

VOZES DE MULHERES NEGRAS: PRÁTICAS DECOLONIAIS NO ENSINO- APRENDIZAGEM DE LITERATURA COM ADOLESCENTES NO CONTEXTO DA SOCIOEDUCAÇÃO

Grassinete C. de Albuquerque OLIVEIRA
Universidade Federal do Acre – UFAC

Maria Salete Peixoto GONÇALVES
Universidade Federal do Acre – UFAC

Lucas Wendell de Oliveira BARRETO
Universidade Tiradentes – UNIT, Aracaju-SE

Bruna Waleria Souza APARÍCIO
Universidade Federal do Acre – UFAC

Resumo

Articular práticas decoloniais no ensino-aprendizagem de literaturas envolve pensar e atuar a respeito de um outro caminho para reconhecer, lutar, caminhar e multiplicar desde baixo, com atividades político-epistêmicas que desmontam, deslocam e interrompem os universalismos da totalidade, da colonialidade do ser e do saber centrados no norte global. Com esse princípio, este texto objetiva apresentar as potencialidades pedagógicas do trabalho literário com meninas adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de internação. Como aporte teórico, pautamo-nos nos estudos decoloniais e nos princípios freireanos que destacam a educação como humanização, prática de liberdade, sendo possível propor ações pedagógicas pelo inédito-viável. Os resultados indicam que a práxis decolonial por meio da literatura é transformadora quando as gretas, as fissuras e os gritos atuam em favor da re-existência, da re-humanização e da libertação.

Palavras-chave: Práticas Decoloniais; Ensino-Aprendizagem; Literatura; Socioeducação.

BLACK WOMAN VOICES: DECOLONIAL PRACTICES IN TEACHING- LEARNING LITERATURE WITH ADOLESCENTS IN THE CONTEXT OF SOCIOEDUCATION

Abstract

Articulating decolonial practices in the teaching-learning of literature involves thinking and acting on another path to recognize, fight, walk and multiply from below, with political-epistemic activities that dismantle, displace and interrupt the universalisms of totality, of coloniality of being and knowledge centered on the global north. With this principle, this text aims to present the pedagogical potential of literary work with

adolescent girls undergoing socio-educational hospitalization measures. As a theoretical contribution, we are based on decolonial studies and Freirean principles that highlight education as humanization, a practice of freedom, making it possible to propose pedagogical actions for the unprecedented and viable. The results indicate that decolonial praxis through literature is transformative when cracks, fissures and cries act in favor of re-existence, re-humanization and liberation.

Keywords: *Decolonial Practices; Teaching-Learning; Literature; Socioeducation.*

VOCES DE MUJERES NEGRAS: PRÁCTICAS DECOLONIALES EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LITERATURA CON ADOLESCENTES EN EL CONTEXTO DEL SOCIO EDUCACIÓN

Resumen

Articular prácticas decoloniales en la enseñanza-aprendizaje de la literatura implica pensar y actuar por otro camino para reconocer, luchar, caminar y multiplicarse desde abajo, con actividades político-epistémicas que desmantelen, desplacen e interrumpen los universalismos de la totalidad, de la colonialidad del ser y conocimiento centrado en el norte global. Con ese principio, este texto tiene como objetivo presentar el potencial pedagógico del trabajo literario con niñas adolescentes en medidas de internación socioeducativa. Como aporte teórico, nos basamos en estudios decoloniales y principios freireanos que resaltan la educación como humanización, una práctica de libertad, posibilitando proponer acciones pedagógicas para lo inédito y viable. Los resultados indican que la praxis decolonial a través de la literatura es transformadora cuando grietas, fisuras y gritos actúan a favor de la reexistencia, la rehumanización y la liberación.

Palabras clave: Prácticas Decoloniales; Enseñanza-Aprendizaje; Literatura; Socio educación.

1. INTRODUÇÃO

não serei anônima [...] mas toda mulher que fala é invencível.

