

## A ESCRITA COMO FORMA DE DENÚNCIA SOCIAL E RESISTÊNCIA POLÍTICA

DOI: 10.5281/zenodo.19007167

Patrícia Danielle Ferreira Bezerra de Oliveira<sup>1</sup>

**Resumo:** A escrita, ao longo da história, tem se consolidado não apenas como instrumento de expressão individual, mas, sobretudo, como ferramenta de enfrentamento, resistência e denúncia diante das opressões políticas, sociais e culturais. Dessa forma, a pesquisa teve como objetivo geral analisar a escrita como forma de denúncia social e resistência política, observando seu papel na construção de discursos críticos frente a contextos de opressão e injustiça. A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo e exploratório, fundamentado em revisão de literatura. O letramento crítico é entendido como prática de leitura e produção de textos que questionam as estruturas de poder e buscam autonomia e emancipação política dos sujeitos.

**Palavras-chave:** Escrita. Denúncia Social. Resistência Política.

### Introdução

A escrita, ao longo da história, tem se consolidado não apenas como instrumento de expressão individual, mas, sobretudo, como ferramenta de enfrentamento, resistência e denúncia diante das opressões políticas, sociais e culturais. Ao registrar injustiças, expor realidades silenciadas e provocar reflexões críticas, escritores e escritoras transformam a palavra em ato político. Segundo estudiosos, a literatura engajada é capaz de denunciar as estruturas de poder e estimular a transformação social ao colocar em pauta as desigualdades, marginalizações e formas de repressão institucionalizadas (Candido, 2000; Eagleton, 2011).

Autores e autoras de diferentes contextos históricos e geográficos — de Graciliano Ramos a Carolina Maria de Jesus, de George Orwell a Chimamanda Adichie utilizaram a linguagem escrita como meio de resistência e conscientização. Essa prática se insere no que pode ser denominada literatura de denúncia, um tipo de produção artística que visa incomodar, provocar e, muitas vezes, romper com a lógica dominante que silencia vozes dissidentes.

---

<sup>1</sup> Graduada em pedagogia pela Faculdades Integradas de Cruzeiro (2018). Possui especialização em Educação infantil e ensino fundamental (2017) pela Faculdades Integradas de Cruzeiro e em Educação especial e inclusiva (2023) e em gestão escolar e coordenação pedagógica (2024) e em atendimento educacional especializado e sala de recursos multifuncionais (2025) pelo Centro universitário FAVENI. Mestranda em Ciências da Educação. E-mail: paty.dani.pv@gmail.com

Diante disso, levanta-se a seguinte questão: de que forma a escrita pode ser compreendida como instrumento de denúncia social e resistência política e quais são os impactos dessa prática no cenário literário e sociopolítico contemporâneo?

Dessa forma, a pesquisa teve como objetivo geral analisar a escrita como forma de denúncia social e resistência política, observando seu papel na construção de discursos críticos frente a contextos de opressão e injustiça. Já os objetivos específicos foram: compreender os conceitos de denúncia social e resistência política no campo literário; identificar autores e obras que se destacam por sua escrita engajada; investigar como a escrita contribui para a visibilidade de grupos marginalizados; e refletir sobre os efeitos da literatura de resistência no contexto histórico-social atual.

Este estudo justifica-se pela relevância social e educacional do tema, considerando o papel transformador da literatura e da escrita crítica na formação de sujeitos conscientes e engajados politicamente. Em tempos de retrocessos democráticos, censuras culturais e normalização da desigualdade, discutir o poder da palavra como forma de resistência é uma urgência ética e acadêmica. Além disso, reconhecer a escrita como instrumento de luta contribui para ampliar o repertório teórico e crítico na formação de educadores, pesquisadores e leitores reflexivos.

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo e exploratório, fundamentado em revisão de literatura. O método consiste na análise e interpretação de obras teóricas, literárias e ensaísticas que abordam a escrita como forma de resistência, denúncia e crítica social. Serão utilizados como principais referenciais autores como Antonio Candido (2000), Terry Eagleton (2011), Michel Foucault (2014) e Paulo Freire (2019), entre outros que refletem sobre os vínculos entre literatura, política e sociedade.

A revisão bibliográfica foi feita com base em materiais acadêmicos, artigos científicos e livros clássicos e contemporâneos. A análise será feita por meio de leitura crítica e sistematização de ideias centrais, com o objetivo de compreender as diferentes abordagens sobre o tema.

