

# A parresia, o grito e as gretas: epítomes de linguagens decoloniais emancipatórias

*Parrhesia, the scream and the cracks: epitomes of emancipatory decolonial languages*

Francisco Estefogo  

[estefogo@gmail.com](mailto:estefogo@gmail.com)

Universidade de Taubaté, Taubaté, São Paulo, Brasil.

## Resumo

Este ensaio objetiva refletir sobre as perspectivas das linguagens decoloniais emancipatórias em prol da educação multi e intercultural (Walsh, 2009, 2019), de modo que a atividade educativa seja compreendida como uma tarefa política aletúrgica (Foucault, 1996, 2011). Em outros termos, trata-se de um fazer educacional transgressor de protocolos, com vistas à ação cidadã participativa ética e crítica, como construtora de novas realidades e modos de ser, viver, desejar e pensar, portanto, questionadora do status quo e proporcionadora do cuidado de si e do outro (Foucault, 1996, 2011). Por meio da parresia (Foucault, 1996, 2011) e, a rigor, dos gritos e das gretas (Walsh, 2009, 2019), o foco desta proposta é debater as diversidades culturais, sejam elas linguísticas, políticas, sociais, étnicas, culturais, religiosas ou de gêneros, como capital pedagógico decolonial (Mignolo, 2017; Quijano, 2005; Walsh, 2009, 2019) epistêmico. De forma igual, como característica e vocação imanente da humanidade para o avanço ontológico, epistemológico, ético-político, e, destarte, um possível manancial de linguagens decoloniais emancipatórias.

**Palavras-chave:** Gretas, Linguagens Decoloniais Emancipatórias; Interculturalidade; Multiculturalidade; Parresia.

## Abstract

*This essay aims to reflect on the perspectives of emancipatory decolonial languages in favor of multi- and intercultural education (Walsh, 2009, 2019), so that educational activity is understood as an alethurgical political task (Foucault, 1996, 2011). In other words, it is about an educational practice that transgresses protocols, with a view to ethical and critical participatory citizen action, as a builder of new realities and ways of being, living, desiring and thinking, therefore, questioning the status quo and providing care for oneself and on the other (Foucault, 1996, 2011). Through parrhesia (Foucault, 1996, 2011) and, strictly speaking, screams and cracks (Walsh, 2009, 2019), the focus of this proposal is to debate cultural diversities, be they linguistic, political, social, ethnic, cultural, religious or gender-based, as epistemic decolonial pedagogical*



10.23925/2318-7115.2024v45i1e65236



---

capital (Mignolo, 2017; Quijano, 2005; Walsh, 2009, 2019). Likewise, as a characteristic and immanent vocation of humanity for ontological, epistemological, ethical-political advancement, and, therefore, a possible source of emancipatory decolonial languages.

**Keywords:** Cracks, Emancipatory Decolonial Languages; Interculturality; Multiculturalism; Parrhesia.

## 1. Introdução

A contemporaneidade está eminentemente atravessada por sobejas marcas silenciadoras, homogeneizadoras e colonizadoras (Mignolo, 2017; Quijano, 2005; Walsh, 2009, 2019) que, de algum modo, suprimem o emergir de novas epistemes e, conseqüentemente, a gênese de diferentes modos de ser, viver, desejar, pensar e agir, inviabilizando o cuidado de si (Foucault, 1996, 2011) no que tange ao autoconhecimento, uma vez que para cuidar de si é imprescindível conhecer a si mesmo. Para tal fim, é imperioso que o tecido social seja enviesado pela *práxis* libertadora e democrática, configurada por linguagens múltiplas, derivadas, capitalmente, da multidiversidade e da interculturalidade (Walsh, 2009, 2019).

Visto que a hodiernidade, regularmente, assujeita-nos ao *status quo*, bem como catalisa a mesmice antropomórfica e, em virtude disso, dificulta a criação do inédito-viável (Freire, 2016), o que nos torna medíocres seguidores subalternos de triviais protocolos e, por conseguinte, meros reprodutores da estória, parcas conjunturas são criadas para o vislumbre de momentos reflexivos de introspecção e criação. Em meio à contemporânea densa névoa padronizada de vivências, o exercício da imaginação criativa, do clamor e da subversão está cada vez mais restrito à gerência do perverso controle do pensamento e das linguagens.

No que se refere à educação, as narrativas escolares, singularmente, são, muitas vezes, permeadas por pensamentos instituídos e por litúrgicas práticas docentes, com pendor utilitarista, protocolar, encapsulado (Liberali, 2009) e colonial (Walsh, 2009, 2019). Similarmente, sinalizam serem silenciadoras (Amaral, 2013; Teles, 2018), dedicadas apenas ao ensino de conteúdos, embasadas em parâmetros metodológicos incompatíveis com a vida-que-se-vive (Marx; Engels, 2006). Como resultado, a reprodução do *status quo*, bem como a deslegitimação da prática de si, do eu verdadeiro e da ética (Santos, 2016) se enrobustecem.

