mulher.

Marina: é muito engraçado isso, porque quando eu descobri que- que minha mãe era homossexual, eu comecei a ter e comecei a ter muita raiva de mulher lésbica, porque eu me identificava também enquanto mulher lésbica porque eu sentia aquelas coisas. Não entendia porque eu me apaixonava pela- pelas professoras e não pelos professores. E aí eu ficava, isso é um absurdo, porque a sociedade sempre fez isso com a minha mãe e aí eu reproduzia também com ela e comigo, né? E aí por isso que eu digo que ninguém tinha que me aceitar. Quem tinha que me aceitar era eu. As pessoas têm que me respeitar.

Observe que Kátia e Marina não estão apenas falando sobre como reproduziram estruturas de dominação no passado. Elas também falam abertamente sobre sua sexualidade, elaborando sobre a LGBTQIAPN+-fobia que elas mesmas haviam introjetado para disfarçar desejos que tentavam reprimir. Esses comentários também mostram que a aula em questão era um ambiente adequado para que as/os estudantes pudessem falar sobre sua condição. Essa abertura para diferentes formas de expressar a orientação sexual também levou participantes como Manu, que se identifica como heterosexual, a se perguntar como lidar com a reprodução do ódio contra pessoas LGBTQIAPN+:

Dessa parada aqui a que a Kátia falou, da questão do *bullying*, né? Não é a primeira vez que eu vejo alguém fazendo isso. Quando eu era mais novo, no ensino fundamental, eu tinha um amigo que ele era muito surtado. Assim, com essas paradas de ficar zoando as pessoas, qualquer pessoa que ele via, ah, “viadinho, não sei o quê,” né? E hoje em dia ele é tipo, um gay assumido e tudo mais [...] A gente já é velho, né, as crianças que a gente vê, a gente tem que tentar educar de uma forma diferente para eles não crescerem reproduzindo esse ódio em outras pessoas. E quando crescer, se arrepender igual a gente fez.

O comentário de Manu toma as palavras anteriores de Marina e Kátia como substratos. Iterando a organização semântica dos substratos das participantes, ele oferece um exemplo sobre *bullying* praticado por um colega de classe na infância – um comportamento homofóbico contra outras crianças que buscava esconder sua própria homossexualidade. Vale a pena observar o que Manu cria a partir do paralelismo de experiências: além de se referir ao passado, ele reflete sobre o que pode ser feito no presente e no futuro para combater a “reprodução do ódio”. Ele sugere justamente “educar [as crianças] de uma forma diferente, para eles não crescerem reproduzindo esse ódio em outras pessoas”, evitando o arrependimento subsequente que isso pode causar.

4.2 DESFAZENDO A ROMANTIZAÇÃO DO SOFRIMENTO DOS NEGROS

Um último aspecto que chamou a atenção nessa aula foi uma discussão iniciada por Joice sobre o sofrimento como uma marca evidente das notícias e produções cinematográficas sobre o corpo negro. Joice comenta que a mídia “[...] não tem outra coisa para falar ou para contar da periferia se não for os processos violentos”. Ela dá o exemplo de uma notícia na TV sobre uma mulher pobre que, sem poder comprar gás, estava usando lenha para cozinhar. Joice disse que o jornalista estava

[...] simplesmente romantizando uma comida com sabor especial, muito mais gostosa. Algo- algo do tipo. Sabe? Como é que você transforma um processo de sofrimento de uma mulher, né? Porque para você cozinhar na lenha, meu filho não é assim fácil, né? Não é tranquilo. [...] Romantização da pobreza.

Assim, Joice tenta promover um debate sobre a exploração ou a romantização do sofrimento dos negros na mídia. É nesse ponto que ela afirma: “[...] as nossas histórias são vendidas a partir da dor”. Essa frase sugere que o foco no sofrimento também equivale a

midiatizar ou mercantilizar as histórias sobre os negros. A resposta de Manolo ao comentário de Joice destaca precisamente essa dimensão mercantilizada. Ele comenta que, em 2021, acompanhou os filmes indicados ao Oscar. Ele disse:

Todos os filmes seguiam essa linha da tragédia. Até a animação que tinha o protagonista negro, a Pixel, matou o protagonista, sabe? Ele morre e fala sobre essa morte dele, assim. E aí eu fico pensando em como isso já está introjetado na gente. E toda vez quando a gente vai falar sobre um sobre esse corpo preto, ele tem que ser a partir das mazelas, sabe? Ele tem que ser a partir das desgraças, assim. E aí eu penso até nas peças que tinham o- eu acho que a única que fugia dessa curva assim era *Boquinha e o Pequeno Príncipe Preto*, que são infantis, assim. Mas o restante das peças de teatro preta era sempre falando sobre as desgraças assim, sabe?

