
“Uma Vitória Leva à Outra”: práticas de letramento e empoderamento para meninas e jovens mulheres da Cidade de Deus

"One Victory Leads to Another": literacy and empowerment practices for girls and young women in Cidade de Deus

Mariana Cristina Borges NovaisORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6638-0729>

Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil

E-mail: maribnovais@hotmail.com**Ludmila Mourão**ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0893-7511>

Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil

E-mail: mouraoln@gmail.com**Alexandre José Cadilhe**ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4818-6428>

Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil

E-mail: alexandre.cadilhe@ufjf.br**Ayra Lovisi**ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4580-5526>

Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil

E-mail: ayralovisi@yahoo.com.br**Kalya Maroun**ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6404-8132>

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

E-mail: kalya.maroun@gmail.com**Fabiana Duarte e Silva**ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5272-6634>

Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil

E-mail: fabiduartes@hotmail.com**Bárbara Aparecida Bepler Pires**ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1754-5053>

Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil

E-mail: barbarabepler@gmail.com

RESUMO

O Programa “Uma Vitória Leva à Outra” (UVLO) usa o esporte e outras linguagens como ferramentas para empoderar meninas e jovens mulheres em vulnerabilidade social, com ênfase na prevenção e eliminação da violência de gênero. Este estudo relaciona a diversidade de recursos utilizados no UVLO à pedagogia dos multiletramentos e aos letramentos de reexistência; também descreve como essas práticas subjetivam as participantes no tocante ao empoderamento. As sessões do UVLO se configuram como práticas de letramento de reexistência em contexto não escolar, e os conhecimentos ali produzidos e socializados em diferentes linguagens contribuem para o empoderamento das participantes. Contudo, é necessária a discussão sobre a urgência da implementação de políticas públicas voltadas à garantia de direitos constitucionais da população de mulheres negras moradoras de favela, como a Cidade de Deus.

Palavras-chave: Práticas de letramento; Empoderamento; Meninas.

ABSTRACT

The Program "One Victory Leads to Another" (OVLA) uses sports and other languages as tools to empower girls and young women in social vulnerability, with an emphasis on preventing and eliminating gender-based violence. This study relates the diversity of resources used in OVLA to the pedagogy of multilearning and the literacies of reexistence; it also describes how these practices subjectivize the participants in terms of empowerment. The OVLA sessions are configured as literacy practices of re-existence in a non-school context, and the knowledge produced and socialized in different languages contributes to the participants' empowerment. However, it is necessary to discuss the urgency of implementing public policies aimed at guaranteeing the constitutional rights of black women who live in slums such as Cidade de Deus.

Keywords: Literacy practices; Empowerment; Girls.

INTRODUÇÃO

não tenho interesse
num feminismo que pensa
que alçar mulheres ao topo de um sistema opressor é suficiente
não contem comigo como porta-voz (RUPI KAUR, 2020).

Os versos de uma poeta e ilustradora indiana, feminista, imigrante no Canadá, cujas obras são marcadas pela abordagem contundente sobre a violência dos abusos sexual e psicológico, sintetizam o que nos motiva a estudar o tema do empoderamento de meninas e jovens mulheres moradoras de uma favela da cidade do Rio de Janeiro por meio do esporte e de oficinas temáticas; um conjunto de acontecimentos que podem ser caracterizados como práticas de letramento, pois, conforme defende Street (2014, p. 174), “as práticas letradas incorporam não só os ‘eventos de letramento’, como ocasiões empíricas de que o letramento é parte integrante, mas também ‘modelos populares’ desses eventos e concepções ideológicas que os sustentam”.

O presente estudo é parte de uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento e traz dados sobre a análise documental e observações participantes realizadas em 2021, de modo virtual e empírico, na Cidade de Deus (CDD), um território de vulnerabilidade social localizado na Zona Oeste do Rio de Janeiro. Cabe situar o ano em questão como ainda dentro do período da Pandemia de COVID-19, porque esse cenário levou a alterações consideráveis na estrutura do Programa “Uma Vitória Leva à Outra” que se constitui em objeto de estudo da referida pesquisa. Além disso, o ano de 2021 compõe o quadriênio 2018-2022; quatro anos marcados por diversos ataques à democracia e ameaças constantes a direitos constitucionais de grupos “ditos” minoritários. Revelou-se a face cruel da necropolítica, cuja “expressão máxima da soberania reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer” (MBEMBE, 2016, p. 123). O discurso de ódio às diferenças de classe, raça e gênero foi intensificado nesse período e materializou o que já descrevia Grada Kilomba (2012) sobre a condição específica em que vivem as mulheres negras, às quais, por não serem brancas e nem homens, tem sido destinado um lugar muito difícil, para não dizer hostil, na sociedade supremacista branca, por “serem uma espécie de carência dupla, a antítese de branquitude e masculinidade”. Assim, ações que privilegiem esses grupos de mulheres com vistas ao seu fortalecimento merecem análise atenta e cuidadosa.