Nessa toada, mais notadamente, a *práxis* pedagógica normalmente se ratifica por searas de verdade e legitimidade do saber ocidental calcadas na hegemônica racionalidade e na episteme

eurocêntrica (Mignolo, 2017; Quijano, 2005; Walsh, 2009, 2019), o que a caracteriza como monocultural e monolíngue. Logo, urge que se questione e que se rompa com esse modelo de ensino por uma perspectiva decolonial (Mignolo, 2017; Quijano, 2005; Walsh, 2009, 2019) e intercultural (Walsh, 2009, 2019), considerando a vida-que-se-vive (Marx; Engels, 2006), ao imbuir, por exemplo, os atores do trâmite educativo, especialmente, docentes e discentes, com as práticas de suas verdades. O movimento decolonial concerne ao posicionamento contínuo e cotidiano de transgressão e insurgência em relação à *“dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial”* (Quijano, 2010, p.84). Para esse fim, é improrrogável ter em conta condições radicalmente multidiversas no que toca à humanidade e aos infinitos conhecimentos, de maneira que se construam, ou ampliem, diferentes modos de viver (Mignolo, 2017; Quijano, 2005; Walsh, 2009, 2019).

Nesse sentido, Freire (2016) alude à estrutura da relação professor-aluno de uma forma opressora, visto que, provido de saberes, o impulso de autoridade do docente tem desdobramentos medulares no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Esse tipo de vínculo impossibilita, por consequência, o ato de questionar e criar coletivamente, além de prescindir a prática da formação, a geração de novas linguagens e a transformação ética. O sistema dominador da educação, munido de poder voltado para alienação e colonização, à primeira vista, tolhe o indivíduo em condições inaptas para o questionamento e, por isso, para a criticidade e as mudanças.

Na perspectiva freireana, tanto ou mais importante que os conhecimentos, o modo como se estabelece a interação entre docentes e discentes, bem como as relações modernas/coloniais/neoliberais, que mantêm a dominação, também devem ser relevadas, questionadas, repensadas, problematizadas e, portanto, logicamente, investigadas. Em outras palavras, a asserção de Freire (2016) está inexoravelmente voltada para as linguagens decoloniais emancipatórias que fomentem a prática pedagógica humanista, libertária e, sobretudo, corajosa, escrutinadora e ética, com o intuito de vislumbrar a criação do inédito-viável (Freire, 2016), conceito discutido mais adiante.

Nesse contexto entremeado por normas estabelecidas, de acordo com Mignolo, (2017), Quijano, (2005) e Walsh (2009, 2019), é necessário desconstruir as categorias tradicionais e

---

impostas da identidade, do poder e do saber, as quais não incorporam o multiculturalismo, tampouco a interculturalidade (Walsh, 2009, 2019), já que foram impostas pela colonialidade (Mignolo, 2017; Quijano, 2005; Walsh, 2009, 2019). Walsh (2009, 2019), em particular, promove a ideia da interculturalidade para que haja a interação e a troca de conhecimentos, de opiniões e de visões de mundo, superando, de natureza igual, a hierarquia colonial, monoglóssica e hermética. Por isso, no cenário escolar, deve-se incentivar e criar espaços de diálogo e colaboração entre professores, discentes e toda a comunidade escolar, de maneira que diferentes perspectivas sejam compartilhadas, respeitadas e utilizadas como insumos epistemológicos. Dessa maneira, possibilita-se o eclodir de gritos e a abertura de gretas (Walsh, 2009, 2019) que, a princípio, darão oportunidades para que essas vozes, várias vezes silenciadas, sejam ouvidas para serem primórdios da constituição ética de novas epistemes, seguidas de transformações.

Dessa forma, a partir da ideia da coragem de obstruir o caminho do silenciamento (Amaral, 2013; Teles, 2018), amiúde, petrificado das instituições de ensino, é preciso identificar formalmente os tipos de discurso e os autores implicados nessa relação de maneira que possam ser indagados, debatidos e ressignificados. De modo semelhante, é patente romper com o detentor da autoridade epistêmica que legitima o poder do território escolar, interiorizado como verdadeiro eixo pelo meio social.