Manolo, um jovem negro, expressa seu descontentamento com o foco midiático excessivo no sofrimento. Para ele, todas as produções indicadas ao Oscar que focavam em histórias contadas por negros seguiam a “linha da tragédia”. As únicas exceções que ele notou vieram do teatro infantil. De acordo com a discussão anterior sobre a introjeção de estruturas de dominação, Manolo diz: “[...] fico pensando em como isso já está introjetado na gente”.

Como vimos na seção anterior, a introjeção da dominação por sujeitos periféricos ocupou uma grande parte do debate. Manolo reforçou seu pensamento sobre introjeção de ideologias hegemônicas. Sua crítica à ênfase no sofrimento dos negros ecoa a discussão de Joel Robbins (2013) sobre o foco no sofrimento na pesquisa antropológica. Nos termos de Robbins (2013, p. 449), à medida que a antropologia começou a diversificar as comunidades que estudava, o “entalhe selvagem” (ou seja, a preocupação abrangente com o Outro radical como um “espaço de confinamento”) deu lugar ao “entalhe do sofrimento”. Esse último se refere à atenção dada ao “[...] sujeito que vive na dor, na pobreza ou sob condições de violência ou opressão [como] o centro do trabalho antropológico” (p. 448). Em uma era de traumas, em que várias formas de sofrimento afetam as próprias comunidades das/os antropólogas/os, Robbins reconhece a importância de investigar o sofrimento do Outro, em última análise, como um meio de pensar sobre a humanidade compartilhada entre antropólogas/os e seus interlocutores de campo. Mas, diante da crítica coletiva do Faveladoc, é importante pensar também em como nossos interlocutores de campo “[...] se esforçam para criar o bem em suas vidas” (p. 457). Robbins (2013, p. 457) chama a atenção para as formações de esperança cultivadas por nossos interlocutores como chave para entender como “[...] as pessoas se orientam e agem em um mundo que ultrapassa aquele que lhes é mais concretamente presente” (ver também Borba, 2019; Fabrício; Borba, 2024; Silva; Borba, 2024; Silva; Lee, 2024). Nesse sentido, é importante considerar que o Faveladoc é, desde o início, um projeto político que visa oferecer formas de “orientação e ação em um mundo que ultrapassa aquele mais concretamente presente” para moradoras/es de favelas. Coletivamente, as/os estudantes reconheceram a reprodução e a introjeção de legados do patriarcado, do racismo e da LGBTQIAP+-fobia. Mas, acima de tudo, essas/es participantes buscaram desaprender tais legados, inclusive recusando-se a estigmatizar as vidas na favela como vidas sofridas.

5 CONCLUSÃO

Neste artigo, analisei empiricamente um projeto educacional de desaprendizagem conduzido por ativistas de favela. Tentei estabelecer um diálogo entre as estratégias de desaprendizagem em um *workshop* de produção de documentários para jovens favelados e autores do Sul Global que investigam a “[...] introjeção [ou] epidermalização” (Fanón, 1986 p. 4) da dominação colonial e buscam alternativas para a desaprendizagem. A educação dialógica em Freire (1970), o salto criativo de sujeitos que resistem à dominação em Fanón (1986), a pedagogia do *sumud* em Awayed-Bishara (2023) e as táticas educacionais de pessoas trans em Borba (2016) são práticas exemplares de desaprendizagem. Mas também tentei evitar prefigurar os dados com base em um modelo pronto (ver Pinto, 2013).