### **Escrita e Literatura como instrumentos de denúncia e resistência**

literatura engajada é compreendida como forma de denúncia social que expõe injustiças, silêncios e desigualdades, ao mesmo tempo em que opera como instância de resistência política. Segundo Silva e Toni (2013), romances escritos durante a ditadura militar brasileira, como Zero

(Brandão, 1975) e Tropical sol da liberdade (Machado, 1988), expressam “repressão, silenciamento, dor (...) e revolta” na sociedade brasileira. A escrita, portanto, torna-se ato combativo, deslocando-se de mero registro estético para prática política.

Lukács (*apud* Coutinho, 2000, p. 159-216) entende que o autor que opta pela literatura de resistência rejeita a racionalidade imposta pela dominação e busca representar os grupos marginalizados com compromisso ético-estético — “o escritor consciente não se aparta da complexidade de sua época”. Nessa perspectiva, Graciliano Ramos posiciona-se como figura que traduz o conflito social em forma literária, materializando vozes subalternas.

A literatura militante propõe romper com a arte como contemplação isolada e aproximar-se da arte como condição da vida humana, voltada à crítica e à ação social. Já Santos (2022) conceitua três categorias: literatura de resistência, na resistência e como resistência, cada uma com funções específicas na construção de subjetividades críticas e coletivas.

O letramento crítico é entendido como prática de leitura e produção de textos que questionam as estruturas de poder e buscam autonomia e emancipação política dos sujeitos (Lankshear e McLaren, 1993 *apud* Baptista, 2010). Nesse contexto, escrever torna-se instrumento de análise política e social, especialmente em contextos de opressão.

ernandez (2015, p. 255), em sua tese, analisa a escrita como ato de resistência: “ao resistir, ela inventa e cria um novo sentido”, pois o processo narrativo constitui resistência tanto temática quanto formal e simbólica. Bosi (2002), citado por Fernandez, afirma que “resistência é um conceito originariamente ético e não estético”, que implica “opor a força própria à força alheia”.

Em muitos contextos latino-americanos, como evidenciado por Ginzburg (2012) e Chauí (2017), a literatura assume papel de denúncia da violência institucional, estrutural e simbólica. Foucault (1979) também contribui ao afirmar que “verdade não existe fora do poder ou sem poder; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções”. Assim, a escrita torna-se dispositivo oposicional à dominação.

Callado, Brandão, Veríssimo e Gullar são destacados por sua produção literária durante os anos de chumbo, como formas de registrar e denunciar diretamente a repressão estatal. No livro *Incidente em Antares* (1971), Veríssimo “usou a voz dos mortos para denunciar a política corrupta local” durante a ditadura, criando uma narrativa alegórica de resistência política. Gullar, com *Poema sujo* (1976), articula sua subjetividade exilada com a memória coletiva da sociedade brasileira, materializando a literatura oral de testemunho e resistência.

No campo das narrativas periféricas, Silva e Sanches (2023) apontam que a narrativa da escrevivência é forma de resistência política genuína, pois emerge da vivência de sujeitos marginalizados que produzem escrita social e culturalmente transformadora. Essas vozes possibilitam a reconfiguração dos espaços urbanos, como evidenciado no “Slam Resistência”, de São Paulo, em que a poesia ocupou praças como insurgência estética e política.

Em ambientes de extrema opressão, como prisões de mulheres negras e pobres, a escrita torna-se ferramenta de denúncia e afirmação da existência. Segundo coletivos de escritoras em contexto carcerário, “escrever é uma maneira de criar consciência” e romper com o silêncio da marginalização, transformando vítimas em narradoras de suas próprias histórias.

Fanon (1961) destaca que, nas sociedades colonizadas, a cultura emerge do processo de resistência material; a escrita reconstitui identidades e desafia o registro colonizador da história oficial.

Como afirma Santos (2022), a literatura de resistência serve como substrato para o desenvolvimento do pensamento crítico, promovendo justiça, ética e solidariedade. A escrita engajada estimula a união dos oprimidos e constitui ação cultural transformadora (Freire, 1987, p. 175). Essa articulação ocorre quando a escrita é produzida em diálogo com comunidades subalternas e emerge como denúncia coletiva, e não apenas individual ou estética.