Nesse terreno, Foucault (1996, 2011), filósofo das vozes silenciadas, dos sentidos deturpados e das palavras ocultadas, resgata o conceito helênico de parresia (παρρησία) como um “discurso de verdade” em referência ao “dizer tudo”. Singularmente, implica a fala franca atrelada ao questionamento e, por essa razão, à coragem de se embricar num rompimento que instaura novas verdades e se opõe às relações de poder. Em função disso, o parresiasta, figura da Antiguidade, é corajoso o bastante para questionar algum fenômeno latente, o que pode colocar a si e aos outros à prova. Aguerrido e destemido, diz o que ninguém normalmente traria à baila. Nesse mesmo domínio de ruptura, Walsh (2009, 2019) propõe a propalação de gritos e gretas por intermédio do processo educacional de modo a resgatar a valorização do pensamento crítico, livre e genuíno. Entende-se, então, que a parresia (Foucault, 1996, 2011) tem função profícua e insurgente como dispositivo de facultar gritos e gretas (Walsh, 2009, 2019), fissuras pavimentadoras de novos pensamentos, linguagens, epistemes e revoluções.

Destarte, este ensaio concebe que a parresia (Foucault, 1996, 2011) pode oportunizar a produção de gritos e gretas apoiada na multidiversidade e na interculturalidade (Walsh, 2009, 2019), com a intenção de que os silenciados possam ter oportunidades de laborar sistemas educativos decoloniais (Mignolo, 2017; Quijano, 2005; Walsh, 2009, 2019) e, de alguma forma, mais equânimes, éticos, libertários, democráticos e emancipadores. Essa corrente igualmente converge com as preposições freireanas, pois essas *práxis* pedagógicas pressupõem linguagens decoloniais emancipatórias, por meio das quais se organiza a insurgência da potência da liberdade pela ética em defesa do cuidado de si, alcançado na relação franca com o outro (Foucault, 2011), quer dizer, uma *“atividade conjunta, uma atividade com os outros, e mais precisamente uma atividade com o outro, uma prática a dois”* (Foucault, 2011, p. 36). Amparado por esse processo, o emergir de gritos e gretas (Walsh, 2009, 2019) pode ser desenhado num horizonte mais livre, desnaturalizado das marcas coloniais epistêmicas, fossilizadas e preconceituosas, onde *“as diferenças são o eixo central da democracia e a produção de sujeitos capazes de estabelecer relações equânimes e mais justas”* (Megale; Liberali, 2021, p.19).

Este ensaio objetiva refletir sobre as perspectivas das linguagens decoloniais emancipatórias em prol da educação multi e intercultural (Walsh, 2009, 2019), de modo que a atividade educativa seja compreendida como uma tarefa política aletúrgica (Foucault, 1996, 2011). Em outros termos, trata-se de um fazer educacional transgressor de protocolos, com vistas à ação cidadã participativa ética e crítica, como construtora de novas realidades e modos de ser, viver, desejar e pensar, portanto, questionadora do *status quo* e proporcionadora do cuidado de si e do outro (Foucault, 1996, 2011). Por meio da parresia (Foucault, 1996, 2011) e, a rigor, dos gritos e das gretas (Walsh, 2009, 2019), o foco desta proposta é debater as diversidades culturais, sejam elas linguísticas, políticas, sociais, étnicas, culturais, religiosas ou de gêneros, como capital pedagógico decolonial (Mignolo, 2017; Quijano, 2005; Walsh, 2009, 2019) epistêmico. De forma igual, como característica e vocação imanente da humanidade para o avanço ontológico, epistemológico, ético-político, e, destarte, um possível manancial de linguagens decoloniais emancipatórias.

Para esse intuito, primeiro será discutida a parresia, segundo Foucault (1996, 2011), em relação à coragem de falar a verdade, mesmo que isso envolva riscos ou vá contra normas pré-estabelecidas, como normalmente ocorre no universo escolar. Dado o fato de que o parresiasta fala francamente, sem reservas, desafiando convenções sociais, políticas ou culturais e, à vista disso, ser uma ruptura com o que está posto, essa discussão ilumina as possibilidades de a parresia

ser um celeiro de gritos e gretas (Walsh, 2009, 2019). Para resumir, a astúcia parresiasta enseja o pensamento e o engenho da realidade com novas epistemes, respaldados pela multi e interculturalidade (Walsh, 2009, 2019) de outros sujeitos, de outros lugares, de outras formas de viver e outras concepções de mundo.