Windle e Fonseca Afonso (2021, p. 5) afirmam que a agenda educacional antirracista dos coletivos da periferia global constitui “[...] um projeto normativo com objetivos definidos, que se alinha com projetos coletivos que surgiram em várias periferias do mundo”. No caso empírico aqui discutido, Joice Lima ministrou uma aula sobre gênero e sexualidade no Faveladoc, promovendo uma proposta educacional antirracista a partir das favelas. Uma de suas especificidades é o reconhecimento de que “[...] o Estado se torna visível nas favelas e periferias por meio de seu braço militar” (Souza, 2020, p. 20). Joice articulou essa agenda ao discutir o que

significa habitar um corpo generificado, sexuado e racializado em um espaço militarizado. Também mobilizou uma perspectiva decolonial ao mostrar que a complexidade dos corpos marcados como “matáveis” ou “fábricas de criminosos” é ignorada por debates europeus sobre gênero. Seus *insights* funcionaram como *substratos* (Goodwin, 2018) para percepções emergentes sobre gênero, sexualidade e raça. Professora e estudantes, juntas/os, ecoaram e expandiram debates já presentes nas favelas sobre a prefiguração midiática do sofrimento de pessoas negras.

A sala de aula também se mostrou um espaço favorável para as/os estudantes falarem abertamente sobre o fato de terem desaprendido práticas simbolicamente violentas, como o *bullying*. Com base na construção coletiva e emergente de perspectivas contra o *bullying*, Manu, um jovem participante, sugeriu pensar em uma educação outra, que ofereça alternativas à “reprodução do ódio”. Eu diria que a aula em questão é um exemplo dessa educação alternativa. O Faveladoc permitiu a construção de uma estrutura de participação em que recursos semióticos, disposições incorporadas e perspectivas ideológicas foram calibradas para criar condições mais habitáveis e expansivas para a juventude negra. Como tarefa política e epistêmica, sugiro pensar com Manu e as/os outras/os participantes aqui sobre como esse projeto normativo poderia ser estendido para além do Complexo do Alemão, como poderia ressoar com outras experiências e como poderia mudar ao longo do caminho.

REFERÊNCIAS

- AGHA, A. *Language and social relations*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press, 1962.
- AWAYED-BISHARA, M.; NETZ, H.; MILANI, T. Translanguaging in a context of colonized education: The case of EFL classrooms for Arabic speakers in Israel. *Applied Linguistics*, v. 43, n. 6, p. 1051-1072, 2022.
- AWAYED-BISHARA, M. Sumud pedagogy as linguistic citizenship: Palestinian youth in Israel against imposed subjectivities. *Language in Society*, [S. l.], p. 1-23, 2023.
- BAUMAN, R.; BRIGGS, C. *Voices of modernity*: Language ideologies and the politics of inequality. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- BIGO, D.; MC CLUSKEY, E. What is a PARIS Approach to (In)securitization? Political Anthropological Research for International Sociology. In: GHECIU, A.; WOHLFORTH, C. W. (ed). *The Oxford Handbook Of International Security*. [S. l.]: Oxford University Press, 2017.
- BIGO, D. The Moebius strip of national and world security. 2016. Disponível em: <http://explosivepolitics.com/blog/the-mobius-strip-of-national-and-world-security>. Acesso em: 31 mar. 2025.
- BORBA, R. *O (des)aprendizado de si: transexualidades, interação e cuidado em saúde*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2016.
- BORBA, R. The interactional making of a “true transsexual”: Language and (dis)identification in trans-specific healthcare. *International Journal of the Sociology of Language*, n. 256, p. 21-55, 2019.
- BRIGGS, C. L. Dear Dr. Freud. *Cultural Anthropology*, v. 29, n. 2, p. 312-343, 2014.
- BRIGGS, C. L. *Unlearning*: Rethinking poetics, pandemics, and the politics of knowledge. Boulder: University Press of Colorado, 2021.
- BUTLER, J. *Gender Trouble: Feminism and the subversion of identity*. London: Routledge, 1990.

CAMBRIDGE. *Cambridge Dictionary*. 2024. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english-portuguese/unlearn?q=unlearning>. Acesso em: 31 mar. 2025.

