

# **REFLEXÕES CULTURAIS: RADICALIZANDO OS SENTIDOS A PARTIR DAS AMAZÔNIAS AMAPAENSES**

***CULTURAL REFLECTIONS: RADICALIZING  
PERSPECTIVES FROM THE AMAPAENSE  
AMAZON***

***REFLEXIONES CULTURALES:  
RADICALIZANDO LOS SENTIDOS DESDE  
LAS AMAZONÍAS AMAPENSES***

Elenilda Silva de Moraes

leneunifap2009@hotmail.com

Ivo Pantoja Medeiros

ivopant@gmail.com

Paula Silva Brito

paulasb002@gmail.com

**RESUMO**

Com a premissa de romper com os sentidos generalizantes que invisibilizam a pluralidade de identidades e culturas amazônicas, este trabalho tem como objetivo apresentar a narrativa visual da releitura da obra *A Liberdade Guiando o Povo* (1830), a partir de novas formas visuais de significação em diálogo com os povos amazônidas. A metodologia se fundamenta na análise da produção da imagem criada, em articulação com os debates coletivos entre os autores deste trabalho sobre Culturas e Educação. Confeccionada como identidade visual do III Colóquio da Linha de Pesquisa Educação, Culturas e Diversidades, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), a releitura é construída com base em cinco categorias analíticas: Cultura e Educação (Eagleton, 2011; Repetto, 2019), Amazônia (Malheiro, 2023), Arte e Colonização do Imaginário (Akolo, 2010; Quijano, 1992), Cultura e Infância na Amazônia (Cohn, 2005; Kramer, 2007; Gusmão, 2012; Zilberman, 2012) e Cultura Queer na Amazônia (Louro, 2018; Miskolci, 2017; Bento, 2011; Butler, 2015; Foucault, 2019). Como desfecho, a imagem proposta convida o olhar do público a reconhecer as diferentes personagens que ilustram uma Amazônia plural, harmônica e resistente — corpos que, juntos, enfrentam os processos de descaracterização impostos pela cultura hegemônica e reafirmam seus modos de ser, viver e aprender no mundo.

**Palavras-chave:** Arte. Diversidade. Educação. Cultura. Resistência.

## RESUMEN

Con la premisa de romper con los sentidos generalizadores que invisibilizan la pluralidad de identidades y culturas amazónidas, este trabajo tiene como objetivo presentar la narrativa visual de la reinterpretación de la obra *La Libertad Guiando al Pueblo* (1830), a partir de nuevas formas visuales de significación en diálogo con los pueblos amazónidos. La metodología se fundamenta en el análisis de la producción de la imagen creada, en articulación con los debates colectivos entre los autores de este trabajo sobre Culturas y Educación. Concebida como identidad visual del III Coloquio de la Línea de Investigación Educación, Culturas y Diversidades, del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Amapá (PPGED/UNIFAP), la reinterpretación se construye en base a cinco categorías analíticas: Cultura y Educación (Eagleton, 2011; Repetto, 2019), Amazonía (Malheiro, 2023), Arte y Colonización del Imaginario (Akolo, 2010; Quijano, 1992), Cultura e Infancia en la Amazonía (Cohn, 2005; Kramer, 2007; Gusmão, 2012; Zilberman, 2012) y Cultura Queer en la Amazonía (Louro, 2018; Miskolci, 2017; Bento, 2011; Butler, 2015; Foucault, 2019). Como cierre, la imagen propuesta invita la mirada del público a reconocer los diversos personajes que ilustran una Amazonía plural, armónica y resistente—cuerpos que, juntos, enfrentan los procesos de descaracterización impuestos por la cultura hegemónica y reafirman sus modos de ser, vivir y aprender en el mundo.