Na sequência, a educação emancipatória de Paulo Freire (2010, 2016) será abordada como pilar para a libertação e a transformação social. Freire (2010, 2016) propõe um modelo educacional no qual os discentes não são apenas receptores passivos de conhecimento, mas também agentes ativos no processo de aprendizado, por meio da conscientização, da crítica às estruturas opressivas, tal como da promoção da participação democrática e do erigir do inédito-viável (Freire, 2016). A proposta pedagógica freireana, pelo viés da educação problematizadora e, certamente, das linguagens emancipatórias decoloniais, busca a compreensão crítica da realidade, ou seja, a imersão no contexto, seguida da emersão de novas possibilidades de ação, para mudar a esfera social, por meio da inserção de mais alternativas de ser e agir, no avesso do que é normalmente imposto, promovendo, de modo igual, a elaboração do inédito-viável (Freire, 2016), além da emancipação individual e coletiva.

Por final, reflexões serão tecidas concernentes à convergência entre parresia (Foucault, 1996, 2011) como elemento inspirador de gritos e catalisador de gretas (Walsh, 2009, 2019), com o propósito de que as linguagens decoloniais emancipatórias se estruturam nos meandros escolares como potências de construções epistemológicas decoloniais (Mignolo, 2017; Quijano, 2005; Walsh, 2009, 2019) e éticas, com enfoque no cuidado de si e do outro (Foucault, 1996, 2011).

## 2. A parresia, o grito e as gretas

Foucault (2010, 2011) se debruçou sobre os estudos da *parresia* (παρρησία) no contexto do mundo antigo. Assentado na genealogia dos textos clássicos dos filósofos gregos e das primeiras epístolas dos primórdios do cristianismo, o filósofo francês ilumina como na antiguidade o parresiasta se comprometia com a verdade por intermédio, essencialmente, da coragem (Soler; Krolkowski, 2016). Dada a normatividade dos corpos no mundo contemporâneo, atravessada pela homogeneização do pensamento, assim como pela reprodução da realidade, além da funesta mononarrativa, em especial, no campo escolar, a experiência ética engendrada pela verdade representa a transgressão nos modelos uniformizados de ser, pensar, viver, agir e desejar.

Em razão de ser uma prática necessariamente mútua da manifestação da verdade, frente à sinceridade interferente por ser uma fala franca, sem ornamentos retóricos, a parresia (Foucault, 1996, 2011) permite identificar formalmente os tipos de discursos e os personagens implicados nessa relação, pelo motivo de o parresiasta se comprometer inteiramente com o que pensa. Gros (2016) propõe a seguinte descrição da parresia:

*a parresia é um termo grego que significa o fato de ‘tudo dizer’... que pode significar, sem dúvida, dizer qualquer coisa, sem triagem, sem contenção nem entraves, mas também e talvez principalmente, ousar dizer o que nossa timidez ou nossa vergonha nos impedem de imediatamente expor – ou então, mais simplesmente: exprimir-se com sinceridade e franqueza. Falar sem pudor e sem medo (Gros in Foucault, 2016, p. 11-12).*

Na seara escolar, como usualmente muitos partícipes têm as vozes interrompidas e silenciadas (Amaral, 2013; Teles, 2018), os interlocutores precisam estar dispostos para serem também verdadeiros nesse jogo retórico, como se fosse um acordo consentido, baseado da fala franca, corajosa e comprometida que a parresia propõe e, à vista disso, a pavimentação do questionamento. Nesse sentido, Foucault (2011, p. 46) afirma que “*a parresia é, portanto, em duas palavras, a coragem da verdade naquele que fala e assume o risco de dizer, a despeito de tudo, toda a verdade que pensa, mas é também a coragem do interlocutor que aceita receber como verdadeira a verdade ferina que ouve*”. Nesse pacto, o locutor, tomado da coragem de dizer absolutamente tudo, enuncia a verdade, assumindo todos os tormentos e implicações do enunciado. Do outro lado, o interlocutor se compromete com a aderência ao que foi dito (Muchail; Fonseca, 2019). Além do mais, a parresia, do mesmo modo, compreende a visão crítica da desobediência, isto é, de não ser totalmente comandado “*por estas pessoas, em nome destes princípios, em vista de tais objetivos e por meio de tais procedimentos, não assim, não por isso, não por estes*” (Foucault, 2015, p. 58)

Nessa toda, como, *a priori*, a parresia (Foucault, 2010, 2011) prospecta rompimentos, por ser uma potência disruptiva da fala e, da mesma forma, instaura novas verdades, desobedece às ordens que não são escrutinadas, matiza as relações de poder, tal como implica no cuidado de si e do outro. Dito de outra forma, pelo ponto de vista deste ensaio, a parresia (Foucault, 1996, 2011) aponta a concepção de gritos e gretas (Walsh, 2009, 2019), já que pode denunciar alguns fenômenos deliberadamente obscurecidos, como, por exemplo, no universo escolar, as relações de poder, os currículos encapsulados (Liberali, 2009), o silenciamento (Amaral, 2013; Teles, 2018),

---

a episteme colonizadora (Mignolo, 2017; Quijano, 2005; Walsh, 2009, 2019), normalmente organizados aos sabores da natureza educacional posta e autoritária. Em suma, a parresia (Foucault, 1996, 2011), por desnuviar intenções eclipsadas, desafia as convenções sociais, políticas e culturais e, no caso do intento deste ensaio, os protocolos escolares.