CARVALHO, A. *Trajetórias textuais do assassinato de Cláudia Silva Ferreira: entre necrótopos e cartografias de reexistência*. 2020. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

CHARALAMBOUS, C. The 'burden' of emotions in language teaching: Negotiating a troubled past in 'other'-language learning classrooms. *Language and Intercultural Communication*, v. 13, p. 310-329, 2013.

CHARALAMBOUS, C.; CHARALAMBOUS, P.; RAMPTON, B. A linguistic ethnography of peace-building through language education in Cyprus. In: MC CLUSKEY, E.; CHARALAMBOUS, C. (ed.). *Security, Ethnography and Discourse: Transdisciplinary Encounters*. London: Routledge, 2022. p. 52-77.

CHARALAMBOUS, P.; CHARALAMBOUS, C.; RAMPTON, B. De-securitizing Turkish: Teaching the language of a former enemy, and intercultural language education. *Applied Linguistics*, v. 38, p. 800-823, 2017.

DONA JOSEFA. Mostra Memórias Faveladas. YouTube, 22 ago. 2021. Duração: 12min35seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B0dAYXWa-Q4>. Acesso em: 8 nov. 2025.

DURANTI, A. *The anthropology of intentions*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de "desaprendizagem": redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. da. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

FABRÍCIO, B. F.; BORBA, R. Plotting hope: Inverse stories and scalar reversals of a health crisis. *Language in Society*, v. 53, n. 5, p. 835-856, 2024.

FANON, F. *Black skin, white masks*. London: Pluto Press, 1986.

FANON, F. Racism and culture. In: FANON, F. *Toward the African revolution*. New York: Grove Press, 1964. p. 29-44.

FELTRAN, G. *The entangled city: Crime as urban fabric in São Paulo*. Manchester: Manchester University Press, 2020.

FRANCO, M. *UPP – A redução da favela a três letras: Uma análise da política de segurança pública no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: N-1, 2018.

FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. Tradução de Myra Bergman Ramos. New York: Continuum, 1970.

GOODWIN, C. *Co-operative action*. Cambridge: Cambridge University Press, 2018.

HUYSMANS, J. *Security unbound: Enacting democratic limits*. New York: Routledge, 2014.

INGOLD, T. *Being alive: Essays on movement, knowledge and description*. London: Routledge, 2011.

JEFFERSON, G. Glossary of transcript symbols with an introduction. In: LERNER, G. H. (org.). *Conversation analysis: Studies from the first generation*. John Benjamins Publishing Company, 2008. p. 13-31.

LOPES, A.; FACINA, A.; SILVA, D. (org.). *Nó em pingão d'água: Sobrevivência, cultura e linguagem*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

MACHADO DA SILVA, L. A.; MENEZES, P. (Des)continuidades na experiência de ‘vida sob cerco’ e na ‘sociabilidade violenta’. *Novos Estudos*, v. 38, n. 3, p. 529-551, 2019.

MACHADO DA SILVA, L. A. Criminalidade violenta: por uma nova perspectiva de análise. *Revista de Sociologia e Política*, n. 13, p. 115-124, 1999.

MC CLUSKEY, E.; RAMPTON, B.; CHARALAMBOUS, C. Researching (in)security as a lived experience: Setting the foundations for transdisciplinary dialogue. In: MC CLUSKEY, E.; CHARALAMBOUS, C. (ed.). *Security, ethnography and discourse: Transdisciplinary encounters*. London: Routledge, 2022. p. 13-33.

MELLO, I.; BERTA, R. Juíza aceita denúncia e afasta policiais envolvidos em morte no Jacarezinho. *UOL*, Rio de Janeiro, 18 out. 2021. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2021/10/18/juiza-aceita-denuncia-e-afasta-policiais-envolvidos-em-morte-no-jacarezinho.htm>. Acesso em: 31 mar. 2025.

MENEZES, P. V. *Entre o “fogo cruzado” e o “campo minado”*: a “pacificação” das favelas cariocas. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2024.

MENEZES, P.; CAVALCANTI, M.; MONTEIRO-MACEDO, G. Habitando a “guerra”: tiroteios e leitura do “clima” das favelas cariocas. *Antropolítica: Revista Contemporânea de Antropologia*, v. 56, n. 2, p. 1-25, 2024.