**Palabras clave:** Arte. Diversidad. Educación. Cultura. Resistencia.

## ABSTRACT

With the premise of breaking away from generalizing narratives that render invisible the plurality of Amazonian identities and cultures, this work aims to present the visual narrative of the reinterpretation of the artwork *Liberty Leading the People* (1830), through new visual forms of meaning-making in dialogue with Amazonian peoples. The methodology is based on the analysis of the created image, in conjunction with collective debates among the authors of this work on Cultures and Education. Developed as the visual identity of the III Colloquium of the Research Line Education, Cultures, and Diversities of the Graduate Program in Education at the Federal University of Amapá (PPGED/UNIFAP), the reinterpretation is structured around five analytical categories: Culture and Education (Eagleton, 2011; Repetto, 2019), the Amazon (Malheiro, 2023), Art and the Colonization of the Imaginary (Akolo, 2010; Quijano, 1992), Culture and Childhood in the Amazon (Cohn, 2005; Kramer, 2007; Gusmão, 2012; Zilberman, 2012), and Queer Culture in the Amazon (Louro, 2018; Miskolci, 2017; Bento, 2011; Butler, 2015; Foucault, 2019). In conclusion, the proposed image invites the audience to recognize the diverse characters that illustrate a plural, harmonious, and resistant Amazon—bodies that, together, confront the processes of erasure imposed by hegemonic culture and reaffirm their ways of being, living, and learning in the world.

**Keywords:** Art. Diversity. Education. Culture. Resistance.

## INTRODUÇÃO

O termo colonialidade, cunhado pela primeira vez por Quijano retrata as diferenças entre a Colonização, empreendimento político econômico que teve fim, e a colonialidade, a reverberação dessa fase histórica frente aos nossos comportamentos, desejos, olhares, estética e cultura (Quijano, 2023). Assim, como pensar as visualidades das Amazônias sem as narrativas criadas pela Europa colonizadora?

Viver na Amazônia nos coloca em um lugar sensível de existência histórica, marcado por essa colonialidade. Antagonicamente, comunidades e povos tradicionais resistem, reinventando a vida diante de investidas globais que perpetuam massacres. Este fôlego é um chamado ontológico dos povos e populações tradicionais para preservação das nossas existências (Cordeiro, Silva e Mendes, 2024).

Ao longo da história, narrada pelas vias oficiais do conhecimento, como a Escola e a Arte, nossas existências são silenciadas e reduzidas em imaginários construídos para atender contextos específicos, geralmente políticos e econômicos. Do empreendimento da colonização ocidental às narrativas do século XXI, há uma continuidade de

dominação: na primeira, a colonização do imaginário; na derradeira, a apropriação e a popularização de modos de vida tradicionais, ambas permeadas por interesses do poder capitalista.

Durante o empreendimento colonial das Américas pelo Ocidente, era necessário legitimar um imaginário de poder cujas bases residiam no desejo por tudo o que emanava do colonizador. Assim, crenças, saberes e manifestações artísticas que não serviam à dominação ocidental foram classificadas como incultas, iletradas e até inimagináveis. Os povos originários das Américas foram, nesse sistema, reduzidos à condição de seres sem cultura, sem alma, incivilizados, sem arte e sem conhecimentos, pelos colonizadores.

Enquanto na colônia portuguesa se consolidava um massacre cultural, na Europa as belas-artes eram elevadas ao status de oficialidade. Nesse contexto de dominação cultural e de colonização do imaginário (Quijano, 1992), as imagens da história da arte tornaram-se a fonte do desejo, um ideal de beleza que reverberou, e ainda reverbera, traduzido nas escolas e nas instituições artísticas. Dessa forma, arte e educação foram instrumentalizadas ideologicamente pelo sistema-mundo de poder global.

Diante disso, promover rupturas estéticas a partir de reflexões sobre o mundo contemporâneo torna-se urgente. É preciso pensar e sentir a arte por meio de epistemes outras, aquelas que atravessam nossas culturas ribeirinhas, indígenas, camponesas, quilombolas, negras, femininas, infantis e de gêneros dissidentes. As vidas que habitam as Amazônias amapaenses são plurais, diversas e, acima de tudo, resistentes.

Logo, o objetivo deste trabalho é apresentar a narrativa visual da releitura da obra *A Liberdade Guiando o Povo* (1830), de Eugène Delacroix (imagem 01), a partir de novas formas visuais de sentido com os povos amazônidas, mediante a análise da produção da nova imagem e de diálogos com a educação, culturas e diversidades.

