

Escritores da liberdade: A educação libertadora como ferramenta no desenvolvimento psicossocial da juventude marginalizada

Carolina Costa Carneiro¹, Lídia Guellar Martini², Maria Luiza de Aguiar Vieira Dias³ e Marina Arnold Trierveiler⁴

¹⁻⁴Graduandas de Psicologia, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo

Este visou compreender o impacto da intervenção educacional no desenvolvimento psicossocial de adolescentes socialmente marginalizados. Para tanto, categorizou-se comportamentos observados nas cenas da obra cinematográfica “Escritores da Liberdade” que se relacionam com o contexto de vulnerabilidade social dos personagens, identificando a situação precedente deles, assim como as consequências. Diante disso, conduziu-se uma análise crítica baseada em trechos desse filme, que retrata as vivências de jovens estudantes de ensino médio em uma instituição inserida em um meio de violência da periferia californiana da década de 90. Articulou-se as cenas com bibliografia de temáticas condizentes, associando com as teorias de desenvolvimento psicossocial de Erik Erikson e o ensino da libertação de Paulo Freire, assim como outros trabalhos de teses análogas, com objetivo de identificar o desenvolvimento psicossocial de adolescentes marginalizados através da escrita e literatura. Para fins de análise, foram utilizadas as categorias de comportamento de “agressividade”, com subcategoria de “injúria racial”, depois “expressão por meio da escrita”, e “empatia”, que abrange a subcategoria “acolhimento”. Através da análise, concluiu-se que a literatura, dentro da lógica da educação libertadora, tem poder de

beneficiar, sim, o desenvolvimento de adolescentes, de modo que se observa a sua necessidade e relevância na vida de jovens marginalizados, principalmente quando aplicada em âmbito educacional.

Palavras-chave: desenvolvimento psicossocial; vulnerabilidade social; literatura; juventude marginalizada; psicologia educacional.

Introdução

Há uma guerra escrachada nas periferias brasileiras, que ataca o povo rejeitado, favelado, dos quartos de despejo. Isso significa dizer que a violência que a juventude negra e periférica vivencia em nosso país é resultante da política de guerra “às drogas”, e que são os que mais sofrem com a violência Estatal. A taxa de assassinato de jovens cresceu 17% no país em dez anos (Ribeiro, 2020) e, segundo dados do IBGE (2010), citado por Lemos, Aquime, Franco & Piani (2017), a proporção de pessoas negras mortas é de 36 para 100 mil, enquanto para brancos essa comparação cai para 15,2. Povos originários também não ficam de fora: no mesmo ano que presenciamos um aumento vertiginoso no número de queimadas nas matas nativas, verificou-se um aumento no número de suicídios entre a juventude indígena, segundo relatório de violência contra os povos indígenas no Brasil de 2019 do Conselho Indigenista Missionário (Cimi). Dessa forma, percebe-se a relevância de pesquisar sobre ferramentas pedagógicas que auxiliem o desenvolvimento psicossocial favorável dos jovens que vivenciam a violência cotidianamente, dentro e fora da sala de aula, em benefício das vivências nacionais.

Adolescência marginalizada

Retomando uma perspectiva histórica da concepção de adolescência, o processo de classificação do período localizado entre o fim da infância e início da vida adulta, este pode

ser entendido como uma construção histórica e social, com impactos na constituição do sujeito e no seu desenvolvimento. Nesse sentido, Erik Erikson (citado por March & Ribeiro, 2010) compreendia o desenvolvimento humano como uma constante evolução a partir da relação entre a influência, o reconhecimento social e a constituição do sujeito, que avançava sucessivamente entre suas identidades. Precursor da conceitualização de adolescência, Erikson (citado por March & Ribeiro, 2010) apresentou o conceito da moratória psicossocial. Ou seja, um período intermediário entre a infância e a vida adulta, livre de certas obrigações e aberto a experiências e à constituição do sujeito como um ser ativo presente na sociedade, a partir da experiencição de diversos papéis morais e sociais, até entender e assumir seus compromissos com o que pode ser chamado de “estado da identidade”. Como apresentado por ele, tal momento pode ser descrito como “um compasso de espera nos compromissos adultos” (Erikson, citado por March & Ribeiro, 2010).

Entretanto, ao passo que estudamos e visualizamos esse conceito dentro da sociedade atual, diversos exemplos servem como uma quebra de expectativa sobre esse direito entendido socialmente - e juridicamente - de “o adolescente ser adolescente.” Levisky (citado por Bock, 2010) define que a adolescência é caracterizada a partir do modo com que a sociedade a cria, ou seja, nas sociedades modernas tal processo passa a ser mais complexo e demorado, ao passo que antigamente ocorria mais agilmente, pela facilidade com que se era inserido no mundo adulto. Além disso, as “crises da adolescência” podem ser agravadas pela sociedade, que projeta nesses sujeitos diversas de suas falhas e paradoxos sociais (Levisky, citado por Bock, 2010).

Sob outra perspectiva, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) defende que todos os adolescentes são sujeitos dotados de direitos fundamentais, como educação, lazer, dignidade, entre outros. Fugindo desse ideal, a sociedade presencia o fenômeno da

marginalização que, se tratando de adolescentes, compromete o desenvolvimento social, psicológico, econômico e político dos envolvidos, por se tratar de um problema envolto em todas essas esferas. A marginalização pode ser definida, desse modo, como o impedimento ao acesso a direitos básicos e a determinados grupos ou esferas sociais, vivendo muitas vezes como forasteiros dentro de uma sociedade que não os acolhe. Tal problema pode ser causado - e até mesmo definido por tais situações -, como dificuldades financeiras, violência, uso de drogas, prostituição, trabalho escravo ou ilegal, entre outros, além da frequente ocorrência de vários desses como um conjunto.

Sendo assim, de acordo com Martins (2020), uma adolescência marginalizada pode ser definida como aquela na qual não ocorrem as condições necessárias para um desenvolvimento pleno, seguindo padrões sociais e judiciais do que seria o correto e saudável durante essa fase da vida. Isso se evidencia principalmente a partir da comparação com outros adolescentes que possuem estilos de vida diferentes, deixando claro a discrepância entre estes (Martins, 2020). Dito isso, essas reações são desencadeadas, principalmente, por um sistema econômico, social e político que não está disponível, e muitas vezes nem disposto, ao atendimento de suas necessidades, e que precisa mudar. (Marques, 1996).

Desenvolvimento psicossocial e vulnerabilidade como fator de risco

Conforme a teoria de oito estágios de desenvolvimento psicossocial, desenvolvida por Erik Erikson, a adolescência é o quinto estágio do período do ciclo vital e corresponde ao conflito de identidade, quando a sociedade impõe a transição do infantil para o adulto, concomitantemente às mudanças biológicas correspondentes à maturação sexual. Nesse momento, o adolescente recupera traços prévios de identidade, de forma a adaptar-se ao novo perfil de inclusão da sexualidade e das novas exigências sociais. É nessa transição entre fases que o adolescente há de experienciar a escolha de seus papéis sociais, a posição que irá

ocupar no ambiente, principalmente frente ao seu grupo de referência, comumente formado pelos colegas de escola ou outros espaços de convivência entre adolescentes. O jovem terá que definir suas metas, seus ideais, seus gostos e limitações, muitas vezes em contraste com a prévia identidade infantil e em conformidade com as expectativas dos grupos de convivência nos quais busca lealdade, e ao mesmo tempo que suprime os impulsos para atender às expectativas moratórias das instituições familiares e de ensino (Veríssimo, 2002).