Nesse sentido, o “Programa Uma Vitória Leva à Outra (UVLO) – meninas empoderadas pelo esporte”, implementado em territórios considerados socialmente vulneráveis como a CDD, tem como objetivo:

garantir que meninas e mulheres possam participar, trabalhar com, governar e desfrutar do esporte em igualdade de condições. O programa foi reconhecido como um legado dos Jogos Olímpicos Rio 2016 e, em sua segunda fase, de 2018 a 2022, já atendeu cerca de 2 mil beneficiárias e capacitou mais de 110 organizações esportivas na metodologia que usa o esporte como ferramenta para empoderar meninas e jovens mulheres e para prevenir e eliminar a violência de gênero. (UMA VITÓRIA LEVA À OUTRA, 2022).

O Programa UVLO é uma ação conjunta entre a ONU Mulheres e o Comitê Olímpico Internacional, em parceria com as Organizações Não Governamentais (ONGs) WomenWin¹ e Empodera².

É imperioso demarcar que a pobreza no Brasil é, majoritariamente, feminina e negra (PETRONE, 2019), ou seja, tem “um corpo e uma cor”, assim como “um lugar”. As meninas e mulheres participantes do UVLO são moradoras de um território que ocupa a 113ª posição no ranking do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dentre os 126 bairros da capital carioca (PORTELA, 2017). Nesse cenário, seus corpos interseccionam muitos tipos de privação de direitos sociais, bem como são alvos cotidianos das inúmeras faces da violência de gênero (RIBEIRO, 2017). Tendo em vista que o IDH considera os aspectos de renda, educação e saúde, cabe o destaque feito por Silva (2018) sobre a falta de renda financeira suficiente para as necessidades materiais básicas, bem como a falta de escolarização ou o acesso não pleno, somados à discriminação por ser negro ou mulher serem fatores que podem estar interligados de diversas maneiras potencializando riscos sociais.

¹ “Influenciamos uma ampla gama de partes interessadas e intermediamos parcerias incomuns criando alianças estratégicas com outros fundos de mulheres e cocriando fundos coletivos baseados em governança compartilhada. O WomenWin apoia todas as meninas, mulheres, pessoas não-binárias e, mais intencionalmente, aquelas de comunidades minoritárias e sub-representadas, como negros, indígenas, mestiços, pessoas de cor e LGBTQI +”. (WOMAN WIN, 2022)

² “Fundada em janeiro de 2017, a ONG Empodera – Transformação Social pelo Esporte é uma associação civil sem fins lucrativos com base no Rio de Janeiro e atuação nacional. Nossas ações utilizam o viés educacional do esporte para promover o empoderamento de meninas e jovens mulheres, a redução dos estereótipos nocivos e da violência baseados no gênero em prol de uma sociedade mais justa e equânime”. (EMPODERA, 2023)

Na maior parte da CDD, a população de mulheres é superior à dos homens (PORTELA, 2017). Dados do Relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2022) – intitulado *Múltiplas Dimensões da Pobreza na Infância e na Adolescência no Brasil* – apontam que em 2021 a privação de renda para meninos e meninas negras e indígenas foi superior a 50%, enquanto a taxa para meninos e meninas brancas e amarelas não chegou a 30%. Na esteira da desigualdade social, Collins (2015) se dedicou a compreender sua relação com as práticas de letramento e afirma que, dentre os sujeitos que estudou como antropólogo linguístico, “a espoliação de recursos linguísticos sempre acompanhou a precariedade econômica e a escassez material” (p. 81). Contudo, trabalhamos com um referencial que intenta superar a visão dicotômica entre fala e escrita; uma concepção ainda dominante que “reduz o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas que pode ser medido nos sujeitos” (STREET, 2014, p. 9). Na concepção do autor, os indivíduos estão imersos em um emaranhado de práticas sociais concretas atravessadas por ideologias e relações de poder, “especialmente se levarmos em consideração as culturas locais, questões de identidade as relações entre os grupos sociais” (p. 9).

A busca por compreender as condições cognitivas, materiais e sociais das quais dispõem meninas e jovens mulheres negras, moradoras de favela, para acessar, interpretar e significar a narrativa do empoderamento que está sendo levada a elas por meio do Currículo do Programa UVLO, culminou na tese que fundamenta este estudo. Neste trabalho, objetivamos relacionar a diversidade de recursos semióticos utilizados nas sessões do Programa UVLO à pedagogia dos multiletramentos (CADZEN et al, 2021) e aos letramentos de reexistência (SOUZA, 2019), bem como descrever o modo como as participantes são subjetivadas por essas práticas no tocante ao empoderamento (BATLIWALA, 1994).

Assim sendo, este artigo está organizado em cinco seções subscritas a esta Introdução: I) O Currículo do Programa UVLO – Módulo Fundamentos; II) Procedimentos Metodológicos; III) Para além da escrita e do esporte: pedagogia dos multiletramentos e letramentos de reexistência; IV) Pelo direito de ter direitos: do autorreconhecimento ao empoderamento; e, por fim, V) Considerações finais.

I) O Currículo do Programa UVLO – Módulo Fundamentos

A faixa etária atendida pelo UVLO, 10 a 18 anos, é amparada por dados estatísticos como os 49% das meninas que abandonam a prática esportiva na puberdade e o fato de que a autoestima de uma menina tende a cair duas vezes mais que a de um menino nessa mesma fase (IBGE, 2010).