A escrita como forma de denúncia social e resistência política se fundamenta no compromisso ético-estético, mobilizando vozes, corpos e memórias para desafiar estruturas de poder. Ela atua tanto como ferramenta de análise crítica no letramento crítico quanto como espaço de narrativa insurgente, produzindo subjetividades políticas e alternativas discursivas. A literatura, a poesia, os diários, o slam, os contos e os testemunhos se articulam como elementos de resistência histórica, seja enfrentando ditaduras, opressões de classe, racismo, violência ou invisibilização. A produção literária passa a ser um ato político e pedagógico, que constrói redes de memória, empatia e solidariedade.

### **A política de Educação Pública**

Considerando o direito à educação escolar como um instrumento fundamental para a construção da cidadania e acesso aos demais direitos sociais, é necessário revisitar este tema para compreender como esse se realiza no Brasil. A defesa de uma educação universal, gratuita, obrigatória, pública e laica não é um fato recente na história; remonta ao período da constituição do capitalismo, como necessidade de formação para esse modo de produção, e do liberalismo

como ideologia que o fundamenta. Em relação à universalidade e à gratuidade, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, escrita em 1948, prescreve, no Artigo 26:

I - Toda pessoa tem direito a instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória, a instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior está baseada no mérito (ONU, 1948).

Ainda neste artigo observa-se que:

II- A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a instrução, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.  
III-Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada aos seus filhos (ONU, 1948).

O direito à educação também foi aclamado desde a primeira Conferência Internacional de Jovens e Adultos (CONFITEA), em 1949, e em todas as demais — realizadas em 1960, 1972, 1985, 1997 e 2009 —, em que os Estados-Membros da UNESCO se propuseram a criar condições para tornar tal direito uma realidade, com a proposição que reconhece “o papel fundamental da educação de adultos no desenvolvimento da sociedade” (UNESCO, 2010, p. 12).

Já no que se refere à obrigatoriedade do ensino escolar, a Organização das Nações Unidas - ONU, por meio do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) de 1966, estabeleceu um mecanismo para permitir a criação de condições que proporcionem ao ser humano desfrutar dos seus direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. A ONU (1966, p. 6) declara, no primeiro parágrafo do Artigo 13, “(...) o direito de toda pessoa à educação” e, no item “a” do segundo parágrafo, com o objetivo de assegurar esse direito, está posto que “a educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos”. O PIDESC foi ratificado pelo Brasil em 24 de janeiro de 1992.

Além do PIDESC, outros organismos internacionais monitoram as ações relacionadas ao direito à educação. Assim, temos: Convenção sobre os Direitos da Criança - 1989; Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial - 1965; Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres - 1979 e Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - 2006.

Mas, além de discursos e documentos, para a concretização do direito à educação e para universalizar o acesso ao ensino de forma gratuita, também é necessário que ele tenha qualidade. Há, ainda, a necessidade de definir parâmetros com referência à qualidade de ensino, que deve ser garantida para todos no interior do sistema escolar. Assim, a educação de qualidade não deve ser uma questão de mérito, mas de direito, considerando-se esta sociedade de base material desigual.

Uma das formas de justiça social consiste em garantir um mínimo de recursos e proteção aos mais fracos e desfavorecidos. Desse ponto de vista, um sistema justo garantiria limites mínimos abaixo dos quais ninguém deveria ficar: é o caso do salário-mínimo, da assistência médica, dos benefícios elementares que protegem os mais fracos da exclusão total. Na verdade, essas garantias visam a limitar os efeitos dos sistemas meritocráticos cuja mecânica muitas vezes leva à manutenção ou mesmo acentuação das desigualdades (Dubet, 2004, p. 546).

A meritocracia, nesses termos, fere o princípio da igualdade, admitindo medidas e condições desiguais no âmbito social, econômico e cultural, o que levou à substituição desse princípio pela equidade, que revela a diferenciação social dos indivíduos e de sua formação, reforçando uma educação meritocrática. Arelalo (2003) esclarece que a noção de equidade subtrai o direito de todos e privilegia alguns em detrimento de outros. Desta maneira, promove:

(...) uma resignificação do direito social à educação como direito de todos, substituindo-se sutilmente o conceito de "igualdade" de direito pela "equidade" de direitos, à medida que se admite que "alguns" - poucos ou muitos-não poderão ou deverão ser atendidos, seja por falta de capacidade, talento, condições socioeconômicas, recursos financeiros ou administrativos do poder público ou das famílias (Arelalo, 2003, p. 21).