Em relação à atribuição frutífera para a prospecção de gritos e gretas (Walsh, 2009, 2019), devido aos rompantes discursos da parresia (Foucault, 1996, 2011) e à problematização das verdades postas, o questionamento, amiudadamente obsoleto na modernidade, pode se evidenciar no contexto educativo. Isso posto, poderá se enveredar pela análise crítica dos conteúdos colonizadores (Mignolo, 2017; Quijano, 2005; Walsh, 2009, 2019), pela ação educativa transformadora e intervencionista, alusivo às forças de poder, saber, pensar, desejar e ser.

Sobreleva ressaltar que, com a austera organização educativa, o paradigma escolar se estabelece de forma que o discente não seja apenas exposto a conteúdos acumulados ao longo da história, mas entenda que precisa de outra pessoa (conhecedora, ou mais sábia, como diriam os gregos), bem como de elementos conteudísticos para aprender, saber ou pensar. Como efeito, o sistema de ensino-aprendizagem, de alguma forma, fossiliza-se como um fluxo de mão única, de caráter colonizador, principalmente no tocante aos matizes curriculares, no qual quem sabe, normalmente o professor (o sábio), ensina, e o discente, passivamente, em tese, “aprende”. De mais a mais, o que deve se aprender, geralmente, consiste em arcabouços teóricos derivados de fontes eurocêntricas, incongruentes com a realidade dos discentes, indicando como as relações de poder, saber, pensar, desejar e ser são profundamente marcadas pela colonialidade (Mignolo, 2017; Quijano, 2005; Walsh, 2009, 2019)

Nesse terreno, de acordo com Walsh (2009, 2019), é patente que se grite de modo a possibilitar a abertura de gretas (Walsh, 2009, 2019) que darão oportunidades a pequenos organismos emergirem, tornando-se, supostamente, sistemas impenetráveis, menos herméticos. É nesse ato de gritar para o erigir de gretas que, no entendimento deste ensaio, a parresia (Foucault, 1996, 2011) se coaduna por ser uma ruptura para a construção de vivências éticas, prescindindo os sistemas normalizadores, uma vez que, como evidencia Walsh, (2019, p. 101): “o grito de espanto do colonizado [...] pode ser entendido mais criticamente como uma prática e intervenção (política, epistemológica, ontológica- -existencial) que aponta e caminha para uma atitude decolonial e para a ideia e possibilidade de decolonização”

Dessa forma, considerar a interculturalidade (Walsh, 2019, p.3), a saber, “*uma ferramenta, como um processo e projeto que se constrói a partir das gentes, e como demanda da subalternidade, em contraste à interculturalidade funcional que identifica o problema da diversidade ou diferença em si*” é terminantemente central para que os ínfimos organismos submersos se tornem uma diáfana rede de sistemas. Teoricamente, essas tramas proporcionarão os gritos para o alargamento de gretas, pelo meio das quais as “*desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados*” (Walsh, 2019, p. 10). Para tal finalidade, a parresia (Foucault, 1996, 2011) se destaca como instrumento essencial na exumação de escusas premissas com o propósito de serem deslindadas por intermédio de gritos e gretas (Walsh, 2009, 2019) perante a “*permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade*” (Walsh, 2019, p. 10).

### 3. Educação emancipatória freireana

Freire (2010, 2016) discute a ação docente como um conglomerado de comunicados e depósitos de conteúdos que são pacientemente memorizados e meramente repetidos pelos educandos, à luz do padrão de conduta educativa coercitiva. Trata-se, na verdade, da educação bancária que apenas oportuniza o ato de os discentes receberem a vulga “matéria” para, sem qualquer tipo de questionamento, na sequência, depositá-la, guardá-la e reproduzi-la em provas. Nessa operação, o elo de poder, o autoritarismo, a colonização e a servidão se estabelecem, consolidam-se e se reproduzem. Freire (2016, p.57) corrobora esse ponto de vista ao ratificar que “*ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção*”.