A exclusão das meninas do esporte, pela falta de incentivo, oportunidades, discriminação e pressões dos estereótipos de gênero, as impede de desenvolver seu pleno potencial. Portanto, a adolescência é um momento crítico para intervir e reverter essa realidade. Nesse sentido, acredita-se que esta idade apresenta maior potencial para mudanças positivas na vida das adolescentes, tanto pela vulnerabilidade em que se encontram quanto por seu potencial enquanto agentes transformadoras da realidade social. (WOMAN WIN; EMPODERA, 2021, p. 9. Grifo nosso)

Partindo do pressuposto de que, engendrados nas relações sociais de poder, os corpos são formados e conformados, tornando-se (ou não) inteligíveis culturalmente a partir de processos de subjetivação sutis, contínuos e fluidos, é preciso problematizar discursos de gênero que operam performativamente por meio de normas que naturalizam determinados comportamentos e expressões de feminilidades e masculinidades “adequadas” e “permitidas” (BUTLER, 2000). Nesse sentido, entendemos que as experiências de empoderamento de meninas e jovens mulheres devem visar a eliminação das práticas discursivas estereotipadas e discriminatórias mencionadas no excerto que ainda norteiam modos generificados e generificadores de educar meninas e meninos. Condições distintas e desiguais subjetivam esses indivíduos em diferentes fases da vida a se aproximarem ou se distanciarem de determinadas atividades nos mais diversos âmbitos, como a atuação profissional, o lazer e a prática esportiva.

Pensar o empoderamento por meio do esporte justifica-se por sua natureza sociável e coletiva. A prática esportiva impacta favoravelmente a ideia de pertencimento e o desenvolvimento das identidades, tanto coletivas quanto individuais. Ao praticarem esportes, as meninas desenvolvem o autocuidado e o reconhecimento de si, melhorando sua autoestima e conquistando a autonomia sobre seus corpos. Assim, meninas conscientes de suas identidades e de seus potenciais estão mais propensas a se engajarem na criação de redes de apoio nas quais possam trocar experiências e compartilhar histórias, estabelecendo relações seguras e colaborativas. Ou seja, desenvolve-se o

potencial de modificar a própria realidade, na medida em que se tornam capazes de identificar, prevenir e responder às diferentes formas de discriminação e violências sofridas (ONU MULHERES, 2020). A violência contra meninas e mulheres é um fenômeno complexo e multifacetado, que pode ser agravado por fatores diversos, tais como raça, identidade de gênero, orientação sexual, classe, etc. Ademais, contextos de crises sociais, políticas, econômicas e/ou sanitárias também são fatores agravantes (ONU Mulheres, 2020).

O Programa UVLO foi inicialmente implementado com um currículo-ferramenta³ composto por 40 sessões de intervenções que duravam aproximadamente 2 horas:

Na primeira hora, as meninas adolescentes praticam uma modalidade esportiva regular específica (futebol, rúgbi, badminton, handebol etc.). Conduzida por uma professora de educação física treinada na metodologia do programa, a prática esportiva é sempre introduzida ou finalizada com algumas atividades físicas lúdicas que preparam as meninas para as discussões e reflexões que serão aprofundadas nas oficinas de habilidades para a vida. Durante as oficinas, que ocorrem logo após o treino esportivo, o mesmo grupo de meninas adolescentes é acompanhado por uma facilitadora e participa de diversos tipos de dinâmicas – rodas de conversa, teatro, exibição de vídeos, produção de cartazes, discussão de artigos jornalísticos, brincadeiras etc. – que trabalham os seguintes temas: autoestima e desenvolvimento de liderança; saúde e direitos sexuais e reprodutivos; eliminação da violência contra mulheres e meninas; habilidades financeiras e planejamento do futuro. (UMA VITÓRIA LEVA À OUTRA, 2021. Grifo nosso).

A configuração da sessão descrita foi alterada, bem como o Currículo diante da Pandemia de COVID-19, passando as sessões para um total de 16 em um novo documento chamado “Módulo Fundamentos”⁴; nesse modelo, as oficinas temáticas ocorrem antes das práticas esportivas e as sessões duram 3 horas. Chamamos atenção ao grifo na citação

³ Esse Currículo é dividido em 4 módulos: “Seja você mesma: liderança e autoestima”; “Seja saudável: saúde e direitos sexuais e reprodutivos”; “Seja Empoderada: direitos e eliminação da violência contra a mulher”; “Planeje seu futuro: metas e planejamento profissional e financeiro”. Link de acesso: <https://www.umavitorialevaaoutra.org.br/curriculo>. Os documentos derivados dele, como os “Módulo Fundamentos” e “Fundamentos Adaptados para Distanciamento Social” estão acessíveis no mesmo endereço eletrônico.