Para discutir esta questão, Crahay (2000) utiliza o conceito de justiça meritocrática no interior da escola, salientando que:

(...) convém que na escola, assim como na sociedade, todos sejam recompensados ou valorizados consoantes os méritos próprios. Nessa perspectiva, não só é legítimo dar notas superiores aos alunos que mostraram ter melhor desempenho, como também o é oferecer atividades de enriquecimento aos que aprendem mais depressa (Crahay, 2000, p. 41)

Contrário à justiça meritocrática, que valoriza a equidade em detrimento da igualdade, Crahay propõe a justiça correlativa e, de acordo com esta concepção:

cabe à escola promover a igualdade máxima para todos ao nível das competências dominadas. Para alcançar esse objetivo, é preciso, acima de tudo, evitar aumentar as desigualdades de origem natural e ou social que se observam, infalivelmente, entre os alunos. Esta ética igualitária traduziu-se, primeiro, por uma vontade de oferecer a todas as crianças um mesmo ensino. Em seguida, pareceu legítimo e necessário reclamar um suplemento de atenção a favor daqueles que sentiam maiores dificuldades de aprendizagem (Crahay, 2000, p. 41).

De tal modo, para que ocorra o acesso universal à escola pública com qualidade, cuja permanência produza o sucesso dos estudantes desde o ponto de partida, John Rawls (2008, p. 8) adverte que “as instituições da sociedade favorecem certos pontos de partida mais que outros”. Neste sentido, a escola deve impedir internamente o aprofundamento das desigualdades de classe social, e o Estado deve garantir legalmente o direito.

No que tange ao direito à educação escolar, todas as constituições brasileiras, desde a Constituição Imperial de 1824 até as Constituições Republicanas de 1891, 1934, 1946, 1967 e 1988, reservaram um espaço importante em seus artigos no que se refere à educação (Fávero, 2001).

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu os direitos civis (garantias individuais), que, segundo Covre (1991, p. 11-15), “dizem respeito basicamente ao direito de se dispor do próprio corpo, locomoção, segurança etc.”; os direitos políticos (expressão do voto), que “dizem respeito à deliberação do homem sobre a vida, ao direito de ter livre expressão de pensamento e prática política, religiosa etc.”; e os direitos sociais — educação, saúde, trabalho, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados (Covre, 1991, p. 11-15).

Benevides (1998) apresenta os direitos civis como os de primeira geração; os direitos sociais como os de segunda geração; e os direitos coletivos, que se referem principalmente às questões de proteção ao meio ambiente e à manutenção da paz, como os de terceira geração. A autora recorda que essas três gerações de direitos estão ligadas aos ideais da Revolução Francesa: liberdade, igualdade e fraternidade.

## **Resultados e discussão**

A escrita, ao longo da história, tem sido um dos instrumentos mais potentes de enfrentamento das estruturas de poder, de questionamento das opressões sociais e de construção de alternativas narrativas ao discurso dominante. Mais do que um mero instrumento de registro, a escrita se configura como uma prática de resistência. Nesse sentido, a palavra escrita carrega

potencial transformador e libertador, na medida em que dá voz a sujeitos historicamente marginalizados e promove a visibilização de realidades silenciadas.

Antonio Candido (2000) argumenta que a literatura não é um luxo, mas uma necessidade da condição humana, pois, por meio dela, “o homem organiza simbolicamente a sua experiência, transformando-a em conhecimento e expressão”. Assim, quando escritores e escritoras se valem da linguagem para expressar indignação, sofrimento, exclusão ou denúncia social, estão, de fato, intervindo politicamente na realidade. Essa intervenção se dá tanto no plano do conteúdo quanto na própria forma estética adotada.

A literatura engajada, segundo Terry Eagleton (2011), busca romper com a neutralidade estética, assumindo uma postura ética e política diante da vida. Para o autor, “a arte pode ser revolucionária quando consegue revelar a realidade de forma a desnaturalizá-la, problematizá-la e reconfigurá-la” (Eagleton, 2011, p. 89). Isso significa que a escrita literária pode funcionar como um espelho crítico da sociedade, desvelando contradições sociais e propondo novos horizontes de sentido.

No Brasil, muitos escritores utilizaram sua escrita como meio de denunciar regimes autoritários e desigualdades sociais. Um exemplo clássico é o de Graciliano Ramos, que, em obras como *Vidas Secas*, retratou com aguda sensibilidade e crítica a miséria, o abandono e a violência estrutural enfrentada por sertanejos nordestinos. Conforme destaca Coutinho (2000, p. 172), “Graciliano concebe a literatura como forma de expressar o drama do povo brasileiro, sem estetizações que o despolitizem, mas sim com rigor ético e crítico”.