Assim, nesse período crítico de desenvolvimento e formação de identidade, permeada pela confusão de papéis e divisão entre as noções infantis e a emergente realidade adulta, a orientação dos pais e das instituições de ensino são essenciais para oferecer o suporte e o apoio emocional necessário. Porém, sem limitar ou impor o desenvolvimento do jovem às próprias expectativas e ideais. Dessa forma, quando esse desenvolvimento psicossocial não ocorre de maneira satisfatória, seja devido a uma orientação ineficaz das figuras adultas responsáveis, ao contexto insalubre ou a uma figura de liderança inadequada, surgem impactos psicossociais prejudiciais. Por exemplo, o jovem pode passar a agir a partir da implementação de uma identidade social artificial, atrelando-se à maneiras imaturas de convivência, ou possivelmente desenvolvendo quadros psicopatológicos (Veríssimo, 2002).

Nesse sentido, o contexto envolvendo o adolescente pode favorecer ou não o desenvolvimento psicossocial, inserindo fatores que aumentam ou diminuem a probabilidade de ocorrência de riscos ao desenvolvimento. Dentre os fatores mais influentes no desenvolvimento psicossocial do período da adolescência, destaca-se a vulnerabilidade social. Esta não é conceito absoluto, mas é normalmente descrita como uma situação que contém fragilidade nos laços afetivos, inacessibilidade aos serviços de assistência pública, discriminação, exposição à violência, pobreza, assim como demais eventos similares. A

vulnerabilidade social é um dos principais fatores de risco ao desenvolvimento, pois situa o adolescente em um espaço de instabilidade de apoio emocional e institucional, essenciais para a formação plena do indivíduo, e corresponde a grande parte da realidade dos âmbitos de marginalidade social (De Farias, 2016).

Além disso, de acordo com Ramirez e Cruz (2009), a exposição de adolescentes a situações de risco amplia as chances de manifestação de comportamentos de risco, caracterizados por ações e atividades que aumentam a probabilidade de danos e consequências adversas ao desenvolvimento psicológico ou social. O adolescente localiza-se em uma situação de risco ao desenvolvimento psicossocial quando não acompanha o esperado para sua faixa etária, dentre os padrões culturais do meio. Como exemplos de consequências danosas pode-se mencionar a delinquência, a violência social, a participação em seitas criminosas, o desemprego, a baixa escolaridade e a evasão escolar. A situação socioeconômica desfavorável tende a potencializar o alcance dos fatores de risco, em certas situações, pois relaciona-se frequentemente ao desemprego, estresse parental, problemas de adaptação, escassez de recursos e conflitos maritais, proporcionando maior acúmulo de situações de estresse às demais situações de risco (Ramirez & Cruz, 2009).

Educação como prática de liberdade

Educar é transgredir as barreiras da alienação e quebrar o fluxo da desumanização. Freire (1987) e Hooks (2017) (citada por Cabral, 2020) apontam a educação como forma de liberdade, em que os indivíduos conseguem construir sua autonomia e consciência do mundo e de si, de forma que se tornam “seres para si” (Freire, 1987, p. 30). Além do mais, essa forma de educar também exige das próprias pessoas educadoras que desenvolvam um ambiente educacional que colabore para com esse processo dialógico de libertação. Assim, educar é libertar, lecionar a transgressão, dando possibilidade de mudança.

Dito isso, a humanidade é que dá a vitalidade necessária para se sobrepor ao flagelo. A desumanização é tida, para Freire (1987), como um fato histórico gerador da opressão, de forma que é preciso se ver como ser humano para possibilitar libertação. Isso se dá através da “práxis libertadora”, que consiste na consciência de si como sujeito oprimido, reconhecendo o seu lugar no mundo e a estrutura em que estão inseridos, junto com a prática que leva à liberdade almejada.

A partir desse ser autônomo, entende-se o crescimento de um pensamento crítico em relação à sua própria realidade e ao contexto que a concerne, de forma que o indivíduo consciente se torna *agente de transformação*. Justamente, é esse questionar sobre as verdades que leva os oprimidos à ação política e cultural, embasada na mudança de postura em relação ao mundo, de anterior passividade e submissão à opressão, para posterior luta e revolução. Nesse processo, as pessoas se afirmam enquanto *sujeitos do processo histórico*, que detêm poder de construir, também, a história da qual fazem parte, e que não é estática. Dessa maneira, cumprem com o seu dever histórico de libertarem a si e aos seus opressores (Freire, 1987).

Diante disso, para promover a educação libertadora, o(a) professor(a) precisa conhecer a realidade dos alunos e criar um espaço acolhedor, democrático, em que se possa falar sobre ela. Nesse sentido, entende-se a educação para muito além de uma verticalidade do professor em relação aos alunos, em que estes se contentam na posição de ouvintes sem ação. Ao contrário, ela possui finalidade de desenvolver, nos estudantes, comportamentos que os ajudem a lidar de maneira mais efetiva com as situações-problema com que se deparam, e estas dependem das suas condições biopsicossociais e econômicas. Dito isso, o(a) educador(a) precisa, ele mesmo, ter responsabilidade em relação ao sujeito com quem

compartilha a sala de aula, para que possa, a partir disso, delinear o seu ensino no sentido de *como e o quê ensinar* (Luiz & Botomé, 2017).

Nesse ínterim, para Bell Hooks, em seu livro *Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade* (2017, como citado em Cabral, 2020), cabe aos professores montar os tijolos de um ambiente de ensino acolhedor, em que as vozes dos estudantes possam ecoar sem esbarrar em hierarquias e intolerâncias. A esse ambiente, chamou comunidades pedagógicas, em que construções coletivas são feitas com base na escuta e na fala democráticas. Ademais, percebe-se como essas noções dialogam com os preceitos de Luiz e Botomé (2017), pois Hooks também defende a descentralização do conhecimento da figura do professor (Cabral, 2020). Dessa forma, percebe-se uma conexão entre diversos autores que constroem a educação, em que a escuta ao aluno é defendida e requerida.

Em conformidade com esses pressupostos, Freire (1987) entende que essas práticas sejam efetuadas dialogicamente entre educador e educando. O que implica em algumas táticas dialógicas que caminham junto com a pedagogia do oprimido: a colaboração, união, organização e síntese cultural. Os opressores insistem em dividir o povo para que permaneça submisso, o que deve ser combatido pela educação libertadora. Por isso, os oprimidos devem se firmar na união que lhes é devida, propriamente, pela opressão que lhes é comum, de modo que se organizam para demandar suas necessidades em grupo. Dito isso, percebe-se o poder de uma educação como prática de liberdade, e as construções humanas necessárias para a sua efetivação.

Escrita e leitura como ferramentas terapêuticas

Além do exposto, destaca-se que a escrita e a leitura, que totalizam o conjunto da literatura, têm capacidade de promover efeitos benéficos no desenvolvimento psicossocial de

jovens marginalizados, dependendo da forma com que são manipulados. Essa concepção se demonstra nas concepções de Pennebaker & Chung (2011), que dissertam sobre o impacto na saúde que pode ser causado por sentimentos expressados em palavras grafadas, e trazem conclusão de que eles têm potencial de melhorar sintomas clínicos. A ideia é que um sentimento, quando expressado, faz com que ele diminua a sua força, e, logo, sua possibilidade de fazer mal, sendo descarregado do indivíduo, ou seja, tendo efeito terapêutico (Breuer & Freud, 2000).