⁴ Os temas das sessões nesse formato são: “Nos conhecendo melhor”; “O corpo fala”; “Pressão de grupo”; “Meninas e Meninos”; “Relações de Poder”; “Identidade Racial”; “Corpos, emoções e sexualidade”; “Menstruação”; “Métodos Contraceptivos e ISTS”; “Direitos sexuais e reprodutivos”; “Conheça seus direitos”; “Violência contra as mulheres”; “Mapeando sua comunidade” “Meu futuro educacional”; “Trabalho, esportes e profissões”; “Quem sou eu, o que quero fazer”.

acima, para destacar a principal relação estabelecida entre as oficinas do Programa UVLO e um dos elementos constituintes das práticas de letramento: a não centralidade da escrita, mas a presença de uma diversidade de recursos semióticos (STREET, 2014).

II) Procedimentos Metodológicos

Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa (TRIVIÑOS, 1987), no qual nos valem do exercício etnográfico de cunho pós-moderno com adaptações para a netnografia; análise documental; e entrevistas semiestruturadas (DAMICO; KLEIN, 2012). Tanto nas observações online quanto nas presenciais, foi utilizado o Diário de Campo (MINAYO, 2001). Há protocolo de aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)⁵ da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), e todas as participantes foram esclarecidas acerca da natureza da pesquisa e assinaram Termos de Consentimento e/ou de Assentimento. A análise dos dados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo qualitativa (BARDIN, 1977).

III) Para além da escrita e do esporte: pedagogia dos multiletramentos e letramentos de reexistência

Césaire (1978) afirma que a sociedade ocidental deu origem a dois grandes problemas: o da colonização e o do proletariado. O autor argumenta ainda que essa mesma sociedade, além de ser incapaz de resolvê-los, enuncia-os de modo obscuro a fim de melhor legitimar as “soluções” que lhes aplicam. Mignolo (2017) corrobora ao descrever a modernidade como “o lado mais escuro da colonialidade”. De modo mais aplicado às reflexões propostas neste artigo, Walsh (2009) nos traz que a dupla modernidade-colonialidade sempre se sustentou em mecanismos de exclusão, negação, subordinação e controle. A autora avança, denominando recolonialidade o mecanismo de acomodação da dupla dentro dos projetos globais em consonância aos ideais do mercado, travestindo-se no discurso neoliberal multiculturalista, porém, sem “despir-se de peças íntimas”, quais sejam: a colonialidade do poder; do ser; do saber; e a cosmogônica.

⁵ Parecer número 4.856.381

Esta matriz quadridimensionada da colonialidade evidencia que a diferença construída e imposta desde a colônia até os momentos atuais não é uma diferença simplesmente assentada sobre a cultura, tampouco é reflexo de uma dominação enraizada em questões de classe como eixo central (...) A matriz da colonialidade afirma o lugar central da raça, do racismo e da racialização como elementos constitutivos e fundantes das relações de dominação. (WALSH, 2009, p.15-16. Grifo nosso.)

O processo de constituição da CDD ilustra o que o excerto narra. Oriunda da Política de Remoção de favelas situadas na Zona Sul carioca, no entorno da Lagoa Rodrigo de Freitas, na década de 1960, o grande conjunto habitacional da baixada de Jacarepaguá começou a ser construído via financiamento da Aliança para o Progresso: uma organização de ajuda econômica e social do governo dos Estados Unidos da América à América Latina, criada em 1961.

A CDD surgiu da remoção de 63 favelas da Zona Sul, sendo que 70% da população removida eram das favelas Praia do Pinto, Parque da Gávea, Ilha das Dragas, Parque do Leblon, Catacumba e Rocinha. Os outros 30% eram oriundos de outras 53 favelas. Além dos removidos, a CDD recebeu flagelados da enchente de 1966. Daí a primeira característica que marcou a comunidade: a heterogeneidade de sua composição populacional. Ao transferir de forma compulsória a população, quebrou-se vínculos de amizade e de vizinhança ao mesclar na nova ocupação pessoas de diferentes favelas e características sociais, culturais e outras diferenças, além do impacto econômico ao deixarem para trás os empregos e consequentemente a proximidade com os mesmos. (PORTELA, 2017).

Linda Alcoff (2016) diz que devemos prestar atenção às identidades sociais se nos posicionamos a favor do projeto de decolonização epistemológica, porque as experiências em diferentes localizações são distintas e a localização importa para o conhecimento. Autorreconhecimento e reconhecimento das desigualdades são, sob esse prisma, pontos-chave no processo de empoderamento, e, ao considerar as ideias de Gonzalez (2020) que alinhavam o quanto os processos educativos brasileiros levam a população negra a não construir nem mesmo sua consciência de classe e raça, as oficinas temáticas do Currículo UVLO ocupam importante papel na educação não formal das meninas e jovens mulheres moradoras da CDD, na medida em que lançam mão de diferentes linguagens para promover sua conscientização e, por conseguinte, seu empoderamento. Dito isso, tomamos Gohn (2011) como referência para demarcar que, dada a natureza da pedagogia e dos processos educacionais em geral, eles não se restringem à educação escolar:

Há aprendizagens e produção de saberes em outros espaços, aqui denominados de educação não formal. Portanto, trabalha-se com uma concepção ampla de educação. Um dos exemplos de outros espaços educativos é a participação social em movimentos e ações coletivas, o que gera aprendizagens e saberes. Há um caráter educativo nas práticas que se desenrolam no ato de participar, tanto para os membros da sociedade civil, como para a sociedade mais geral, e também para os órgãos públicos envolvidos – quando há negociações, diálogos ou confrontos. (GOHN, 2011, p. 333. Grifo nosso.)