Avesso aos sistemas disciplinares da sociedade e à naturalização da colonialidade epistêmica (Mignolo, 2017; Quijano, 2005; Walsh, 2009, 2019), e consciente da inevitabilidade das relações de poder como parte intrínseca do funcionamento da *pólis*, Freire (2010, 2016) propõe o ensino dialógico, emancipatório e libertário. Nessa orientação, os partícipes de toda a atividade educativa vivenciam o formato de sala de aula de maneira igualitária, colaborativa, questionadora e democrática, afugentando, assim, as formas e saberes dominantes e os mecanismos de controle de viver em sociedade. Nessa linha, todos os autores envolvidos na ação escolar são responsáveis

---

pela construção dos conhecimentos e do pensamento crítico, dado o ensejo que invariavelmente todos agem no tecido social.

Com o intuito de reforçar a natural vocação epistemológica e ontológica de todo ser humano, assentada na multidiversidade linguística e cultural, a proposta freireana, ao encarar o presente debate, questiona a superioridade epistêmica que normalmente singra as práticas educativas. Diante desse disparate, fundado na identidade cultural dos discentes e docentes, Freire (2010, 2016) preconiza a educação humanizada, ao estimular a participação ativa, agentiva, ética, crítica e criativa na produção dos saberes. A centralidade da proposta freireana reside na libertação dos atos de dominação e da construção de saberes com a finalidade de que as relações sociais, fundamentalmente no ambiente escolar, sejam mais equânimes, horizontais, mais justas e dignas.

Nessa seara, Freire (2010, 2016) entende a educação emancipatória como uma habilidade intelectual que pode modificar a realidade dos discentes e de suas realidades com o objetivo de que percebam suas posições no mundo, podendo, coletivamente, identificar, discutir, criar possibilidades e solucionar problemas de seus contextos. Essa proposta também destaca a crucial importância do diálogo entre os docentes e discentes, pertinente aos assuntos e debates relacionados à vida-que-se-vive (Marx; Engels, 2006). Nesse processo, a conscientização dos imbricados, pautada no diálogo, na reflexão e na transformação, é absolutamente fulcral.

De acordo com as perspectivas freireanas, ao se incitar questionamentos e possíveis soluções, espaços para o exercício da reflexão e da construção do conhecimento são oportunizados, o que engendra a prospecção do inédito-viável, assim dizendo, *“uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade”* (Freire, 2016, p. 225). Nessa lógica, as discussões de Freire (2010, 2016) se confluem com a parresia (Foucault, 1996, 2011), posto que o ato de questionar é imprescindível para a exteriorização das verdades, implicando sempre a relação com o outro.

Ademais, a educação emancipatória freireana se relaciona com o “esperançar” ao propor a construção de um mundo com mais possibilidades de ser e agir, na contramão de se sujeitar ao que existe ou ao que é colonialmente imposto. A reflexão é outro importante viés da proposição da emancipação. Ao questionar enunciados conformistas, tais como, “sempre foi assim” ou “não

tem solução”, relativos as causas e aos seus objetivos, novas possibilidades de criar ações para transformar a realidade individual e coletiva são fomentadas. Nessa alçada, Fumachi (2023) aponta que a linguagem emancipatória

*deve dispor de conteúdos e temas com um enfoque reflexivo, enunciados que oportunizem o diálogo, além igualmente de conter linguagens visuais que representem, por exemplo, grupos sociais diversificados, realidades diferentes, novos modos de ser e agir no mundo, dentre outras inúmeras realidades que a vida pode descortinar (Fumachi, 2023, p.27).*

Apreende-se, assim, que, por meio das linguagens emancipatórias decoloniais, enaltecer, valorizar, respeitar e considerar todo o percurso sócio-histórico dos discentes como potenciais de transformação e construção epistêmica deve ser entendido como um caminho para a educação emancipatória que respeite a identidade, a dignidade e a autonomia de cada um para a transgressão do *status quo*. Depreende-se, desse jeito, que as linguagens emancipatórias decoloniais, outrossim, cotejam o cuidado de si proposto pela parresia foucaultiana, pois promovem o autoconhecimento ao se dizer a verdade, como assevera Foucault (2011, p.4): “*ao dizer a verdade, o indivíduo se constitui ele mesmo e é constituído pelos outros como sujeito detentor de um discurso de verdade, sob qual forma se apresenta, aos seus próprios olhos e aos dos outros, aquele que diz a verdade, qual é a forma do sujeito de dizer a verdade*”.