Nesse sentido, compreende-se que os sentimentos e a expressão propriamente ditos se relacionam dialogicamente com a cultura, de maneira que a realidade brasileira toca a subjetividade de uma maneira particular que precisa ser destrinchada. Quanto a isso, nas periferias brasileiras as trocas culturais têm sentido de resistência política, e a expressão toma forma na ressignificação e apropriação da cultura marginalizada por parte dos indivíduos também marginalizados. Dessa maneira, entende-se que, no Brasil, expressar-se literariamente, além da sua força terapêutica, traz à tona opressões sociais e as dores advindas delas, o que implica na construção de uma visão crítica da realidade. Por isso, é preciso reconhecer, valorizar e estimular a arte periférica brasileira, tendo em vista o seu significado e impacto, tanto nos níveis micro e macro políticos, e ainda considerando os impactos coloniais na sua visibilidade (Benneti, 2016).

No entanto, ainda que o cenário seja complexo, existe uma possibilidade de saída: a escrita e literatura como ferramentas para o desenvolvimento psicossocial de jovens marginalizados e quebra dos padrões repetitivos de comportamentos violentos e defensivos. Assim, este trabalho pretende mapear possíveis intervenções psicológicas e educacionais, bem como identificar comportamentos favoráveis ao desenvolvimento psicossocial de adolescentes marginalizados. Dessa forma, questiona-se: qual o papel da educação, mais

especificamente da escrita e literatura, no desenvolvimento psicossocial de adolescentes marginalizados?

Portanto, este artigo pretende identificar a resposta para essa pergunta a partir da análise e estudo do filme “Escritores de Liberdade”. Para isso, tem-se como objetivos específicos caracterizar os comportamentos relacionados ao contexto de violência em adolescentes marginalizados, como “agressividade” e “injúria racial”, bem como seus comportamentos positivos desenvolvidos por meio da educação crítica e do comportamento de “expressão pela escrita”. Além disso, pretende-se identificar os comportamentos da professora que possibilitam a transformação dos alunos e a escrita enquanto ferramenta terapêutica utilizada por ela.

Método

Descrição do material utilizado para análise

Baseado em fatos reais, o longa-metragem “Escritores da Liberdade” (DeVito, Shambert, Sher & LaGravenese, 2007) retrata a juventude marginalizada e o cenário violento e racista de Long Beach, uma cidade estadunidense dividida por uma guerra de gangues, escancarando realidades subalternizadas. Os jovens dessa cidade frequentam Woodrow Wilson H.S., uma escola pública, que os trata como “baderneiros”, até que uma nova professora chega à escola, mudando as estratégias pedagógicas que vinham sendo utilizadas até então. Dessa maneira, pretendemos analisar como as ferramentas pedagógicas em literatura utilizadas pela professora e a mudança de comportamento dos alunos em relação à sua própria educação e realidade transformam a vivência destes jovens marginalizados.

Participantes

Erin Gruwell

Erin, interpretada por Hillary Swank, uma das protagonistas do filme, é uma mulher branca, de cabelos lisos e castanho escuro na altura do ombro, com idade estimada entre 20 e 30 anos. Docente recém-formada e idealista, inicia sua carreira em uma escola na periferia californiana dos anos 90, marcada pelos conflitos raciais e marginalização. A ela são dadas as disciplinas de inglês e literatura para a turma da sala 203, no primeiro ano do ensino médio.

Eva Benitez

Eva, interpretada por April Lee Hernández, é uma jovem mulher negra latino-americana, de cabelos cacheados e castanhos, que ainda não atingiu a maioridade. Quando tinha apenas 5 anos, seu pai foi preso por um crime, do qual acreditava que ele fosse inocente. Desde então, possui desprezo e conflitos com a polícia. Nesse contexto, presenciou assassinatos, assim como outros crimes e formas de violência, apesar de ser apenas uma adolescente. Também estava envolvida em uma gangue, onde mantinha todos os seus relacionamentos, com exceção da família.

Marcus

Marcus, interpretado por Jason Finn, é um jovem rapaz negro, com curtos cabelos crespos e pretos, cuja idade é inferior a 21 anos. Após sua primeira prisão, no reformatório, frequentou o sistema carcerário frequentemente e passou a viver com sua gangue, em vez de com sua mãe, assim como não demonstrava desinteresse aos estudos e à escola antes da entrada da professora Gruwell.

Procedimentos

A decisão das categorias de comportamento foi baseada em oito cenas escolhidas, seguindo uma linha lógica que demonstrasse a realidade dos estudantes, a intervenção da professora em cima das necessidades deles e os resultados dessas ações em seu desenvolvimento psicossocial. Assim, inicialmente foi pensado em demonstrar as

consequências de os jovens viverem em contexto de vulnerabilidade, marcado pela *agressividade* e, dentro dela, a *injúria racial*. Além disso, a caracterização da categoria de *expressar-se por meio da escrita* se justifica na utilização da ferramenta da escrita, justamente, para a expressão, por parte dos jovens. De modo que atingem o “segundo estágio” da intervenção, em que os estudantes agem ativamente em sala de aula e na sua construção psicossocial. Por fim, a *empatia* e, subjacente a ela, o *acolhimento* surge como forma de representar as atitudes da professora e dos alunos e suas consequências, em direção à criação da possibilidade de melhoria da situação de marginalização destes últimos.

Cenas

1. Cena 1: 10:53 - 11:51
2. Cena 2: 15:17 - 16:30
3. Cena 3: 27:40 - 31:40
4. Cena 4: 41:10 - 45:25
5. Cena 5: 50:30 - 51:35
6. Cena 6: 1: 20:30 - 1: 21:28
7. Cena 7: 1:10:08 - 1:15:03
8. Cena 8: 1:33:26 - 1:35:33

Categorias de comportamentos

1. *Agressividade*: Nesse artigo, optou-se por caracterizar a agressividade instrumental. Entre suas manifestações, destaca-se: o rubor das faces; os movimentos motores bruscos (majoritariamente de luta ou fuga); a crença de obtenção de fins justificando ou não importando os meios; uso da fala para manipular ou infligir dor emocional à terceiros, etc (Barros & Silva, 2006).

1.1 Injúria racial: a injúria racial, como consta no código penal, artigo 140, §3º, é uma das modalidades do crime de injúria preconceituosa (Ávila, 2014).

Em termos de comportamento, representa um ato de agressividade, pois tem como principal objetivo infligir dor emocional ao próximo, ou manipular o meio social

através da ofensa à vítima, utilizando o cunho racial como ferramenta de humilhação ao próximo.