A combinação de experiências corporais lúdicas e esportivas com os variados recursos semióticos utilizados nas oficinas temáticas do Programa UVLO constituem o que, recentemente, autores e autoras como Cadzen *et al.* (2021) chamam de pedagogia dos multiletramentos. Trata-se de uma alternativa que abarca a multiplicidade de discursos da sociedade contemporânea e leva em conta o contexto cultural e linguisticamente diverso de nossas sociedades cada vez mais globalizadas. Além disso, uma pedagogia multiletrada é aquela que dá conta da pluralidade de textos que circulam, nos quais as práticas corporais são incluídas partindo dos referenciais que consideram os movimentos corporais como textos que devem ser lidos como uma totalidade significativa e articulada que é verbal e não-verbal (MATTHIESEN *et al.*, 2018). Ao considerarem a pedagogia como potencializadora da “construção de condições de aprendizagem que levem à equidade na participação social” (CADZEN *et al.*, 2021, p. 13), admite-se que os marcadores sociais de diferença têm centralidade no sucesso educacional e, conseqüentemente, no pessoal.

Nessa seara, evocamos Souza (2019), que posicionou a articulação dos conhecimentos produzidos nas trajetórias dos sujeitos, dentro e fora da escola, como a única saída para a reeducação das relações étnico-raciais em nosso país. A autora categoriza esse tipo de letramento como de reexistência. Este termo é uma opção decolonial proposta em substituição ao termo “resistência”, por Adolfo Albán Achinte, e é concebido:

(...) como os dispositivos que as comunidades criam e desenvolvem para inventar diariamente vida e assim poder enfrentar a realidade estabelecida pelo projeto hegemônico que desde a colônia até os dias atuais tem inferiorizado, silenciado e visibilizou negativamente a existência de comunidades afrodescendentes. A re-existência visa descentrar as lógicas estabelecidas para buscar nas profundezas das culturas (...) as chaves das formas organizacional, produção, alimentação, ritual e estética que permitem dignificar a vida e reinventá-la para continuar transformando. A re-existência aponta para o que o líder comunitário, cooperativo e sindical Héctor Daniel Useche Berón

“Pájaro”, assassinado em 1986 no Município de Bugalagrande no centro de Valle del Cauca, Colômbia, uma vez levantava: “O que vamos inventar hoje para continuar vivendo?”. (ACHINTE, 2013, p. 455 *apud* BARBOSA, 2020. Grifo nosso.)

Logo, “o que inventaram” as meninas e jovens mulheres da CDD para conseguirem participar nas oficinas e práticas esportivas? “O que inventam” cotidianamente para “continuarem vivendo”? A participação e, sobretudo, a conclusão dos módulos do Programa UVLO configuram atos de reexistência e, no que tange às práticas de letramento, a compreensão do termo conduz de volta ao que defende Souza (2019):

(...) ainda que não se perceba ou não sejam valorizadas, há no cotidiano uma reinvenção de práticas de uso da linguagem que os sujeitos realizam e que estão ancoradas sobretudo nos referenciais e na história de vida das pessoas. Pode-se dizer que o letramento de reexistência (...) tem apoio em três vértices que podem estar em diferentes esferas sociais: os letramentos escolares, as experiências de letramento apoiadas nas práticas sócio-históricas e culturais do grupamento de origem e as práticas de usos de linguagem ligados ao momento vivido no aqui agora, seja em movimentos sociais, grupos de lazer, de esportes ou em outros associativismos. (SOUZA, 2019, p. 70. Grifo nosso)

Assim sendo, o Currículo UVLO – Módulo Fundamentos, ao abordar os temas “Relações de Poder”, “Identidade racial” e “Mapeando sua comunidade”, por meio da escrita, da fala e também de práticas corporais e esportivas, de passeios, visitas e interações artísticas e culturais¹, coloca as participantes em contato com artefatos e personalidades de uma história que foi apagada e/ou silenciada, sendo potencialmente capaz de despertar ou resgatar a noção de pertencimento para o fortalecimento de suas identidades negras. Para citar dois exemplos, uma das práticas corporais oferecidas nas sessões do UVLO na CDD é a Capoeira; já como exemplo de passeios e visitas culturais, ocorreu em novembro de 2022 a ida ao Circuito Histórico Pequena África, uma região composta pelos bairros Saúde, Gamboa e Santo Cristo, na cidade do Rio de Janeiro, que preserva as memórias e conta histórias de luta, organização e resistência de pessoas negras. Esse recurso viabiliza o contato das meninas e jovens com o Movimento Negro, considerado também uma fonte de educação, de produção de saberes emancipatórios e de sistematização de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil (GOMES, 2017).