Nesse esteio, a considerar a dinâmica do tecido social como espaço de incessante produção cultural (Candau, 2008), substancialmente, da hodiernidade multifacetada, plurilíngue, interconectada e mediada por infinitos saberes, decorrentes, particularmente, do avanço tecnológico, o movimento decolonial (Mignolo, 2017; Quijano, 2005; Walsh, 2009, 2019) é absolutamente central. A decolonialidade (Mignolo, 2017; Quijano, 2005; Walsh, 2009, 2019) corresponde ao questionamento da origem dos conteúdos oferecidos e, desse modo, do *status quo*, bem como à busca de novos loci epistêmicos em benefício da construção de novos saberes e linguagens. Para tanto, é premente que artefatos culturais, nomeadamente, as linguagens emancipatórias decoloniais, questionem as desigualdades, o silenciamento, a homogeneização, a monocultura, as opressões e as injustiças causadas pelo daltonismo cultural (Candau, 2008), assim como e pela colonialidade epistêmica (Mignolo, 2017; Quijano, 2005; Walsh, 2009, 2019). Numa vertente decolonial, é patente o debate sobre como os saberes são produzidos, além dos desdobramentos dessa profusão em relação às diferenças e às similaridades, à desumanização e

---

à subordinação de conhecimentos e culturas (Walsh, 2009, 2019), normalmente, como já mencionado, enraizadas no eurocentrismo.

Sendo assim, a parresia foucaultiana, como celeiro de gritos e gretas, atrelada à interculturalidade (Walsh, 2009, 2019) e pela ótica da educação emancipatória (Freire, 2010, 2016), pode ser vista como possibilidade de construir relações menos assimétricas na educação, além de ser uma alternativa para decolonização epistêmica (Mignolo, 2017; Quijano, 2005; Walsh, 2009, 2019) com vistas ao surgimento de diferentes formas de ser, viver, pensar, desejar e saber. Afora o engendramento da originalidade epistêmica, o jogo parresiástico pode desenhar um horizonte orientado para perspectiva humanizadora de práticas éticas de formação humana, em especial, ao cuidado de si e do outro (Foucault, 1996, 2011), tal e qual para o questionamento das prescritas verdades colonizadoras, recorrendo à origem das linguagens decoloniais emancipatórias.

### **Considerações finais**

Este ensaio objetivou propor reflexões acerca das linguagens decoloniais emancipatórias com vistas à educação multi e intercultural (Walsh, 2009, 2019), considerando a ação educativa como uma atividade política aletúrgica (Foucault, 1996, 2011). O enfoque foi discutir a prática educacional como um expediente crítico e ético, à semelhança do fomento de novas realidades epistêmicas e maneiras de ser, viver, desejar e pensar, além de ser um compromisso questionador do *status quo* colonial e instaurador do cuidado de si e do outro (Foucault, 1996, 2011).

Mediante a parresia (Foucault, 1996, 2011) e os consequentes gritos e gretas (Walsh, 2009, 2019), o cerne deste estudo foi discutir as diversidades culturais como instrumentos pedagógicos decoloniais (Mignolo, 2017; Quijano, 2005; Walsh, 2009, 2019), bem como as qualidades imanentes da humanidade para a prospecção do desenvolvimento ontológico, epistemológico e ético-político.

Primeiro foi discutida a parresia, baseada nos estudos de Foucault (1996, 2011), atinente à coragem de falar a verdade como operação desafiadora das convenções sociais, políticas e culturais, curso compreendido como uma ruptura com o que está socialmente posto ou ofuscado. Sob esse prisma, este ensaio sustenta que a parresia tem papel seminal na propagação de gritos como oportunidades para a ampliação de gretas (Walsh, 2009, 2019), a fim de que as diretrizes

epistemológicas possam ser ressignificadas, maiormente, com base na multi e interculturalidade (Walsh, 2009, 2019).

Em seguida, a educação emancipatória (Freire, 2010, 2016) foi abordada como basilar para a libertação e a transformação social. Assentada na orientação problematizadora e por intermédio das linguagens emancipatórias decoloniais, a acepção freireana busca a compreensão crítica da realidade para oportunizar a participação democrática e a construção do inédito-viável (Freire, 2010, 2016), em adição à emancipação individual e coletiva.

Em consideração ao fato de que está comprometida com a coragem ao verbalizar o que realmente se pensa, a parresia (Foucault, 1996, 2011) permite identificar formalmente os participantes e os tipos de discursos da interlocução. No mais, posto que a retórica parresiasta compromete o locutor e o interlocutor com respeito à verdade e os seus derivados desdobramentos, infere-se que se trata de um processo de insurgência construído como uma atividade conjunta, potencializando espaços de liberdade e ética, relativos ao cuidado de si e do outro (Foucault, 1996, 2011). Calcada na franqueza e na sinceridade, a parresia igualmente engendra um escopo de criticidade, o que prescinde a total obediência ao *status quo*. Sumariamente, o jogo parresiástico rompe com pensamentos instaurados, escrutina postulados fossilizados, legitima a potência da coletividade para a constituição ética do indivíduo e questiona relações de poder. Nesse âmbito, a parresia (Foucault, 1996, 2011) alude à prática intervencionista decolonial apoiada no rebento de gritos e gretas (Walsh, 2009, 2019), já que pode propalar alguma ocorrência intencionalmente suplantada, como, por exemplo, os meandros escolares.