2. *Expressão por meio da escrita*: Expressão é a manifestação de um sentimento, sensação ou pensamento. Além disso, o ato de escrever seria caracterizado pelo uso de um instrumento de escrita como lápis, caneta, teclado, entre outros, em que se unem letras do alfabeto de um idioma para formular palavras e, posteriormente, uni-las em frases com significado. Assim, compreende-se que a expressão escrita se dá pela utilização de significados para as suas frases que demonstrem os sentimentos e ideias da pessoa escritora. Ou seja, une o conhecer a si mesmo, de modo a ter consciência desse processo descrito e das suas vivências que se relacionam a ele (Carvalho & Barbeiro, 2013).
3. *Empatia*: Daves, segundo Pires e Roazzi (2016), define empatia como um processo multidimensional composto por elementos cognitivos e afetivos. Em relação às habilidades cognitivas, ressalta-se a capacidade de adotar o ponto de vista do outro e de imaginar cenários fictícios, de modo a simular a experiência vivida pelo outro. Em relação aos aspectos afetivos da empatia, existem duas possíveis reações emocionais: a consideração empática, na qual se compartilha da mesma experiência emocional do outro; e a angústia pessoal, na qual a pessoa compreende seu próprio estado de preocupação e ansiedade.
 - 3.1 *Acolhimento*: O acolhimento pode ser entendido como uma postura de aceitação e amparo, expressada por nossas atitudes e/ou pensamentos diante da compreensão de alguém a partir de sua subjetividade (Centro de Valorização da Vida, 2019) e (Dutra, 2004). Essas atitudes podem ser evidenciadas, principalmente, em atos e demonstrações de carinho e apoio, como o uso de palavras com objetivo de motivar, demonstrar afeto, elogiar, incentivar a concretização de uma ação, entre outros.

Resultados e Discussão

O filme inicia com a exibição de cenas de protestos ocorridos no período retratado, 1992, localizando os eventos na cidade californiana de Los Angeles. As cenas remetem ao período de tensão entre gangues e conflitos raciais, que atingiram seu ápice na década de 90,

seguidos por uma onda de protestos contra a violência policial de cunho racial (em especial, desencadeados devido ao espancamento de Rodney King¹). Logo em seguida, a obra retrata os relatos de estudantes da escola Woodrow Wilson, que cursaram o ensino médio no período supracitado. Os relatos reais foram inscritos em diários, administrados como estratégia pedagógica da professora de inglês, e utilizados para a produção do roteiro do filme, baseado em fatos reais.

A escrita fora amplamente representada no longa, em conjunto com a literatura, como a principal ferramenta educacional aplicada pela professora, a protagonista. Como meio terapêutico de expressão, os estudantes receberam diários, onde poderiam relatar suas vivências, assim como denunciar as situações que enfrentavam, e os sentimentos acarretados, levando-nos a refletir sobre, assim como enfrentar, suas emoções e os eventos traumáticos que as despertaram. Em adição aos diários, a professora também trabalhou o desenvolvimento psicossocial dos estudantes através de dinâmicas de grupo e obras literárias, escolhendo obras de cunho representativo à situação que viviam, como livros que remetessem à vida nas margens da sociedade, ou que abordassem a adolescência em vulnerabilidade social.

No momento que a professora iniciou sua função na escola, encarregada da turma de inglês (cujos alunos apresentavam o menor índice acadêmico), os estudantes não demonstraram possuir o comportamento de empatia em relação à nova professora, e tampouco direcionavam-o aos colegas de classe. O comportamento de empatia é caracterizado pela habilidade de se colocar no lugar do outro, simulando a experiência de outrem, de forma a entender quais emoções e experiências a pessoa irá experienciar frente a

¹ Rodney King foi um homem negro, nascido nos EUA em 1965, que foi vítima de brutalidade policial em 1991, após ser parado por excesso de velocidade. O sr. King foi espancado violentamente por quatro policiais, mesmo após submeter-se pacificamente; suas lesões incluíram uma perna quebrada, queimadura elétrica no tórax, além de diversos hematomas e cortes. A cena foi gravada por um pedestre e divulgada logo depois, repercutindo nacionalmente e tornando-se um dos pivôs para a grande onda de protestos em Los Angeles, CA, 1992.

um evento (Pires & Roazzi, 2016). Mais frequentemente, o relacionamento do estudante e a professora, assim como para a turma, era baseado em práticas de agressividade, permeadas por atos de violência física e verbal, incluindo injúrias de cunho racial e atos degradantes de zombaria. Como explicitado por Ramirez e Cruz (2009), uma das mais frequentes consequências de um desenvolvimento psicossocial desfavorável, mais especificamente em um contexto de vulnerabilidade social, é a violência, podendo ser caracterizada como uma das formas de manifestação da agressividade, uma ferramenta adquirida pelo adolescente como forma mal-adaptativa de enfrentamento às situações desfavoráveis. Essa dinâmica é observada na cena 1, descrita a seguir.

É o primeiro dia da professora Gruwell em classe, Ao perceber a postura despreocupada e irreverente de um dos alunos, um adolescente chamado Jamal, perante a nova professora, que questionava sua matrícula naquela turma, outro colega refere-se a ele sinalizando que “essa é uma turma para burros - e você é burro”. (10:53 - 11:51)

Pode-se evidenciar, nesta cena, ausência de um comportamento empático à professora, questionando sua autoridade no primeiro dia de coordenação da turma, assim como do colega à Jamal, agredindo-o com violência verbal de maneira à menosprezar sua inteligência e submetê-lo à humilhação perante seus colegas de turma. Como proferido por Barros e Silva (2006), indivíduos que apresentam em seu repertório frequentes manifestações de comportamento agressivo costumam mostrar-se hipervigilantes e hiperresponsivos, demonstrando maior probabilidade de entender um estímulo como hostil e responder de forma agressiva. Da mesma forma, eles também apresentavam maiores dificuldades em formular resoluções ao conflito, aumentando a frequência com que buscavam a agressão como solução. Como consequência, o conflito aumenta em escala, ambos levantando-se para proferir ameaças em tom de voz elevado, intimidar o colega com gestos bruscos e danificar o patrimônio escolar como gesto de intimidação, enquanto, simultaneamente, aproximavam-se

para iniciar uma potencial luta. Os demais colegas, da mesma forma, não exerceram um comportamento de empatia à professora, nem aos colegas, incentivando o conflito entre os estudantes ou abstendo-se de quaisquer protestos, preferindo virar as carteiras em direção à briga e priorizar uma visão do conflito ao fim deste.

De maneira similar, pode-se observar esta mesma dinâmica na cena 2, envolvendo não apenas os alunos da classe, mas de toda instituição, quando um evento acontece durante o período escolar.

A estudante Eva Benitez, em sigilo, permite que os membros da gangue latina adentrem o perímetro escolar, com o intuito de iniciar um ataque à gangue rival. Ao ouvir o alarme de incêndio, os sons de gritos, pessoas correndo e objetos quebrando, a classe dispara de maneira desorganizada aos corredores e pátios da escola, unindo grupos em brigas no jardim. Apesar das ordens da professora, apenas 5 estudantes permaneceram na classe, em segurança, conforme as instruções, os demais correndo e empurrando os colegas, sem preocupação com as consequências ou com o bem-estar dos indivíduos na multidão, apresentando comportamentos de agressividade, sem apresentação de sinais de empatia ao próximo. (15:17 - 16:30)

Assim como a agressividade, a delinquência também é uma das mais prováveis consequências ao desenvolvimento psicossocial do adolescente em um ambiente marginalizado, onde há um cenário de vulnerabilidade social, desamparo, estresse e risco (Ramirez & Cruz, 2009). Também é possível ressaltar o comportamento de agressividade nas evidenciadas injúrias raciais, atos de agressividade cujo aspecto utilizado para formular um ataque à vítima é de cunho étnico-racial, com origens racistas (Ávila, 2014). A classe apresentada no filme era diversa em termos étnico-raciais, com alunos de origens latina, negra, branca e asiática. Devido às rivalidades entre as gangues, que baseavam seus membros em uma origem étnica comum, a tensão entre membros de diferentes raças ou etnias era constante, com conflitos ocorrendo entre todas as partes.