Na perspectiva peirciana, a releitura não se limita simplesmente à repetição icônica de um signo, tampouco se reduz às interpretações de seus significados. Nesse sentido, tal releitura passou por um processo de ressignificação, onde o signo original

(A Liberdade Guiando o Povo) desloca-se de seu contexto histórico, eurocêntrico e hegemônico ao produzir novos interpretantes culturais e políticos (Peirce, 2005).

Portanto, reinscrevemos a obra em um regime simbólico, amazônida e atravessados pelo gênero, pela educação ribeirinha, indígena, infantil e, sobretudo, divergente dos saberes colonizadores.

Imagem 01: *A Liberdade Guiando o Povo*. Tela do pintor Eugène Delacroix faz alusão à Revolução Liberal de 1830, que prolonga o movimento da Revolução Francesa



Fonte: © R.M.N./H. Lewandowski - Museu do Louvre/Paris/Reprodução

A releitura proposta neste texto (Imagem 2) faz parte de uma série desenvolvida pela artista visual Lene Moraes, na qual se fazem releituras de clássicos da história da arte, geralmente racistas, ocidentais e colonizadores. A partir de outras reflexões críticas a obra foi idealizada para ser a identidade visual do III Colóquio da Linha de Educação, Culturas e Diversidades do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP). Nessa ocasião, a imagem foi construída a partir de diálogos coletivos entre os autores deste trabalho, cujas pesquisas discutem Cultura e Educação.

A perspectiva da artista, uma das autoras desse texto, se firma na reflexão visual sobre as imagens da história da arte que vemos na cultura escolar e que se manifestam

como legítimas ignorando as outras manifestações artísticas que emanam do povo (Moraes e Ribeiro, 2025). Esse imaginário cultural brasileiro, especialmente amazônida, se manifestou em suas experiências como artista e como arte-educadora. Afinal, as imagens do Ocidente estão nos espaços escolares, nos museus, nos livros didático e logo, nos códigos de beleza e aceitação dos alunos nas aulas de artes. O desejo de se apropriar desses ícones da história da arte nasce de uma disputa, de uma luta epistêmica, de romper com algo criado pelo ocidente e (re)nascem uma intervenção artística autêntica, porém radicalizando com os sentidos visuais do que ditam-se como hegemônicos.

Imagem 02: releitura da obra *A liberdade guiando o povo*, pintura, acrílica sobre tela.



Fonte: Lene Moraes, 2024.

As categorias analíticas serão: Cultura e Educação (Eagleton, 2011; Repetto, 2019) Amazônia (Malheiro, 2023;), Arte e Colonização do imaginário (Akolo, 2010; Quijano, 1992), Cultura e infância na Amazônia (Cohn, 2005; Kramer, 2007; Gusmão,

2012; Zilberman, 2012), Cultura Queer na Amazônia (Louro, 2018; Miskolci, 2017; Bento, 2011; Butler, 2015; Foucault, 2019).

A metodologia se dará pela reflexão sobre a criação da imagem, criação que partiu, conceitualmente, do debate intelectual de todos os autores do texto, com aporte nas culturas dos povos das Amazônia. As sessões se dividirão em três: a primeira, com o título “Da Cultura às Culturas”; a segunda, “Culturas e Infâncias na Amazônia”; e a terceira, “Há algo diferente nas Amazônia? Cultura queer nas Amazônia”.

## **DA CULTURA ÀS CULTURAS**

A imagem original de Eugène Delacroix remonta a um imaginário vinculado à Revolução Francesa, contexto marcado pela ascensão da burguesia e pela difusão do liberalismo. No entanto, destacamos as reflexões de Santos (2023), que identificam duas esferas relevantes para a análise de nossa obra (Imagem 02), separadas por uma linha abissal entre territórios metropolitanos (colonizadores) e territórios colonizados. A primeira esfera refere-se à coexistência de sistemas jurídicos distintos: enquanto nas Américas eram permitidas violações contra corpos não-europeus e implementadas jurisdições específicas para manter o controle colonial, na Europa, particularmente na França, ocorria uma transformação política que influenciaria todo o globo, desde o liberalismo econômico até a elaboração dos primeiros documentos legais sobre igualdade e liberdade. A segunda esfera concerne ao Iluminismo como movimento intelectual que, ao mesmo tempo que defendia o cartesianismo e consolidava a episteme da ciência moderna, promovia o epistemicídio de todas as outras formas de conhecimento não europeias, particularmente os saberes dos povos indígenas.