Por final, pelo ângulo da educação emancipatória (Freire, 2010, 2016), a parresia (Foucault, 1996, 2011) pode ser apreendida como contingência da elaboração de relações mais simétricas, junto à constituição de sujeitos em permanente relação de mútua aprendizagem e comunicação intercultural (Walsh, 2009, 2019), capazes de conceber relações de respeito, equânimes e legitimidade recíproca no que diz respeito ao devir de possíveis e diferentes formas de ser, viver, desejar e pensar. Para além desse avanço, a intersecção da educação emancipatória freireana, da parresia foucaultiana e dos gritos e gretas propostos por Walsh (2009, 2019) podem ser terrenos férteis para a difusão das linguagens decoloniais emancipatórias.

## Referências

AMARAL, Maria Feliciano da Silva. **O movimento de (des)silenciamento em aula de Língua Portuguesa na rede estadual**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

CANAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANAU, Vera Maria. (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **A Coragem da Verdade: o governo de si e dos outros II**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Qu'est-ce que la critique? suivi de La culture de soi**. Introduction et apparat critique par Daniele Lorenzini et Arnold I. Davidson. Paris: VRIN, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Discours et vérité précédé de La parrêsia**. Introduction par Frédéric Gros. Édition et apparat critique par Henri Paul Fruchaud et Daniele Lorenzini. Paris: VRIN, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FUMACHI, Margite. **Currículo em Ação de inglês do 6º ano: uma análise pela perspectiva da linguagem emancipatória**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Taubaté, Taubaté, 2023.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo: Moderna, v. 1. 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia alemã: seguido das Teses sobre Feuerbach**. Tradução: Luís Claudio de Castro e Costa. 9. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

MEGALE, Antonieta.; LIBERALI, Fernanda Coelho. Como implementar a multiculturalidade. In: MEGALE, Antonieta. (org.). **Educação Bilíngue: como fazer?** São Paulo: Fundação Santillana, p. 13-2, 2021.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Rev. bras. Ci. Soc.** vol.32, n.94, e329402. Epub, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/abstract/?lang=pt#>. Acesso: 06/01/24.

MUCHAIL, Salma. Tannus.; FONSECA, Marcio Alves da. Parresia e confissão: uma genealogia do sujeito moderno. **Rev. Filos. Aurora**, Curitiba, v. 31, n. 52, p. 191-208, jan./abr. 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/332993991\\_Parresia\\_e\\_confissao\\_uma\\_genealogia\\_d\\_o\\_sujeito\\_moderno](https://www.researchgate.net/publication/332993991_Parresia_e_confissao_uma_genealogia_d_o_sujeito_moderno). Acesso: 06/01/24.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In.: SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo. Cortez, 2010.

SANTOS, Marcos Augusto Wistuba Bisinella dos. A “Parresia” em Foucault: um olhar sobre o “dizer-a-verdade” como exercício vital para a prática docente na formação humana. In: XV Encontro de pós-graduação e IX Seminário de estudos do homem contemporâneo. **Casa Comum: a responsabilidade da ciência e da tecnologia**. Bragança Paulista. Universidade São Francisco, 2016. p. 1-10. Disponível em: [https://www.usf.edu.br/ic\\_2016/pdf/pos/educacao/a-parresia-em-foucault-um-olhar-sobre-o-dizer-a-verdade-como-exercicio-vital-para-a-pratica-docente-na-formacao-humana-1](https://www.usf.edu.br/ic_2016/pdf/pos/educacao/a-parresia-em-foucault-um-olhar-sobre-o-dizer-a-verdade-como-exercicio-vital-para-a-pratica-docente-na-formacao-humana-1). Acesso: 05/01/24.

SOLER, Rodrigo Diaz de Vivar y; KROLIKOWSKI, Leonardo Ferreira. Foucault e a parresia: apontamentos para a construção de uma experiência ética em educação. **Sapere Aude**, 7(13), 256-268, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.2177-6342.2016v7n13p256>. Acesso: 05/01/24.

TELES, Francisco Afrânio Rodrigues. Adolescentes Agentes e Dessilenciados? O movimento da argumentação no Digit-M-Ed Parnaíba. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

WALSH, Catherine. Gritos, gretas e sementeiras de vida: Entretences do pedagógico e do colonial. In: SANTOS, Sueli Ribeiro Mota; & SANTOS, Luciano Costa (Org.), **Entre-linhas: educação, fenomenologia e insurgência popular**, pp. 93-120. Bahia: EDUFBA, 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In.: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: documento eletrônico, 2009.