Na cena 3,

Um aluno compartilha, repassando de pessoa em pessoa, um desenho racista a respeito do estudante Jamal, exaltando negativamente, em zombaria, certos aspectos

de sua fisionomia como homem negro, como seus lábios volumosos. Os alunos que recebem o desenho começam a rir, olhando para o Jamal, e repassam o desenho para o colega mais próximo. Por fim, o desenho chega à sua vítima, deixando-o com expressões de constrangimento e raiva, apresentando ombros encolhidos, olhar virado ao chão, testa e lábios franzidos, e volume da voz diminuído. A professora, ao perceber a mudança na expressão de Jamal, intervém capturando o desenho e elaborando um discurso para instruir os jovens, fazendo-nos entender a posição que se encontram e quais atitudes podem, ou não, destacá-los e levá-los a evoluir (27:40 - 31:40).

Em um contexto de tensão entre os diferentes grupos, onde a maioria dos estudantes não exerce comportamentos de empatia, baseando-se em práticas agressivas, a injúria racial mostra-se uma ferramenta de violência comum, utilizada como meio de discriminar a vítima e constrangê-la perante o meio social. A intervenção da professora se fez necessária para inibir o comportamento da classe, ressignificar a atitude do grupo e proteger a vítima de novos ataques.

Cena 4:

Nesta cena que se dá durante uma dinâmica em sala de aula, percebemos o esforço da professora Gruwell em unir os alunos de sua turma. Após reparar que os alunos da escola se dividiam em grupos de acordo com sua etnia durante os intervalos, Erin leva uma fita adesiva colorida para a sala de aula e colá-la no chão de forma a dividir a sala ao meio e propõe um jogo aos estudantes. A dinâmica consiste em pisar na linha caso a pergunta feita se relacione com a sua própria vivência, e depois se afastar para esperar a próxima pergunta, explica a professora.

Ela dá início ao jogo fazendo perguntas simples e culturais, como “quantos de vocês possuem o álbum novo do Snoop Dogg²?”, a maioria dos alunos vão até a linha e parecem animados com a dinâmica. Uma vez que o “gelo foi quebrado”, ela passa a fazer questionamentos mais ligados à realidade vivenciada por estes alunos, como: “quantos de vocês já estiveram no reformatório ou preso?” e “quantos de vocês conhecem alguém em uma gangue?”, a maioria dos alunos respondem afirmativamente às perguntas. Então, a professora faz uma pergunta mais pessoal e afetiva: “Fiquem na linha se perderam um amigo por causa da violência das gangues”, nesse momento, todos os estudantes andam até a linha e olham uns para os outros, com feições de tristeza. A professora continua: “Fiquem na linha se perderam mais de um amigo”, poucos estudantes saem, “três”, a maioria dos alunos continuam ali, “quatro ou mais”, aproximadamente metade da turma continua em pé na linha.

2 Calvin Cordozar Broadus Jr., conhecido artisticamente como Snoop Dogg, é um rapper estadunidense, ator e empresário. Natural de Long Beach, Califórnia (mesma cidade retratada no longa-metragem) canta e escreve sobre a experiência de ser um homem negro, marginalizado, pertencente à gangues.

Erin então propõe que os alunos homenageiem essas pessoas falando o nome delas nesse momento, todos os alunos passam a murmurar e sussurrar os nomes de seus entes queridos perdidos para a guerra de gangues. A professora Gruwell agradece a participação de todos e então tira cadernos novos de sacolas de papel e coloca-os em cima de sua mesa, falando da importância deles contarem sua própria história, nem que seja apenas para eles mesmos. Então propõe que os alunos escrevam neste caderno como um diário, sobre o que quiserem, presente, passado ou futuro, desde que o façam diariamente. Ela também os informa que isso não valerá como avaliação para a disciplina, pois não seria possível avaliar algo de caráter tão pessoal, e que ela só lerá os diários caso seja de interesse dos alunos, caso não queiram, ela só olhará por cima para ver se algo foi escrito. Assim, ela convida os estudantes a buscarem seu novo caderno e se senta em sua mesa, eles se entreolham, receosos e inseguros. Uma estudante dá o primeiro passo e busca seu diário, desse modo se encerra a cena. (41:10 - 45:25)

Na cena 4 do filme percebe-se como a dinâmica feita pela professora possibilita e facilita um processo de empatia entre os alunos, no qual pela primeira vez se veem como iguais, pois passam pelo mesmo sofrimento. Também é possível relacionar a cena 4 à proposta pedagógica de Freire (1987), que defende a necessidade de um professor conhecer a realidade dos alunos e a promoção de espaços acolhedores e de união, onde os alunos possam desenvolver comportamentos que os auxiliem a lidar com sua realidade. Dessa maneira, a intervenção feita por Erin não só favorece o desenvolvimento psicossocial desses jovens, mas também os auxilia a entenderem a estrutura na qual estão inseridos, possibilitando que os estudantes, conscientes, construam sua própria autonomia e liberdade.

Para que essa intervenção não se perca na rotina dos alunos, Gruwell propõe um trabalho diário e contínuo de expressão através da escrita, no qual os estudantes poderão aprofundar ainda mais suas reflexões acerca da realidade que vivem. Como sugerido pela professora, os alunos passam a escrever em seus diários, relatando diversas situações pelas quais já passaram e, assim, expressando suas angústias, medos, raivas, etc. Podemos compreender a importância da expressão de tais sentimentos por meio da escrita na cena em que a professora se encontra em sua sala de aula, com os diários dispostos sobre a mesa, e passa a ler trechos de cada um deles.

Ao ler o diário de Marcus, temos relatado um momento de extremo sofrimento em sua infância. Ele e seu amigo estão sentados no banco de uma praça, e seu amigo segura uma sacola, ele abre-a e mostra uma arma carregada, enrolada em um pano, e a passa para Marcus, que a segura e comenta sobre como ela é pesada. Seu amigo pega a arma novamente e a segura com o dedo no gatilho, enquanto a movimentava para que eles olhem todas suas extremidades, falando para Marcus sobre a

importância que a posse dessa arma terá na vida deles e a necessidade de aprenderem a utilizá-la. Enquanto conversam, a fala de seu amigo é interrompida por um barulho de tiro e a primeira reação de Marcus é erguer as mãos para o alto assustado, uma forma de reagir a certas situações de violência, como uma espécie de “demonstração de inocência.” Marcus olha confuso para seu amigo, que acabou de atirar acidentalmente em si mesmo. A cena avança em alguns segundos, e Marcus se encontra ainda sentado no banco, acariciando as costas de seu amigo morto que está deitado em sua perna, enquanto o sangue dele escorre por seu joelho até o chão, onde a arma se encontra caída. Ele relata que permaneceu no local até o momento em que a polícia chegou e o levou para o reformatório, pois a cena em que ele se encontrava - com o amigo morto ao seu lado e arma logo ali- o incriminou, mesmo Marcus sendo inocente. Ele ficou 6 anos preso no reformatório, enquanto se perguntava quando finalmente teria liberdade. (50:30 - 51:35)