Portanto, parte dos conteúdos curriculares e ações complementares do UVLO demonstram alinhamento aos princípios das chamadas epistemologias do Sul (SANTOS,

2019), porque desafiam o domínio do pensamento eurocêntrico, ao incorporarem conhecimentos nascidos das lutas sociais e experiências de povos marginalizados em constante resistência ao capitalismo, ao colonialismo e ao patriarcado.

As epistemologias do Sul têm de proceder de acordo com aquilo que chamo de sociologia das ausências, ou seja, transformar sujeitos ausentes em sujeitos presentes como condição imprescindível para identificar e validar conhecimentos que podem contribuir para reinventar a emancipação e a libertação sociais. (SANTOS, 2019, p. 19).

Meninas e jovens mulheres negras moradoras de favela ocupam esse lugar da ausência e sofrem com múltiplas opressões de maneira interseccional (GONZALES, 2020). São diversos os discursos que sustentam uma estrutura de opressão que privilegia certos grupos em detrimento de outros, e determinadas vozes em detrimento de outras; que visibiliza saberes e legitima culturas ao mesmo tempo em que apaga e silencia outros e outras, produzindo e reproduzindo desigualdades, bem como construindo identidades (RIBEIRO, 2017). Assim, a oportunidade de frequentar um espaço seguro, estruturado e que valoriza as diferenças, configurando-se como um lugar de escuta e acesso a práticas multiletradas, é cara às meninas e jovens mulheres da CDD.

IV) Pelo direito de ter direitos: do autorreconhecimento ao empoderamento

Visando o empoderamento de meninas e jovens mulheres em situação de vulnerabilidade, o UVLO lança mão de uma gama de recursos a fim de promover a tomada de consciência das participantes sobre seus tempos e escolhas; seus direitos fundamentais; os tipos de violência a que estão expostas; e os modos de que dispõem para superá-las; e ainda o forte empenho das mais diversas instâncias e instituições no disciplinamento de seus corpos e comportamentos que vêm a reverberar em todos os âmbitos de suas vidas. Não há um conceito fechado na literatura acerca do significado de empoderamento⁶, bem como não está totalmente posto que processos e ações contribuem

⁶ A origem do termo – seja como um conceito, seja como uma prática – teve forte relação com o ativismo feminino, cujo objetivo é o desmonte do patriarcado e a transformação da situação das mulheres (BATLIWALA, 1994). Mais recentemente, foi apropriado nos discursos sobre “desenvolvimento”, perdendo suas conotações mais radicais ao ser transplantado para um quadro teórico-metodológico e político-neoliberal (SARDENBERG, 2009).

efetivamente nesse sentido, na medida em que existem divergências teórico-metodológicas, assim como de cunho político (SARDENBERG, 2018; 2009). Em que pese essas diferenças, importa que:

[...] na perspectiva feminista, empoderamento é pensado como uma jornada se desenrolando, gradativamente, com a conscientização e poder coletivo de mulheres. Nessa perspectiva, empoderamento não é entendido como algo que possa ser dado ou repassado para outrem, mas sim, tal como se dava nos grupos de conscientização feministas, como um processo de autorreconhecimento e reconhecimento das desigualdades de gênero, bem como do “direito de ter direitos” e de agir no sentido de provocar mudanças estruturais em prol de uma sociedade mais igualitária. (SARDENBERG, 2018, p. 18. Grifo nosso).

Hunt (2009) apontou que a questão dos direitos passa tanto pelo domínio de si como do “reconhecimento de que todos os outros são igualmente senhores de si” e acrescentou que é justamente o “desenvolvimento incompleto dessa última condição que dá origem a todas as desigualdades de direitos” (p.28). Nesse sentido, Batliwala (1994) argumenta que processos de mudança no domínio de si e do coletivo não começam “espontaneamente da condição de subjugação”, mas que necessitam de indução externa; cabe às pessoas que assumam esse papel, desempenharem a função de facilitadoras do processo. São pessoas que contribuem com ideias e conhecimentos que não somente atuam no pilar da conscientização, mas que induzem e encorajam as demais a ações concretas. Sucintamente, um bom processo de empoderamento é aquele que organiza as meninas e mulheres para a ação; ação esta que também conduz ao empoderamento de outrem, ou seja, é um processo essencialmente configurado de modo espiral (SARDENBERG, 2006).

León (2001) destaca que o empoderamento inclui ações individuais, mas, sobretudo, coletivas, que devem integrar-se à comunidade, com cooperação e solidariedade. “Ao ter em conta o processo histórico que cria a carência de poder, torna-se evidente a necessidade de alterar as estruturas sociais vigentes; quer dizer, se reconhece o imperativo da mudança” (p. 97). Uma das participantes entrevistadas (P2) narrou como se sentia durante as sessões e como era a relação com as facilitadoras e professoras:

(...) E tipo assim, eu nunca podia expressar minhas coisa aqui fora, entendeu? (...) tudo que eu acho, eu tenho opinião própria...ah, aqui fora não dá pra conversar com a minha mãe, não dá pra conversar com ninguém porque às vezes eles acha errado e acha que eu tenho que ter a mesma opinião. E lá dentro não, eles escutavam.