Nesse contexto, século XVIII, o conceito de cultura esteve no centro das ideias iluministas e seu culto ao desenvolvimento, Eagleton (2011) traça em seu texto como a cultura foi usada como mecanismo de eleição para ideais ocidentais. Assim, a cultura fora tudo o que o ocidente acumulou de conhecimento, modos, arte, e a aquisição



desses conhecimentos fazia do homem moderno um ser culto, ou seja, detentor de cultura.

Associada também ao conceito de civilidade, ao passo que quem tem civilidade tem cultura, os que não tem esses saberes deste povo ocidental não eram considerados civilizados. Na raiz latina, a palavra cultura significaria cultivar, proteger e cultuar, assim, o cultus (culto) na era moderna, passa para um ideal espiritual. Essas explicações justificaram o genocídio indígena por séculos, é exemplo a Disputa de Valladolid, conhecida como o paradigma de Sepúlveda, no qual foi debatido se os indígenas do “novo mundo” mereciam as violações sofridas, por não serem civilizados, não terem alma, ou seja, não tinham cultura (Santos, 2021).

Os aspectos gerais da cultura, enquanto conceito e fenômeno, possuem intrínseca natureza política. O teórico nigeriano Akolo (2010) demonstra como o processo colonial na Nigéria impactou profundamente o sistema educacional de artes em seu país. Conforme sua análise, os saberes culturais e estéticos autóctones foram sistematicamente excluídos dos currículos escolares - uma decisão política colonial cujos efeitos perduram até a contemporaneidade, manifestando-se tanto na marginalização dos conhecimentos tradicionais quanto na persistente negação desses saberes pelas instituições educacionais.

Essa complexa articulação entre cultura e colonialidade nos inspirou a empreender uma ressignificação proposital de uma obra canônica ocidental, justamente aquela que a escola consagra como fonte legítima de conhecimento. A ruptura estética que propomos incorpora intencionalmente elementos das diversas culturas originárias das Amazônias, estabelecendo um diálogo crítico com a narrativa hegemônica.

Nossa imagem (Imagem 02) foi inspirada nas culturas das embarcações ribeirinhas. A figura central é uma indígena segurando um livro, personificando a “liberdade” (de Delacroix) e os saberes ancestrais. Seus cabelos formam uma auréola que ilustra um céu ou o cosmo. Dessa forma, trazemos as reflexões de Kopenawa (2015, p. 75) em A Queda do Céu: “[...] os brancos acham que deveríamos imitá-los em tudo. Mas não queremos.”. O autor abordou os conhecimentos ancestrais afirmando: “Agora



é sua vez de responder ao chamado dos espíritos. Se pararem de fazê-lo, ficarão ignorantes” (Kopenawa; Albert, 2015, p. 75).

A negação dos conhecimentos outros se ilustra aqui como resistência dos saberes tradicionais. Os conhecimentos indígenas foram negados pela colonialidade do saber e do imaginário (Quijano, 1992), mas resistem ao tempo e talvez representem a única forma viva de luta contracolonialista.

Outros elementos foram inseridos na imagem, como os grafismos dos Karipuna e Tiriyo no corpo da indígena. As letras na embarcação formam a palavra Wëimpato, em Tarëno (tronco linguístico dos povos Tiriyo e Kaxuyana que vivem entre Amapá e Pará), que significa “lugar de aprender”, e foram usadas como representação das letras flutuantes uma tradição artística dos abridores de letras em barcos na Amazônia, como se observa nas imagens abaixo:

Imagem 03: Igarapé do lago



Fonte: Lene Brito, 2025.

Imagem 04: Letras flutuantes em embarcação, Oiapoque, 2025.



Fonte: Sílvia Marques, 2025.

As imagens de barcos presentes nas festividades religiosas tradicionais da Amazônia representam uma prática cultural que transcende a mera navegação fluvial. Os rios, mais do que vias aquáticas, constituem-se como percursos existenciais para populações que encontram na natureza tanto orientação quanto fundamento para experiências sensíveis. A percepção do cotidiano sempre se configurou como elemento fundamental na produção artística dissidente. Contudo, olhar para a Amazônia em sua profundidade – para além dos estereótipos construídos por aqueles com interesses exploratórios - representa um desafio epistemológico de superação das representações coloniais impostas sobre esses territórios e populações.