A cena 5, descrita acima, expressa o contexto racial envolvido na incriminação de Marcus, que rapidamente foi julgado como culpado pela morte de seu amigo. Vale ressaltar a idade dos dois, que ainda eram crianças quando esse fato ocorreu. Além disso, a valorização do porte de armas apresentada por eles demonstra o contexto de violência no qual ambos estão inseridos, além da vulnerabilidade de estarem expostos à facilidade de conseguirem a arma, mesmo sendo apenas crianças. Esses dois cenários podem ser entendidos como uma expressão de racismo institucional, caracterizado por Anunciação, Trad & Ferreira (2020) como uma modalidade de racismo proveniente de certas instituições, como a estatal no caso da polícia. Ela se manifesta de diversas formas, como em processos de opressão e de exclusão que aumentam a vulnerabilidade social, quanto por meio de abordagens que favoreçam a violação de direitos, movidas por preconceito.

A oportunidade de expressarem suas histórias por meio dos diários é importante tanto para os alunos, que conseguem, por meio da escrita, expressar seus sentimentos, demonstrar sua identidade e entender melhor sobre si mesmos, quanto para a professora que, lendo os diários, passa a ter contato com a história de vida de cada um dos alunos, auxiliando na compreensão que ela terá sobre cada um deles. A sinceridade com que eles detalham situações marcantes de sua vida é importante para que entendam a espécie de “bagagem” de

sentimentos que carregam, advindos de tantas situações pelas quais já passaram e, entendendo-a, possam perceber também a forma com que isso afeta sua visão sobre si mesmos e sobre o mundo. De acordo com um estudo psicológico feito por Siegel, Wormwood, Quigley & Barret (2018), nossas emoções podem influenciar não somente a maneira com que compreendemos e significamos as situações vividas, mas também modificar nossa visão direta das experiências enquanto elas estão sendo arquitetadas, ou seja, podemos ver o mundo de formas diferentes baseado em nossos sentimentos.

Assim como a escrita, através dos diários, mostrou-se importante para os estudantes da turma, a leitura também impulsionou muitas das mudanças comportamentais e avanços no desenvolvimento dos jovens alunos da professora Gruwell. Um dos livros destinados à leitura pela professora foi o “Diário de Anne Frank”, com o intuito de fornecer uma literatura representativa, cujo protagonista assemelha-se, em alguns pontos, com o público da obra, captando a atenção do leitor. A estudante Eva Benitez mostrou-se especialmente cativada pela obra, lendo-a com avidez, algo sem precedentes para a aluna, que não possuía hábitos de leitura. No entanto, ao descobrir o desfecho trágico da história de Anne Frank, Eva frustra-se intensamente, e canaliza sua reação emocional em uma demonstração de comportamento agressivo contra a professora Gruwell. A agressividade pode ser compreendida como um comportamento de adaptação e enfrentamento da realidade, desenvolvido conforme as circunstâncias sociais, educacionais e familiares, geralmente transpassadas por fatores de risco e desprovidas ou deficientes em fatores de proteção à criança ou adolescente em desenvolvimento (Ramirez & Cruz, (2009). Devido às condições que seu desenvolvimento psicossocial fora desenvolvido, Eva demonstrou dificuldades em lidar com as emoções despertadas pela obra literária de uma forma não-violenta, expressando sua angústia através de uma atitude agressiva. No entanto, Eva foi também capaz de empatizar com a personagem

Anne Frank, sentir sua dor e suas dificuldades, a ponto de sofrer com seu desfecho infeliz, demonstrando um percentual de sucesso na intervenção da docente. É possível identificar esses elementos na descrição da cena 6:

A cena do longa retrata Eva adentrando a sala de aula rapidamente, pisando com força, ligeiramente curvada para frente, como em posição de ataque. Ao postar-se de frente à mesa da professora, onde esta encontra-se sentada, Eva bate o livro com força na mesa, questionando, com raiva: “por que você não me disse que ela morria? Por que não me disse que pegavam ela no final, hein? Eu odeio você, e odeio este livro! Se ela morre, o que será de mim, hein? O que é que está me dizendo?”. Como resposta, a professora apresenta uma expressão empática, com a parte da frente das sobrancelhas ligeiramente levantadas e a boca semiaberta, demonstrando simpatizar com a emoção de Eva. Ela inicia uma fala, porém é interrompida por Eva, que grita “Isso não devia acontecer numa história, não está certo!”. Eva abaixa a cabeça, como que para esconder a tristeza.

É após esta última fala de Eva que um colega, Marcus, que encontrava-se sentado no fundo da sala, decide interferir no diálogo entre Eva e a professora Gruwell. Marcus questiona: “Por que é verdade?” apesar dos protestos de Eva, continua: “... Para mim, ela não morreu nada. Quantos amigos você conhece que estão mortos agora?”. Eva responde, “Muitos para contar.”, e Marcus pergunta novamente: “E quantos viram um livro? Viu eles na televisão ou nos jornais? É por isso que esta história arreventa. Ela tinha nossa idade. Anne Frank entende nossa situação. A minha situação. E a tal senhora Gies, a que ajudou a esconder eles? Eu gostei dela. Peguei um monte de livros sobre ela na biblioteca.” Eva mantém-se silenciosa, ainda frustrada, porém atenta, enquanto a professora permanece em silêncio, com a feição empática e um leve sorriso no rosto, permitindo que o diálogo se desenvolva. (1: 20:30 - 1: 21:28)

Como consequência da intervenção escolar da professora, Marcus pôde desenvolver o comportamento da empatia, compreendendo a visão da sra. Gruwell em recomendar a obra ao grupo. Também foi capaz de estabelecer um diálogo pacífico e exemplificar à colega, que antes desavinha, porque Anne Frank era importante para eles, como ela lhes representava.

Cena 7:

Na volta às aulas do segundo ano do ensino médio, a professora Gruwell prepara as boas-vindas aos alunos com uma bolsa com os livros que eles lerão no bimestre e uma taça de espumante (não-alcoólico) para cada um. Ela dá um significado especial a esse momento, chamando-o de “brinde pela mudança”, e explica aos alunos que aquela ação simboliza uma quebra de todas as vozes, pessoas e circunstâncias que impedem os jovens de mudarem sua realidade. Assim, nesse momento feliz de reencontro e expectativas para um novo ano, os estudantes fazem brindes que expressam seus sentimentos e vontades para esse novo momento.

Primeiramente, Gloria Munez levanta sua taça para declarar que não se satisfará com a vida que é esperada dela, a de engravidar e abandonar a escola, assim como a mãe dela. Então, Brandy Ross dá continuidade denunciando como as pessoas não dão ouvidos aos adolescentes, invisibilizando as suas guerras. Em uma fala forte, Brandy demonstra sua resistência ao dizer que a sua guerra, sim, irá acabar um dia, que ela é forte, que não tolerará mais abusos, e não irá morrer. Depois, é a vez de Marcus, que fala sobre como queria que sua mãe o visse se formar e completar 18 anos, já que até então ele havia sido expulso de casa por ela, por conta de sua inserção numa gangue.