(...) Tipo assim, a gente se relacionava bem porque ali toda menina praticamente confiava nelas...porque conversava tudo que já passou ou passa na maior sinceridade.

Quando questionadas sobre “se sentirem empoderadas” após participarem das vivências, as três participantes entrevistadas responderam positivamente. Questionamos também se algo na vida delas mudou durante e após o tempo no Programa UVLO, e uma delas (P3) destacou a importância das rodas de conversa em sua vida:

Sim, acho que o ponto de vista pra muita coisa mudou. Aprimorei, sabe?! Melhorou!

(...) Eu acho que...Eu devia ter recebido isso aí antes. (...) Teria aberto meus olhos há muito tempo atrás e não deixaria eu passar por certas situações.

Pela rede social *Instagram*⁷, a ONG Empodera, que é a responsável pela implementação do UVLO no Rio de Janeiro, publicou no final do ano de 2021 resultados que vão ao encontro do que narra P3. De acordo com dados do Programa UVLO, houve uma queda de 40% no número de meninas que não acreditam serem capazes de tomar decisões sobre seu próprio futuro após as atividades esportivas e dinâmicas sobre a igualdade entre homens e mulheres; houve queda, também, no número de meninas que acreditam que as mulheres vítimas de violência doméstica continuam casadas porque gostam de ser agredidas (70%). Os impactos positivos são notáveis também quando observamos o desenrolar do Programa UVLO em outras frentes de atuação, por vezes já com a presença de egressas atuando como facilitadoras ou ocupando outros cargos de liderança em outros programas implementados pela ONG Empodera (EMPODERA, 2022).

Não obstante, Walsh (2009) aponta a necessidade de analisar com cuidado algumas temáticas do Currículo UVLO que podem acabar por reproduzirem a nova lógica multicultural do capitalismo multinacional que se “abre” para a diversidade, ao mesmo tempo em que assegura o controle e contínuo domínio do poder hegemônico local e os interesses do capitalismo global. Trata-se de um Programa implementado por ONGs;

⁷ As publicações com os dados podem ser acessadas pelos links: <https://www.instagram.com/p/CXY3p4XpU0n/> e <https://www.instagram.com/p/CXW-yM4piPv/>, respectivamente.

portanto, é imperativo considerar os motivos de ordem globalizada e neoliberal que levaram ao advento e à expansão de tais organizações a partir do final da década de 80/início de 1990 (GOHN, 2008), bem como da ênfase social nos direitos, com tendência à privatização da cidadania (SACAVINO, 2003), cujas raízes remetem à negligência do Estado em assegurar direitos básicos a uma expressiva parcela da população, na qual se situam as meninas e jovens mulheres negras moradoras da favela.

V) Considerações Finais

Consideramos que as sessões do Programa UVLO alinham-se à pedagogia dos multiletramentos tendo em vista a valorização das narrativas emergentes do contexto cultural em que são implementadas e a promoção de uma circulação plural de textos, nos quais estão incluídas as reflexões sobre os corpos e as práticas corporais que ali são lidas, vivenciadas e ressignificadas. E tratando-se de uma pedagogia, em essência, podemos afirmar que as práticas multiletradas em questão favorecem a criação de condições de aprendizagens que levem à equidade na participação social. As sessões do Programa UVLO contêm também elementos que as caracterizaram como práticas de letramento de reexistência num contexto não escolar, uma vez pautadas em experiências de letramento que se apoiam nas práticas sócio-históricas e culturais do grupamento de origem e nas práticas de usos de linguagem ligados ao momento presente.

Portanto, os conhecimentos produzidos e socializados no UVLO contribuem para o empoderamento das participantes, conforme apontam suas narrativas e os dados coletados pela ONG Empodera. As tematizações propostas nas sessões despertam-nas para a necessidade de conscientização e de reconhecimento de si e “dos outros”, bem como as encorajam na direção de ações individuais e coletivas concretas que vão também reverberar em outros ciclos com a mesma demanda, fazendo-se cumprir a essência espiralada de todo o processo de empoderamento. Como fora metaforicamente colocado por Santos (2019), “os que lutam contra a dominação não podem contar com a luz no fim do túnel. Terão de levar consigo uma lanterna portátil, uma luz que, mesmo sendo trêmula ou fraca, ilumina o suficiente para que sejam capazes de identificar o caminho” (p.11).

Ainda assim, o Estado deve ser responsabilizado e cobrado no tocante ao que lhe é atribuição inata; melhorar o índice de desenvolvimento humano do território da Cidade de Deus e outras favelas é pauta urgente para que programas de cunho similar ao do

UVLO possam acontecer em consonância a políticas públicas de garantia de direitos humanos constitucionalizados.