Como argumentam Malheiro, Porto-Gonçalves e Michelotti (2021), é imperativo romper com o imaginário colonial que concebe a Amazônia como vazio demográfico ou natureza inóspita. Tal construção discursiva, conforme os autores, serve aos interesses do capital exploratório, uma vez que, em suas palavras: “[...] ninguém sente falta do que foi legitimado como inexistente” (Malheiro et al., 2021, p. 13).

As letras flutuantes, tradição e marca identitária da Amazônia, criadas por artistas populares ribeirinhos, dão identidade única aos barcos e estabeleceram uma prática colorida que se tornou emblemática da cultura das embarcações regionais. A escolha das cores, que pintam o rio, o céu e a floresta, revela a intenção da artista em criar uma visualidade distante das representações de rios e céus padronizadas na arte ocidental. Pintar a Amazônia exige ressignificá-la, aprofundando-se em nossas culturas, conhecimentos, saberes e tradições. Como destacam Malheiro, Porto-Gonçalves e Michelotti (2021, p. 17), “práticas e saberes inscritos nos mundos amazônicos possuem potência universal para apontar novos horizontes”.

Silva (2020) apresentou as formas que arte colonial brasileira, conseguiu resistir as imposições, transformando a arte ocidental num produto a partir de sua cultura. Assim, refletimos as possibilidades de resistência cultural a partir das Amazônias com formas de ressignificar, de criticar os poderes políticos de expropriação, de apontar novos horizontes a partir das nossas memórias bioculturais, encarando essa diversidade como potências (Malheiro, et al, 2021).

## **CULTURAS E INFÂNCIAS NA AMAZÔNIA**

A cultura adulta, com seus pincéis de época, tem delineado múltiplas percepções da infância ao longo do tempo: o adulto miniaturizado, o “inf-ans” (aquele que ainda não fala) puro e inocente, o aluno (Cohn, 2005; Kramer, 2007; Zilberman, 2012). Contudo, não se pode esquecer que a própria ideia de infância, como a cultura, não existe fora de um tempo e de uma sociedade que a constroem e a transformam constantemente (Cohn, 2005).

Torna-se, portanto, fundamental refletir sobre os estereótipos adultos projetados sobre a imagem da criança, especialmente quando tais concepções são incorporadas pelas instituições formais de ensino, interferindo diretamente no desenvolvimento das culturas infantis.

Gusmão (2012) aponta que o adultocentrismo tende a enxergar a criança como uma “folha em branco”, pronta para ser preenchida com o conhecimento sobre o que é ser adulto, perspectiva que, para Zilberman (2012), equivale a uma formação voltada para o mundo do trabalho. Esse processo de escolarização, ao deslocar a criança da condição de co-produtora de saberes para a de mera repetidora dos discursos adultos, gera situações de subordinação, quando, na verdade, deveria promover experiências de aprendizagem baseadas em diálogos horizontais entre crianças e adultos (Iturra, 1994 apud Gusmão, 2012).

Em consonância, Cohn (2005) assinala que é necessário compreender a cultura de um grupo como um sistema simbólico co-construído por seus diferentes membros. Nesta perspectiva, as crianças não podem ser invisibilizadas como seres passivos ou meros reprodutores da cultura adulta, mas reconhecidas como co-produtoras de cultura. Suas produções são reconstruções de sentidos e percepções do ambiente em que atuam, atravessadas pelas influências adultas e pelo meio em que vivem, sejam estas as palafitas, o interior das florestas, as grandes cidades, mas também marcadas por sua própria e peculiar ótica.

Assim, é necessário entender a criança a partir de sua própria perspectiva, compreendendo que o mundo da criança está inevitavelmente interligado ao mundo adulto, mas não pode deixar-se cegar pelas aspirações e responsabilidades adultocêntricas, pois a criança descobre o mundo através da experimentação dialógica, “o que ela faz por meio da comparação entre o que sabe, vê, ouve e observa, entre iguais, as outras crianças; e com este outro, diferente dela, o adulto.” (Gusmão, 2012, p.169) Por essa nova vertente, a criança assume um papel ativo em sua comunidade.