Após, Alejandro inicia um momento ainda mais emocionante na sala. Ele solicita à professora para ler um trecho do diário dele, e então relata que aquele havia sido o pior verão de sua vida, pois ele e a mãe haviam sido despejados de casa. “Ela me abraçou o mais forte que podia e chorou. As lágrimas atingiram minha camisa como balas”, disse Alejandro. Ele diz que sua mãe não tem família com quem contar, nem dinheiro, e que ele mesmo havia sentido que não faria mais sentido ir à escola, já que agora nem casa tinha. No entanto, ao chegar no colégio, achando que ririam dele por estar com as mesmas roupas do ano passado, os colegas foram falar com ele sobre as aulas e passeios anteriores, o que o fez se sentir melhor. Alejandro diz que a professora Erin é a única pessoa que o fez ter esperanças. Ao entrar na sala ele declara sentir como se todos os problemas da vida não fossem tão importantes assim, “Estou em casa”. Os outros jovens o abraçam, e todos se acolhem mutuamente (1:10:08 - 1:15:03).

Na cena 7, vemos os limites das gangues serem superados, e a união entre os estudantes os fortalece numa família. Assim, diante dessas demonstrações de coragem e resistência, percebe-se a evolução dos jovens após um ano impactados pela educação libertadora que eles e a professora construíram juntos. Nesta, Erin Gruwell buscou conhecer o contexto dos jovens, para compreender qual seria a melhor forma de atuar nele (Luiz & Botomé, 2017). Dessa maneira, entendendo o ambiente violento em que os estudantes vivem, e sendo professora de inglês, Erin se utiliza da ferramenta da escrita libertadora para que se expressem e relatem as situações traumáticas pelas quais passam, e que alguns compartilharam na cena analisada. Em conjunto, a leitura libertadora é usada para que os alunos conheçam ambientes e situações parecidos com os que passam, como o Holocausto e a opressão contra os judeus, que eles tiveram contato por meio do livro O diário de Anne Frank. Frente a isso, percebe-se como a professora foi bem sucedida em oferecer uma

educação que tocasse e se relacionasse, de fato, com a vida dos jovens, e não apenas tentasse impor-lhes conteúdos que não fizessem sentido para eles (Luiz & Botomé, 2017).

Além disso, a própria turma desenvolveu um espaço acolhedor, um “porto seguro”, em que eles se sentiam confortáveis uns com os outros, e em que podiam se refugiar das guerras de fora da sala. Ainda mais, os estudantes passaram a enxergar na escola uma possibilidade de mudança, de forma que mudaram seu comportamento agressivo ou indiferente nas aulas e passaram a colaborar com as atividades propostas a partir de atitudes que os tornaram participantes ativos na sua própria educação (Freire, 1987). Dentre elas, permitiram-se expôr seus sentimentos e experiências nos diários que a professora lhes forneceu, assim, expressando-se por meio da escrita. Nesse sentido, passaram a conectar os aprendizados das aulas com o que vivem e já viveram, possibilitando que desenvolvessem comportamentos que os auxiliassem a lidar com as situações-problema com que se defrontam (Luiz & Botomé, 2017). Diante disso, compreende-se a relevância de se expressar pela escrita, haja vista que permite aos escritores da liberdade compartilharem as dores que os acompanham, materializar suas esperanças e concretizar os conteúdos que estudaram em sala.

Desse modo, a pedagogia do oprimido (Freire, 1987) se entranha nessas relações descritas. Isso pois os alunos, ao tomarem consciência de si e suas potências, bem como do mundo e do seu lugar nele, tornaram-se “seres para si”, isto é, pessoas autônomas, e conseguem ver caminhos de melhoria passíveis de serem tomados. Ou seja, esses jovens atingiram a práxis libertadora, pois, além de terem conhecimento da realidade em que estão inseridos e sua estrutura, reconhecem uma prática de liberdade, enquanto oprimidos por serem pobres, periféricos, de gangues e não-brancos: a educação. Sob essa lógica, observa-se como, na cena dos brindes, eles se reconhecem a si mesmos como agentes de transformação

do seu contexto, haja vista que questionam as verdades que lhes foram impostas e com que convivem, posicionando-se em oposição a elas. (Freire, 1987).

Além da oportunidade de expressão disponibilizada pela professora para os alunos, o fator de escuta e acolhimento em que ela os envolve é uma das peças-chave para que a educação se torne um meio de transformação na vida desses jovens.

Isso se faz extremamente evidente no momento em que Eva busca a professora para conversar após depor no tribunal. Tendo sido uma das testemunhas do assassinato de um jovem em uma loja de conveniência, o primeiro instinto de Eva foi proteger o responsável, seu namorado Paco, seguindo o “código das gangues”, que determina que, em qualquer circunstância, eles devem proteger uns aos outros. “Você não pode ir contra seu povo, seu próprio sangue” é a frase que Paco diz para ela, uma citação que seu pai também costumava usar. Dito isso, ela acusa para a polícia outro jovem que estava no local naquela noite de ter sido o assassino. No dia do tribunal, apesar de se sentir pressionada a mentir para defender seu namorado, Eva acaba falando a verdade sobre o ocorrido, e acaba sendo ameaçada por toda a gangue e seus próximos, até mesmo seu pai.

Após isso, ela vai até a escola e desabafa com a professora, as duas sentadas lado a lado em classes escolares. Eva direciona constantemente seus olhares para baixo, mexe em suas mãos e chacoalha freneticamente as pernas, todos estes como expressões físicas de sua angústia. Ela relata que seu pai não fala mais com ela e, como está sendo perseguida por membros da gangue, precisará passar a morar com sua tia, que mora ainda mais longe da escola. Sendo assim, pede o auxílio da professora, questionando se pode ficar com ela por mais tempo após as aulas, para que consiga estudar e fazer suas tarefas, já que chegaria muito tarde na sua tia para isso. A professora inclina seu corpo um pouco mais para frente, se aproximando de Eva. “Você pode ficar o tempo que quiser” é sua resposta para o pedido, além de oferecer possíveis caronas até em casa. Suas atitudes perante a conversa buscam demonstrar compreensão e empatia para com Eva, na busca de tranquilizá-la. Ela estende o braço e segura as mãos de Eva, e as duas se olham de maneira gentil, mas rapidamente são interrompidas pela chegada de outra aluna na sala. (1:33:26 - 1:35:33)

Para além da importância de um ensino focado em saberes "clássicos", como a literatura, a compreensão e acolhimento de Erin acerca destes alunos e suas subjetividades fez com que a sala de aula se tornasse um ambiente vital para seu desenvolvimento, tanto pessoal quanto social. Segundo Freire (1987), é tarefa dos professores a construção de um ambiente educacional que estimule e auxilie os alunos na formação de sua identidade e liberdade.