A escrita de Carolina Maria de Jesus, por sua vez, é outro exemplo emblemático de resistência política. Em *Quarto de despejo*, a autora oferece um testemunho cru e direto das mazelas da favela e da exclusão racial e social. Sua escrita é carregada de dor, mas também de luta. Como observa Duarte (2004), “Carolina, ao escrever, transgredir: invade o território das letras com sua experiência marginalizada, subverte a norma e transforma a sua vivência em ato político” (Duarte, 2004, p. 95). Nesse sentido, a autora não apenas denuncia a realidade que vive, mas constrói, com sua escrita, uma forma de resistência à invisibilização de sua existência.

Em tempos de censura, como nas ditaduras latino-americanas, a escrita tornou-se uma das poucas vias de resistência. Conforme Michel Foucault (2014, p. 89), “onde há poder, há resistência”, e isso se aplica à literatura: quanto maior a opressão, mais potente se torna a palavra que se ergue contra ela. Essa resistência se manifesta não apenas nos temas abordados, mas também nas estruturas narrativas, na escolha de personagens e na linguagem adotada.

Nas produções contemporâneas, observa-se o surgimento de novos sujeitos narrativos, que escrevem a partir das margens: mulheres negras, indígenas, periféricos e pessoas LGBTQIA+. São vozes que denunciam, pela escrita, a violência epistêmica que historicamente os silenciou. A escritora Conceição Evaristo cunhou o termo “escrevivência” para descrever a escrita que nasce da vivência — mais do que biográfica, é coletiva, política e profundamente marcada por experiências de exclusão e resistência (Evaristo, 2018).

Nessa perspectiva, a escrita assume o papel de registro de memória e de construção de subjetividades insurgentes. Paulo Freire (1987) já afirmava que a palavra tem força de transformação quando usada com consciência crítica. Para ele, “ensinar exige reconhecer que a educação é um ato político” (Freire, 1987, p. 45), e o mesmo pode ser dito da escrita: ela se torna uma ferramenta pedagógica, social e política quando provoca a reflexão e a ação.

Em suma, a escrita como forma de denúncia social e resistência política não é restrita à ficção literária; ela está presente em diários, manifestos, cartas, blogs, slams e outras formas de expressão textual. Ela representa uma recusa à opressão e um chamado à transformação. Como destaca Alfredo Bosi (2002, p. 38), “resistir, em literatura, é também buscar novos modos de dizer o mundo, reconfigurar as palavras e suas potências”.

O analfabetismo funcional é resultado de políticas públicas desconectadas da realidade, ocultando interesses muitas vezes escusos e inconfessáveis de manter a população alienada, mas ciente de seus deveres e alheia a seus direitos, inepta, portanto, a reclamá-los e transformá-los em conquistas sociais que venham a beneficiá-la como povo — esse mesmo que consegue ler e escrever, mas é incapaz de discernir, analisar e, muito menos, interpretar o que leu ou escreveu.

Segundo Freire “o analfabetismo era uma castração dos homens e das mulheres, uma proibição que a sociedade organizada impunha às classes populares (Freire, 1921, p. 98 *apud* Gasda, 2019).

A inteligência muitas vezes fica órfã de entendimento e refém da impossibilidade de formação de um pensamento próprio, pois as próprias bases do pensamento cognitivo ficam obstruídas pela absoluta falta de compreensão.

Essa obstrução é ocasionada pela ausência de leituras diversas e adequadas, principalmente pela falta de hábito de leitura. São pessoas que sabem ler e escrever, mas, como não praticam, tornam-se incapazes de sequer preencher um simples requerimento. Este é um clássico exemplo de uma pessoa alfabetizada, mas não letrada.

A alfabetização é, antes de tudo, um ato político, no qual não existe neutralidade; o letramento vai além da alfabetização pela necessidade de considerar todo o contexto social e econômico, bem inserido na realidade cotidiana do aluno, no processo de aprender a ler e escrever, numa complexa teia de compreensão advinda da inserção de uma clareza interpretativa proveniente de um aprendizado situado na experiência vivida. Se dizemos: “Ivo comeu uma uva”, temos que apresentar ao aprendiz que a uva foi plantada, cultivada e colhida, explicando por quem, onde e quando, e quem é esse Ivo.

alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (Soares, 1998, p. 47).