[...] não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecê-lo é assumir que ela não é um “adulto em miniatura”, ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os

adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que a assume e de suas relações. (COHN, 2005, P. 27-28).

É nesse sentido que apresentamos a releitura da identidade visual expressa na Figura 02. A imagem desconstrói a representação da criança como mera reprodutora da cultura adulta, revelando-a como colaboradora ativa, participante de sua comunidade e co-produtora de cultura. Posicionada ao centro da composição, a criança assume um papel de destaque simbólico nesse retrato coletivo que, embora simplificado, comunica a força do protagonismo infantil no contexto das identidades amazônicas. O pequeno capelo que traz sobre a cabeça remete à persona do aluno, mas longe de restringi-lo a uma figura passiva, insere-o no cerne do processo educativo, que se constrói por meio do apoio e do incentivo mútuo entre os diferentes personagens representados.

Esta postura implica refletir sobre o “adulto que educa e o papel que desempenha como mediador entre o saber produzido pela sociedade e por seus grupos, um saber legitimado, e esse outro saber que emerge da experimentação e da observação do mundo à nossa volta (...)” (Gusmão, 2012, p. 171). São esses saberes outros, que se manifestam nas múltiplas texturas e cores amazônicas, refletindo a miríade de infâncias desenhadas nas cidades, nos rios, nas pontes e nas florestas. A diversidade das culturas infantis é representada na sobreposição de personagens da imagem, que evocam infâncias outras, como a criança ribeirinha, a indígena, a quilombola, a do campo, bem como a criança com deficiência e a criança com autismo, cujas experiências singulares também compõem esse mosaico plural de infâncias amazônicas.

Imagem 05: detalhe da obra, 2024.



Fonte: Lene Moraes, 2024.

Dessarte, o barco que carrega o lema “lugar de aprender” reúne diversas identidades amazônicas em convivência simbólica. Dentre elas, destaca-se a figura azul - cor associada ao autismo - na representação do adolescente segurando uma pipa. Nesse contexto, o brinquedo torna-se metáfora da liberdade de ser e brincar, evocando o voo da imaginação e das múltiplas formas de perceber o mundo. A pipa simboliza, assim, o brincar como constructo cultural das infâncias, reafirmando suas potências criativas, singulares e legítimas na construção coletiva do conhecimento que se estabelece pela partilha das experiências com personagens outros.

Trata-se, portanto, de uma proposta educativa que rompe com a lógica hierárquica tradicional, ao afirmar a potência das infâncias na construção coletiva do conhecimento, uma educação que acolhe, valoriza e navega junto com os saberes e vivências de seu território.

## **HÁ ALGO DIFERENTE NAS AMAZÔNIAS? CULTURA QUEER NAS AMAZÔNIAS**

De fato, uma das maneiras de ressignificar a existência de culturas outras se dá por meio do gênero, este que é construído socialmente (Butler, 2015), além da sexualidade e performance que tanto se faz presente no contexto da diversidade amazônica ao lado de outras categorias. Para tanto, um dos personagens inseridos na releitura foi pensado a partir da perspectiva queer. Trata-se, pois, de um sujeito que vive nas fronteiras dos gêneros, aquele que pode ser tudo ao mesmo tempo ou nada, pode ser um movimento, uma política, um modo de viver ou uma ideia, mas sobretudo, “um jeito de pensar e de ser que desestabiliza as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do ‘entre lugares’, do indecível” (Louro, 2018, p. 8).

Ao contrário do movimento homossexual norte americano, a luta política queer se deu pela crítica aos regimes de normalização que foram, e ainda são, impostos na sociedade, sua perspectiva é a partir das diferenças, não da ideia binária entre homo-hetero. Longe disso, sua concepção vem para nos evidenciar a importância das diferenças dentro da própria diversidade, de identidades, sexualidades, performances que não sejam estritamente dentro da dicotomia entre a heterossexualidade e a homossexualidade, assumindo assim uma forte característica de oposição e contestação aos regimes vigentes de poder (Louro, 2001).