Desse modo, é inegável a importância de um espaço acolhedor, onde os alunos não se sintam julgados e possam compartilhar de suas experiências como uma ferramenta de alívio e também de amadurecimento. Ao ter contato com outras perspectivas éticas e sociais diferentes da sua, Eva conseguiu ser sincera ao prestar seu depoimento e, mesmo com as consequências, pode contar com o apoio de sua professora e de alguns colegas de classe. Ainda de acordo com Freire (1987), o principal objetivo da escola é fazer com que o aluno seja capaz de “ler o mundo para transformá-lo”. Sendo assim, a empatia exercida por Erin com os alunos perpassa o conforto momentâneo da escuta e palavras de apoio e se torna também um exemplo a ser seguido por eles com seus próximos, tornando-se seres ativos na prática de uma educação libertadora (Freire, 1987).

Considerações finais

Dessa maneira, o presente artigo buscou compreender as modificações na esfera do desenvolvimento psicossocial frente a uma educação libertadora. Para tanto, foram analisados os comportamentos apresentados por uma professora e por adolescentes marginalizados no filme “Escritores da Liberdade” (DeVito, et al, 2007). Nesse processo, percebeu-se como a deplorável realidade da trama se assemelha à sociedade brasileira que, como a de um país em desenvolvimento, apresenta inúmeros casos de violência e de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, principalmente no que diz respeito à população negra (Abreu, 2002).

Nesse sentido, entende-se a educação libertadora como ferramenta de alavancamento de novas possibilidades de vida que não se contaminem com as diferentes formas de opressão e a marginalização. Diante dessa necessidade, então, é possível citar exemplos de ações culturais, elementos dessa forma de educar, efetuados na prática brasileira e que

comprovaram a sua eficácia pelas experiências que promoveram. Dentre elas, tem-se o Sarau do Binho, um sarau poético realizado nas periferias do Brasil em que a arte, poesia, música e a expressão contida nelas permitem a construção de novas formas de existência e a metamorfose das identidades dos indivíduos. Trabalho, esse, de grande impacto político, levando no seu seio a resistência que se contém imbricada em toda ação cultural; a revolução vem, também, da poesia periférica. Dessa forma, esse tipo de atividade coletiva com elementos artísticos contribui para a emancipação humana preconizada na educação libertadora defendida nesse artigo, de modo que demonstra uma das possibilidades de sua aplicação (Gunutzmann, 2017).

Portanto, fica nítida a importância e o papel da educação crítica e emancipatória na vida de jovens marginalizados, em vista da melhoria nas suas condições de vida, e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento psicossocial. Nessa lógica, é também através de espaços de acolhimento e escuta, onde é possível praticar e exercer a empatia, que os sujeitos se entendem enquanto sujeitos autônomos, que, apesar de estarem inseridos em determinado contexto social e submetidos a uma estrutura, ainda são capazes de tomarem as próprias decisões. É a autonomia, emancipação e libertação revolucionária que se preza para os jovens marginalizados brasileiros, e é a educação a sua aliciadora.

Referências Bibliográficas

- Anuniação, D., Trad, L. A. B., & Ferreira, T. (2020). “Mão na cabeça!”: abordagem policial, racismo e violência estrutural entre jovens negros de três capitais do Nordeste. *Saúde e Sociedade*, 29(1), e190271. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902020190271>
- Ávila, T. C. (2014). Racismo e injúria racial no ordenamento jurídico brasileiro. *Revista da Faculdade de Direito - UFU*, 42(2), 348-371. <https://doi.org/10.14393/RFADIR-v42n2a2014-6>

- Barros, P. & Silva, F. B. N. (2006). Origem e manutenção do comportamento agressivo na infância e adolescência. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 2(1), 55-66.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872006000100006&lng=pt&tlng=pt.
- Benneti, I. C. & Oliveira, W. F. (2016). O poder terapêutico da escrita: quando o silêncio fala alto. *Cadernos Brasileiros de Saúde Mental*, 8(19), 67-77.
<http://stat.ijkem.incubadora.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/3452>
- Bock, A. M. B. (2007). A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(1), 63-76.
- Cabral, B. H. (2020). Que ensinando a transgredir: a sala de aula inspirada por Bell Hooks. Resenha: Hooks, Bell (2017). *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Martins Fontes. *Revista Eletrônica Discente do Curso de História - UFAM*, 4(2), 199-203.
- Carvalho, J. A. B. & Barbeiro, L. F. (2013). Reproduzir ou construir conhecimento? Funções da escrita no contexto escolar português. *Revista Brasileira de Educação*, 18(54), 609-792.
- Centro de Valorização da Vida. (2019). Você já se sentiu acolhido?
<https://www.cvv.org.br/blog/voce-ja-se-sentiu-acolhido/>
- Conselho Indigenista Missionário [Cimi]. (2019). Relatório: Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil.
<https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2020/10/relatorio-violencia-contra-os-povos-indigenas-brasil-2019-cimi.pdf>
- De Farias, R. (2016). *Desenvolvimento psicossocial de adolescentes em contexto de vulnerabilidade social*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina] Repositório UFSC: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/169669>
- DeVito, D., Shamberg, M., Sher, S. (Produtores), & LaGravenese, R. (Diretor). (2007). *Escritores da Liberdade* [MP4]. Paramount Pictures. <https://vimeo.com/515500613>
- Dutra, E. (2004). Considerações sobre as significações da psicologia clínica na contemporaneidade. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 9(2), 381-387.
<https://doi.org/10.1590/S1413-294X2004000200021>
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*, (17ª ed.). Paz e Terra.
- Governo Federal. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*.

- Luiz, F. B. & Botomé, S. P (2017). Avaliação de objetivos de ensino de História a partir da contribuição da análise do comportamento. *Acta Comportamentalia*, 25(3), 329-346.
- March, R. A., & Ribeiro, A. P (2010). Formação da identidade e institucionalização: uma relação possível?
- Marques, W. E. U. (1996). Crianças e adolescentes marginalizados: de como a rua passou a ser este lugar. *Trabalho & Educação*, 149-158. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8798>
- Martins, M. (2020). Desenvolvimento moral e marginalização social: julgamento moral de crianças de bairros marginalizados. *Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 12(1), 205-231.
- Pires, M. & Roazzi, A. (2016). Empatia e sua avaliação: considerações teóricas e metodológicas. *Revista AMAzônica*, 17(1), 158-172. https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Roazzi-2/publication/313038718_Empatia_e_sua_avaliacao_Consideracoes_teoricas_e_metodologicas/links/588e5b51aca272fa50e09a88/Empatia-e-sua-avaliacao-Consideracoes-teoricas-e-metodologicas.pdf
- Ramirez, D. C. & Cruz, R. M. (2009). Conflito escolar: vulnerabilidade e desenvolvimento de habilidades sociais. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 2(5), 79-95. <http://www.revistareid.net/revista/n2/REID2art5.pdf>
- Ribeiro, B. (2020, 13 de fevereiro). Taxas de assassinatos de jovens crescem 17% no Brasil; país é o mais homicida do mundo, diz estudo. *Estadão*. <https://emails.estadao.com.br/blogs/bruna-ribeiro/taxas-de-assassinatos-de-jovens-crescem-17-no-brasil-pais-e-o-mais-homicida-do-mundo-diz-estudo/>
- Siegel, E. H., Wormwood, J. B., Quigley, K. S., & Barrett, L. F. (2018). Seeing what you feel: Affect drives visual perception of structurally neutral faces. *Psychological Science*, 29(4), 496-503.
- Veríssimo, R. (2002). *Desenvolvimento Psicossocial (Erik Erikson)*. Faculdade de Medicina do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/9133/2/13864.pdf>