REFERÊNCIAS

- ALCOFF, L. Uma epistemologia para a próxima revolução. **Sociedade e Estado**, Brasília, n. 1, v. 31, jan./abr. 2016.
- BARBOSA, V. L. E. A narrativa como estratégia de resistência, o cotidiano como lugar de reexistência. ANPUH-Brasil - 31º Simpósio Nacional de História. Rio de Janeiro, 2021.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda., 1977.
- BATLIWALA, S. The meaning of women's empowerment: new concepts from action. *In*: SEN, G.; GERMAIN, A.; CHEN, L. C. (ed.). **Population policies reconsidered: health, empowerment and rights**. Boston: Harvard University Press, 1994. p.127-138.
- BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. *In*: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-198.
- CAZDEN *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. (Orgs. RIBEIRO, Ana Elisa; CORRÊA, Hércules Tolêdo. Trad. Pinto, Adriana Alves *et al.*). Belo Horizonte: LED, 2021.
- COLLINS, J. Práticas de letramentos, antropologia linguística e desigualdade social: casos etnográficos e compromissos teóricos. *In*: **Educação e Pesquisa**, n. especial, 2015.
- CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.
- DAMICO, J.; KLEIN, C. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão. *In*: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- EMPODERA. Oportunidade para jovens líderes na Empodera. Disponível em: <https://www.empodera.org.br/2022/08/01/oportunidade-para-jovens-lideres-na-empodera-2/>. Acesso em: 15 jan. 2023.
- EMPODERA. **Quem somos**. Disponível em: <https://www.empodera.org.br/sobre-a-empodera/nossa-historia/>. Acesso em: 29 mar. 2023.
- GOHN, M. da G. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008. 343 p.

GOHN, M. da G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, maio-ago. 2011.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALES, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HUNT, L. **A invenção dos direitos humanos** – uma história. São Paulo: Cia. das Letras, 2009.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2010. **Famílias e domicílios – resultados da amostra**. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/97/cd_2010_familias_domicilios_amostra.pdf. Acesso em: 13 jan. 2021.

KAUR, R. **meu corpo / minha casa**. Trad. Ana Guadalupe. São Paulo: Editora Planeta, 2020, p. 152.

KILOMBA, G. **Plantation memories**: episodes of everyday racism. Münster: UnrastVerlag, 2012. Disponível em: <https://goo.gl/w3ZbQh>. Acesso em: 9 jan. 2023.

LEÓN, M. El empoderamiento de las mujeres: encuentro del primery tercer mundos enlosetudios de género. **La Ventana**, Guadalajara, n. 13, p. 94-106, 2001.

MATTHIESEN, S. *et al.* Linguagem, corpo e educação física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, 2008 v. 7, n. 2, p. 129-139.

MBEMBE, A. Necropolítica. Arte & ensaios. **Revista do PPGAV/EBA/UFRJ**. n. 32, dez. 2016

MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Rev. bras. Ci. Soc.** [online], v. 32, n. 94, 2017.

ONU MULHERES. 2020. Mulheres e meninas no esporte podem mudar o jogo global. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/noticias/mulheres-e-meninas-no-esporte-podem-mudar-o-jogo-global/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

PETRONE, T. Sobre *Feminismo para os 99%*. In: ARRIZZA, C; BHATTACHARYA, T.; FRASER, N. (Orgs.) **Feminismo para os 99% - um manifesto**. São Paulo: Boitempo, 2019.

PORTELA, J. A. S. Diagnóstico Cidade de Deus. Roda de Conversa “Olhares sobre a Cidade de Deus no contexto de crescimento da violência”. Núcleo de Gestão Social/Farmanguinhos. Rio de Janeiro, set. 2017.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2017. 112 p.

SACAVINO, S. Educação em direitos humanos e democracia. *In*: CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. (Orgs.). **Educar em direitos humanos: construir democracia**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 36-48.

SANTOS, B. de S. **O fim do império cognitivo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SARDENBERG, C. O pessoal é político: conscientização feminista e empoderamento de mulheres. **Inclusão Social**, Brasília, v. 11, n. 2, p. 15-29, jan./jun. 2018.

SARDENBERG, C. **Liberal vs liberating empowerment: conceptualising women's empowerment from a Latin American feminist perspective**. Brighton: Institute of Development Studies: Pathways of Women's Empowerment, Pathways Working Paper 7, 2009.

SILVA, L. L. T. da. Risco e vulnerabilidade social feminina. **RELAcult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 04, ed. Esp., nov. 2018.

SOUZA, A. L. Linguagem e letramentos de reexistências: exercícios para reeducação das relações raciais na escola. **Revista Linguagem em Foco**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 67-76, 2019.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UMA VITÓRIA leva à outra. Sobre o programa. Disponível em: <http://www.umavitorialevaaoutra.org.br/sobre-o-programa>. Acesso em: 22 dez. 2022.

UNICEF. **As múltiplas dimensões da pobreza na infância e na adolescência no Brasil**. Brasília, 2022.

WALSH, C. 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.

WOMEN WIN; EMPODERA. Guia Internacional para o desenvolvimento de programas esportivos para meninas. **ONU Mulheres**, 2021. Disponível em: <https://www.empodera.org.br/mdocs-posts/guia-internacional-para-o-desenvolvimento-de-programas-esportivos-para-meninas/>. Acesso em: 13 jan. 2022.

WOMEN WIN. **Supporting girls and women around the world**. Disponível em: <https://www.womenwin.org/>. Acesso em: 11 jan. 2022.