É por isso que ao reforçar a lógica de Judith Butler de que o gênero é socialmente construído, Richard Miskolci (2017) afirma que o queer, enquanto categoria teórica e analítica, lida com o gênero culturalmente, porque masculino e feminino estão em homens e mulheres, independentemente de seus nascimentos, seja nos gestos, nos comportamentos ou maneiras de pensar, até porque essa categoria - gênero - está diretamente relacionada com “normas e convenções culturais que variam no tempo e de sociedade para sociedade” (Miskolci, 2017, p.32).

Quando o *status* construído do gênero é teorizado radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de que *homem* e *masculino* podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e *mulher* e *feminino*, tanto um corpo masculino como um feminino (Butler, 2015, p.26).



É claro que muitas dessas normas culturais e sociais ainda reproduzem a lógica dos gêneros inteligíveis (Bento, 2011), onde a associação compulsória entre masculino-homem-pênis e feminino-mulher-vagina está consequentemente relacionada com as sexualidades, mesmo pelo fato de que, segundo Butler (2015), gênero e sexo ainda se moldam por meio da matriz heterossexual e essa diferenciação sexual e biológica nada mais é do que um dispositivo de biopoder (Foucault, 2019). Imposto, estruturante e aparentemente natural, denominado por Michel Foucault como o regime do poder-saber-fazer.

É nesse sentido que Berenice Bento (2011) critica a existência do gênero antes mesmo do nascimento das pessoas, seja na escolha dos nomes, nas cores ou brinquedos, pois ele é “fruto de inúmeras tecnologias sofisticadas que produzem corpos-sexuais” (Bento, 2011, p. 550). Espera-se, com expectativa, que aquele bebê corresponda com seu próprio sexo biológico e com o gênero que lhe está sendo designado.

No entanto, se visto de modo divergente, sujeitos queers vão de encontro com essas lógicas. Por isso, ressaltamos na imagem 05 a característica da ambiguidade, justamente por ser um indivíduo que “recusa a fixidez e a definição das fronteiras e assumem a inconstância” (Louro, 2018, p. 21), rompendo de vez com as normas do gênero, sexo e sexualidade.

Dentro do espectro da diversidade sexual e de gênero, é nítido a luta e existência de inúmeros grupos sociais distintos entre si (gays, lésbicas, bissexuais, transsexuais, entre outros segmentos). Para tanto, utilizamos o uso das cores que remete à bandeira de luta das pessoas transsexuais, transgêneros e travestis, justamente porque são cores que muitas famílias ainda utilizam para revelar se determinado sujeito é feminino (rosa) ou masculino (azul).



A interseccionalidade de gênero nos sujeitos amazônidas afeta mais ainda esses grupos que foram, e ainda são historicamente excluídos. Os diferentes eixos de identidade, poder e opressão se cruzam, moldando experiências únicas de marginalização. Aqui está uma síntese direcionada aos corpos subversivos que burlam, pela sua própria existência, a dicotomia do sexo e gênero e emergem como sujeitos visíveis na Amazônia.

Por que não ser livre para escolher ambos? Independentemente das características físicas. É nesse contexto que o queer surge na identidade visual do Colóquio, como uma transgressão não só às normas do gênero, mas ao regime disciplinador e regulador de modo geral, entre elas a vestimenta, o cabelo comprido junto ao acessório em destaque, pelos nos corpos e, não menos importante, o carisma e a empatia no rosto do sujeito para mostrar que, sim, desafia as normatividades que tentam negar sua própria existência, ao mesmo tempo em que se sente à vontade com o movimento, o processo, a transição para chegar a sua própria autenticidade.

## CONSIDERAÇÕES

Este trabalho teve como objetivo apresentar a narrativa visual da releitura da obra *A Liberdade Guiando o Povo* (1830), elaborada a partir da temática do III Colóquio de Diversidades e Democracia na Amazônia Amapaense: Por uma Educação Plural, no qual a imagem foi utilizada como identidade visual.

Os diálogos sobre Educação, Culturas e Diversidades fundamentaram esta composição, que busca ilustrar a pluralidade de povos e identidades amazônicas enquanto detentores e produtores de saberes. A imagem destaca a memória dos povos amazônidas, retirando-os da sombra das cicatrizes eurocêntricas e capitalistas, e afastando a ideia de um território vazio e disponível à exploração, para personificá-lo na força coletiva de seus grupos, um chamado a diálogos horizontais, interculturais e éticos.