O letramento é um conceito criado para se referir aos usos da língua escrita não apenas na escola, mas em todos os lugares; surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades, e não apenas no âmbito escolar (Kleiman, 2005).

Trata-se da necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas do que as práticas de ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita (Soares, 2003).

Segundo Solé (2001)

(...) a escola atua, na área da alfabetização, como se fosse uma aprendizagem “neutra”, despida de qualquer caráter político. Aprender a ler e escrever, para a escola, parece apenas significar a aquisição de um “instrumento” para a futura obtenção de conhecimentos (...) (Solé, 2001, p. 22).

Assim, o processo de alfabetização não pode ser compreendido apenas como um meio para se obter conhecimentos mais sistemáticos, pois deve também promover o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo do indivíduo enquanto sujeito social ativo.

O Brasil atual privilegia a quantidade de alunos que leem e escrevem e, às vezes, fazem contas com calculadoras. A qualidade passa longe. Onde chegaremos com tantos analfabetos funcionais? A solução poderia ser uma maior atenção aos primeiros anos da escolarização, com um ensino de qualidade adequado ao momento certo de aprendizagem da criança, sem deixar de lado as exigências de aprendizagem que venham provê-la de instrumentos cognitivos que a preparem para a apreensão futura de conhecimentos formadores da cidadania.

Profissionais cidadãos, bem formados e capacitados, com visão ampla e até mesmo holística da realidade; homens e mulheres de cosmovisão, focados em interesses sociais e

econômicos, preparados para a vida adulta, independentes e cientes de seus direitos e deveres como cidadãos do mundo, atualizados com a realidade moderna e com suas complexas relações, evoluções humanas e tecnológicas. É um sonho, mas um dia o Brasil chegará lá.

A concretização desses direitos exige o estabelecimento de ações e políticas por parte de todas as instâncias de governo. Entretanto, segundo Ferraro (2008, p. 275), os direitos sociais “no contexto da globalização e da ideologia neoliberal estão em baixa”, e, quando se trata de direitos sociais, entre os quais o direito à educação, esse delimita o papel do Estado no processo de realização da justiça social.

Na atual sociedade brasileira, no que se refere aos direitos básicos e às ações do Estado, as dificuldades decorrentes das desigualdades sociais e da pobreza, segundo Carvalho (1998), ocorrem porque os direitos no Brasil caminharam na contramão da sequência histórica esperada, pois:

(...) aqui, primeiro vieram os direitos sociais, implantados em supressão dos direitos políticos e redução dos direitos civis [...]. Depois vieram os políticos, (...) ainda hoje os direitos civis, a base da sequência de Marshall, continuam inacessíveis à maioria da população. A pirâmide dos direitos foi colocada de cabeça para baixo (Marshall, 1967 *apud* Carvalho, 2002, p. 219-220).

Temos hoje uma estrutura educacional onerosa e, ao mesmo tempo, ineficiente. Apesar de os índices relativos ao acesso escolar serem aparentemente animadores, a realidade mostra que a trajetória dos alunos que ingressam na escola é marcada por sucessivas reprovações e/ou aprovações forçadas, em busca artificial de índices e de abandono escolar.

Fica evidente a ineficiência do ensino fundamental, principalmente pelas elevadas taxas de evasão. Torna-se urgente resgatar o papel fundamental da escola de ensinar a ler e a escrever, erradicando o analfabetismo, sem menosprezar as práticas tradicionais, sem incorrer no tecnicismo desmedido, sem idealismos utópicos ou pacotes metodológicos importados. Em médio prazo, a quantidade e a qualidade devem ser consideradas em função uma da outra; o acesso e a permanência devem estar articulados, e os recursos devem ser otimizados com competência e eficiência na escola.

Ademais, percebe-se que a alfabetização é elemento crucial do processo educacional. Logo, observa-se a necessidade de analisar como se deu o processo de evolução histórica da educação e como a alfabetização fez parte desse processo histórico e social. Vale ressaltar que não há educação sem linguagem sistematizada e, conseqüentemente, não há alfabetização sem

que haja, previamente, alguma forma de linguagem organizada. Sendo assim, inicia-se com a análise da evolução da linguagem.