MEZIROW, J. Transformative learning theory. In: ILLERIS, K. (ed.). *Contemporary theories of learning*. London: Routledge, 2018. p. 114-128.

OTTONI, P. John Langshaw Austin e a visão performativa da linguagem. *DELTA*, v. 18, n. 1, p. 117-143, 2002.

PANDOLFO, S. Clad in mourning: Violence, subjugation, and the struggle of the soul. *An Annual Review of Women's and Gender Studies*, v. 25, 2010.

PANDOLFO, S. *Knot of the soul*: Madness, psychoanalysis, Islam. Chicago: University of Chicago Press, 2018.

PINTO, J. P. Prefigurações identitárias e hierarquias linguísticas na invenção do português. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). *Português no século XXI: ideologias linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 120-143.

RAMPTON, B.; CHARALAMBOUS, C. Sociolinguistics and everyday (in)securitization. *Journal of Sociolinguistics*, v. 24, n. 1, p. 75-88, 2019.

RAMPTON, B.; SILVA, D.; CHARALAMBOUS, C. Sociolinguistics and (in)securitization as another mode of governance. In: MCKINNEY, C.; MAKOE, P.; ZAVALA, V. (org.). *The Routledge handbook of multilingualism*. 2. ed., v. 1. Londres: Routledge, 2024. p. 300-317.

ROBBINS, Joel. Beyond the suffering subject: toward an anthropology of the good. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, v. 19, n. 3, p. 447-462, 2013.

ROSA, J. *Looking like a language, sounding like a race*: Raciolinguistic ideologies and the learning of Latinidad. New York: Oxford University Press, 2019.

ROSALDO, M. Z. The use and abuse of anthropology: Reflections on feminism and cross-cultural understanding. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, v. 5, n. 3, p. 389-417, 1980.

SILVERSTEIN, M. Language and the culture of gender. In: MERTZ, E.; PARMENTIER, R. (ed.). *Semiotic mediation*. New York: Academic Press, 1985. p. 219-259.

SILVA, D. Activist Education, (In)Securitization, and Colonialism: Towards a Situated Perspective of Unlearning. In: BAGGA-GUPTA, S. (org.). *The Palgrave Handbook of Decolonising the Educational and Language Sciences*. Cham: Springer Nature Switzerland, 2025a. p. 883-909.

SILVA, D. Living at the limit: Sociotechnical affordances and unlearning colonial gender and sexuality. In: CONTI, L.; OLIVEIRA, M. M. (Orgs.). *Explorations in Digital Interculturality*. 1. ed. Bielefeld: transcript Verlag, 2025b. p. 167-194.

SILVA, D. Faveladoc: Uma infraestrutura sociotécnica de desaprendizagem e projeção da esperança. *Educação & Sociedade*, v. 46, p. 1-16, 2025c.

SILVA, D. N.; BORBA, R. Sociolinguistics of hope: Language between the no-more and the not-yet. *Language in Society*, v. 53, n. 5, p. 775-790, 2024.

SILVA, D.; FACINA, A.; LOPES, A. Complex territories, complex circulations: The “pacification” of the Complexo do Alemão in Rio de Janeiro. *Pragmatics and Society*, v. 6, n. 2, p. 175-196, 2015.

SILVA, D.; LEE, J. W. *Language as hope*. Cambridge: Cambridge University Press, 2024.

SOUZA, R. *Cria da favela*: resistência à militarização da vida. São Paulo: Boitempo, 2020.

VALLADARES, L. *A invenção da favela*: do mito de origem a favela.com. Rio de Janeiro: FGV, 2015.

WINDLE, J. A.; DE ARAUJO ROSA, J. Navigating critical language education at the crossroads of neonationalism and neoliberalism: The role of border talk. *TESOL Quarterly*, v. 57, n. 3, p. 752-774, 2023.

WINDLE, J. A.; FONSECA AFONSO, É. Building anti-racist education through spaces of border thinking. *Critical Studies in Education*, v. 63, n. 5, p. 606-621, 2021.



Recebido em 31/03/2025. Aceito em 21/07/2025.

Publicado em 15/12/2025.