Empreende-se, assim, junto aos esforços de desvinculação da ótica hegemônica, uma resistência à influência homogeneizante da cultura de massas e à percepção unilateral que estigmatiza e caricatura os povos amazônidas. Ao valorizar suas narrativas, modos de vida e sistemas próprios de conhecimento, reafirma-se o direito de existir com diferença e de construir sentidos a partir de óticas outras.

Diante disso, estende-se ao leitor um convite a conhecer, reconhecer e se abrir à vida e à cultura dos povos da Amazônia, que persistem e resistem como um lugar de aprender, enraizado nas múltiplas Amazônia de saberes, memórias e marcas de resistência que a constituem.

## REFERÊNCIAS

AKOLO, Jimi Bola. O ensino da Arte em instituições educacionais: a experiência nigeriana; In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 19, n. 2, págs. 549-559: 336. agosto. 2011. Disponível em:

>[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104026X2011000200016&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2011000200016&lng=pt&tlng=pt) < Acesso em: 07 julho 2025

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015. Coleção Sujeito e História.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CORDEIRO, A. A. S.; SILVA, E. A. C.; MENDES, D. M. “Amazonizar”: educação e ontologia política dos povos amazônicos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, spe 3, e19482, 2024. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.1948201>

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. 2 ed. Tradução: Sandra Castelo Branco; Revisão: Cezar Mortari; São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: A vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Alburquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 8. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. Coleção Biblioteca de Filosofia.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de; Olhar viajante: Antropologia, criança e aprendizagem. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 161-178, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/CzQHcXcSsrrzLYr67skQNtf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2025.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF, 2007. p. 19-21.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 3. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora e Argos, 2018.

\_\_\_\_\_. **Teoria Queer**: uma política pós- identitária para a educação. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 9, n. 2, págs.541-553, segundo semestre. 2001. Disponível em:>[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104026X2001000200012&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104026X2001000200012&script=sci_abstract&tlng=pt) < Acesso em: 08 maio 2025.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação e Realidade, v.2, n.22, p. 15-45, Jul/dez, 1997. Disponível em : > <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361> < Acesso em: 20 julho 2024.

MALHEIRO, Bruno, PORTO-GONÇALVES, Carlos, MICHELOTTI, Fernando. Horizontes **Amazônicos**: para pensar o Brasil e o Mundo. São Paulo, 1º ed., Fundação Rosa Luxemburgo; Expressão popular, 2021.

\_\_\_\_\_. As Amazônias no centro do mundo: do colapso climático à memória ancestral. In: PARRA, Glória (et. al.) **Transiciones justas**: uma agenda de câmbios para América Latina y Caribe. Buenos Aires: CLACSO/OXFAM, 2023.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. 3 ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora; UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2017. Série Cadernos da Diversidade; 6.

MORAES, Elenilda Silva de; RIBEIRO, Adalberto Carvalho. **Artes visuais**: experiência de arte indígena na escola. EccoS – Revista Científica, [S. l.], n. 75, p. e28606, 2025. DOI: 10.5585/2025.28606. Disponível em: <https://uninove.emnuvens.com.br/eccos/article/view/28606>. Acesso em: 23 dez. 2025

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2005.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del Poder, cultura y Conocimiento en América latina**. Perú indígena, v. 13, n.29, p. 11-20, 1992. Disponível em quijano.pdf. Acesso em: 08 ago. 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e classificação social; In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (org). **Epistemologias do Sul**. Almedina CES, Coimbra, 2º ed. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: Para uma nova cultura política. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

\_\_\_\_\_. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: **Epistemologias do Sul**. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses (org), Almedina CES, Coimbra, 2º ed. 2023. cap. 01, p. 23-71.

SILVA, Hertha Tatiely. **Artes visuais entre subordinação e a desobediência epistêmica**. Revista Sures, v.1, n. 14, p.60-69, junho, 2020. Disponível em <https://revistas.unila.edu.br/sures/article/view/2072/2004>. Acesso em: 04. Ago. 2024.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 1ª ed. São Paulo: Global Editora, 2012.