Segundo o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE (2014), os usos sociais são o ponto de partida de um processo denominado práticas de leitura e de escrita, que só ocorre por meio das práticas de análise linguística, do sistema de escrita, da releitura e da revisão do texto produzido. Os gêneros são as ferramentas textuais que usamos para nos comunicar; os suportes e portadores são os meios que servem de base para a circulação de um texto.

Ao longo da Educação Infantil, o processo de leitura é de extrema importância, pois é nesse período que as crianças demonstram seus interesses e compartilham o que já sabem da cultura escrita. As propostas feitas pelo educador sobre literatura infantil, relacionando os textos às crianças desde o início, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, por meio do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo.

Segundo Soares (2004, p. 43), as crianças já podem ser consideradas em processo de letramento quando têm contato com livros e revistas ou quando ouvem histórias contadas por pessoas alfabetizadas, despertando, assim, o interesse pela leitura, mesmo antes de estarem em fase de escolarização.

Para Ferreiro e Teberosky (1991), a criança pode ser considerada alfabetizada quando domina a base alfabética do sistema de escrita, escreve e compreende textos com sentidos possíveis de serem lidos, mesmo que apresentem “erros” ortográficos. A alfabetização é um processo que depende de oportunidades; por isso, há influências do mundo cultural e social em que a criança está inserida, com grande participação no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Antes desse processo, deve-se considerar a relação com outros sistemas. Conforme Ferreiro (1996), os estágios de aprendizagem ocorrem antes da vida escolar e dependem muito do estímulo que a criança recebe, por meio do diálogo e de jogos simbólicos, pelos quais a criança constrói gradualmente sua compreensão de mundo a partir da realidade em que está inserida.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, as crianças têm mais contato com livros infantojuvenis, e é nessa fase que esses livros contribuem para a formação do aluno leitor. De acordo com Milioli e Boone (2017), a escola tem o compromisso de proporcionar a alfabetização e aprimorar a leitura, pois, por meio da alfabetização e da prática da leitura, ocorre a formação do aluno leitor.

A prática da leitura, quando a criança já tem domínio, torna-se uma experiência significativa em sua vida, o que poderá determinar como ela perceberá a escola e a aprendizagem em geral. Como consequência desse processo, o aluno precisa compreender que o esforço despendido para reconhecer letras e palavras deve estar acompanhado de textos que sejam estimulantes (Milioli; Boone, 2017).

Durante todo o processo de alfabetização e formação do leitor ativo, é importante que a escola assuma a responsabilidade pelo ensino e pela aprendizagem, além de disponibilizar todo o material necessário, sendo a biblioteca um dos recursos fundamentais para esse processo. Também é importante que pais e responsáveis façam parte da formação do aluno, ajudando, estimulando e participando das atividades em casa, pois é por meio dos adultos que as crianças são influenciadas.

A partir desse pensamento, compreende-se que devemos ler sempre e com seriedade livros que nos interessem, que nos ajudem na mudança de nossa prática e que permitam o aprofundamento na leitura dos textos. Paulo Freire deixou claro que a leitura não deve ser memorizada mecanicamente, mas sim ser um processo desafiador, que nos ajude a pensar e a observar a realidade em que vivemos.

### **Considerações finais**

A presente pesquisa teve como objetivo refletir sobre o papel da escrita enquanto instrumento de denúncia social e de resistência política, com base em uma pesquisa bibliográfica fundamentada em autores e autoras que discutem as relações entre literatura, poder e transformação social. Por meio da análise teórica de obras de referência e de diferentes contextos históricos, foi possível constatar que a escrita não apenas expressa sentimentos ou ideias individuais, mas também atua como forma de intervenção crítica na realidade.

Ao longo do estudo, identificou-se que a produção textual engajada — seja ela literária, autobiográfica, ensaística ou poética — representa um meio legítimo de enfrentamento das diversas formas de opressão. Escritores como Graciliano Ramos, Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, entre outros, exemplificam como a palavra escrita pode funcionar como denúncia das injustiças sociais, da desigualdade estrutural, do racismo e da exclusão histórica de determinados grupos.

A partir das obras analisadas, observou-se que a escrita de resistência não se limita à exposição de situações de sofrimento e opressão, mas propõe alternativas discursivas e

contribui para a reconstrução de identidades subalternizadas. A literatura, nesse contexto, ganha status de ferramenta política, sendo capaz de mobilizar consciências, provocar rupturas simbólicas e incentivar processos de emancipação.

Os autores consultados — como Antonio Candido (2000), Terry Eagleton (2011), Paulo Freire (1987), Michel Foucault (2014) e outros — sustentam que a escrita pode e deve ocupar o lugar da crítica social, pois nela reside a potência de desnaturalizar ideologias dominantes e de fazer emergir novos sentidos e possibilidades de existência.

Dessa forma, conclui-se que a escrita, como forma de denúncia social e de resistência política, é uma prática fundamental em contextos de silenciamento e opressão. Seja por meio da literatura tradicional ou das novas expressões contemporâneas, como os slams e a escrevivência, a palavra escrita segue sendo uma poderosa ferramenta de contestação e de reexistência.

Portanto, com base nesta pesquisa bibliográfica, compreende-se que o estudo da escrita engajada é essencial para o fortalecimento do pensamento crítico e para a valorização de práticas discursivas que dão voz a sujeitos historicamente excluídos. A valorização da literatura de resistência deve fazer parte não apenas dos estudos acadêmicos, mas também das políticas educacionais e culturais voltadas à construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

## Referências

ARELARO, Lisete Regina Gomes. A (ex)tensão do ensino básico no Brasil: o avanço da universalização e a permanência das desigualdades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1039-1063, 2003.

BENEVIDES, Maria Victoria. Direitos humanos: desafios para o século XXI. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 46, p. 9-32, 1998.

BOSI, Alfredo. **Literatura e resistência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. **Zero**. São Paulo: Clube do Livro, 1975

CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2000.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA (CEALE). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2014.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Graciliano Ramos**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

COUTINHO, Carlos Nelson. Graciliano, literatura e resistência. In: **Blog da Boitempo**, 2012. Acesso em: 3 ago. 2025.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que são direitos humanos**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

CRAHAY, Marcel. **Poderá a escola ser justa e eficaz?** Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

DUARTE, Constância Lima. **Carolina Maria de Jesus: o diário de uma favelada**. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: UNESP, 2011.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivência: a escrita de nós**. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrevivência: a escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2018.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Editora ULISSEIA limitada, Lisboa, 1961.

FÁVERO, Osmar. Direito à educação no Brasil: desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 41-60, abr. 2001.

FERNANDEZ, Raffaella Andréa. **Processo criativo nos manuscritos do espólio literário de Carolina Maria de Jesus**. 2015. Tese (Doutorado em Teoria e História Literária) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

FERRARO, Alceu Ravello. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 273-295, 2008.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GINZBURG, Carlo; CHIAUÍ, Marilena. **Literatura como denúncia da violência e ideologia**. [S.l.], 2012 - 2017.

GULLAR, Ferreira. **Poema Sujo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: CEPIEL/METRO-CAMP, 2005.

LANKSHEAR, Colin; McLAREN, Peter. **Critical Literacy: politics, praxis, and the postmodern**. NY: SUNY, 1993.

MACHADO, Ana Maria. **Tropical sol da liberdade**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

MILIOLI, Gisele; BOONE, Rogério. A importância da leitura na formação do aluno leitor nos anos iniciais. **Revista de Educação**, v. 12, n. 2, p. 45-58, 2017.

MONDRAGÓN BENITO, Daniela; DE HOYOS PÉREZ, Elena. A escrita como ferramenta para a construção de liberdade. **Revista Periferias**, 4 dez. 2022. Disponível em: <https://revistaperiferias.org/materia/a-escrita-como-ferramenta-para-a-construcao-de-liberdade/>. Acesso em: 3 ago. 2025

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Nova York: ONU, 1966.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

SANTANA, Maria Karolyne Reis. **A escrita como resistência contra o apagamento literário e social nos contos de Conceição Evaristo e Dina Salústio**. 2024. 136 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-graduação em Letras, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

SANTOS, Leonardo Alonso dos. **A função social da literatura de resistência**. 2019. 127 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Fluminense. 2019.

SILVA, Q. C. P.; SANCHES, C. S. A narrativa-escrevivência como possibilidade de resistência política. **Periferia**, v. 15, n.1, 2023.

SILVA, Vera Lenz Vianna da; TONI, Cristiane. A literatura como denúncia e resistência. **Revista Literatura em Debate**, v.4, n. 6, p. 174-188, 2013.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNESCO. **Marco de ação de Belém**: aproveitando o poder e o potencial da aprendizagem e educação de adultos para um futuro viável. Brasília: UNESCO, 2010.

VERÍSSIMO, Erico. **Incidente em Antares**. Rio de Janeiro: Globo, 1971