(Ryana Leão, 2019)

Abrir com Ryana Leão¹ (2019) é não sermos anônimas. A escrita deste texto é polifônico, enunciam vozes (Bakhtin, 2008; Volóchinov, 2017) de inúmeras escritoras,

¹ Por estarmos em um movimento decolonial-freireano e de educação linguística crítica as teóricas deste texto serão, na primeira vez em que forem citadas, nominadas pelo nome seguido do sobrenome.

pesquisadoras(es) que, a seu tempo, discutem sobre violência, punição, socioeducação, colonialidade do poder e do saber, educação humanizadora, decolonialidade, enfim, sobre viver-sentir em um mundo marcado por gritantes desigualdades sociais. Walsh (2023) destaca que o conceito de escrevivências apresentado por Evaristo (2017) nos faz pensar a vida escrita pela própria experiência que nunca é solitária ou vivida sozinha. É mais, é a escrita que escreve o mundo em que se pensa, em que se luta, em que reexiste e se vive. E, nesse sentido, toda mulher que fala é invencível.

Por esse caminho, é preciso refletir que a teoria decolonial surge de uma discussão pertinente entre a colonialidade, o colonialismo e a modernidade que, segundo Quijano (1992), envolveram por um lado a concentração dos recursos mundiais, sob o controle de uma minoria europeia e, sobretudo, de classe dominante; por outro, estabeleceu-se uma relação de dominação direta, política, social e cultural dos europeus sobre os conquistados de todos os continentes. Definiu-se, assim, o colonialismo, oferecendo as condições de articulação entre modernidade/colonialidade, bem como a hegemonia do capitalismo mundial (Quijano, 2005).

No que tange à colonização no âmbito do saber, ela é produto de um longo processo de colonialidade que reproduz, cotidianamente, a lógica econômica, política, cognitiva, da existência, da relação com a natureza, dentre outras, forjadas no período colonial. Frente à lógica da modernidade/colonialidade, Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2018) apontam ser possível identificar diversos momentos de eventos de resistência política e epistêmica, os quais foram nomeados de decolonialidade, giro decolonial, ou projeto decolonial (Castro- Gomez; Grosfoguel, 2007; Maldonado-Torres, 2006; Walsh, 2009; 2013).

Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2018) argumentam que uma das questões centrais do trabalho sobre descolonização e decolonialidade é a questão do conhecimento. Para os autores, ao definir o termo decolonialidade é preciso considerá-lo como um campo de estudo amplo, que abarca a longa tradição de resistência das populações negras e indígenas até ao que Fanon (2005) nomeou como condenados da terra. Assim, uma das vantagens do projeto acadêmico-político da decolonialidade reside na capacidade de mostrar, sistematizar e esclarecer o que está em jogo, elucidando a colonialidade do poder, do ser, do saber e do gênero (Lugones,

2014) para nos ajudar a pensar em caminhos e estratégias, a formar ações para transformar a realidade.

Com essa percepção, ao argumentarmos em favor da decolonialidade como lugar de ser-estar-viver-pensar-agir no mundo, associamo-nos a um projeto político-acadêmico inscrito em mais de 500 anos de luta das populações africanas e afrodiáspóricas, e trazer para o plano do discurso a luta das “mulheres negras, dos quilombolas, dos diversos movimentos negros, do povo santo, dos jovens da periferia, da estética e arte negra” (Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel, 2018, p. 10) e vários outros movimentos que vivem às margens do Brasil colonizado, a exemplo de jovens em privação de liberdade, é fundamental.

Com essa perspectiva, as seções são apresentadas em um diálogo responsável e responsivo e que tem a palavra como arena de lutas (Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2017) sobre um projeto pedagógico literário desenvolvido junto a meninas adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de internação, em Rio Branco-AC. Primeiro, iremos tratar sobre a socioeducação como lugar de sociopunição, onde jovens em privação de liberdade e a sua relação com a escola são marcados por inúmeros conflitos e tensões. Segundo, apresentamos a perspectiva de uma educação com vistas para a decolonialidade, a qual traz para a discussão como as relações hierárquicas e de desigualdades sociais, culturais e econômicas estabeleceram a colonização do ser e do saber, sendo imprescindível promover a igualdade de direitos a todos os sujeitos considerados marginalizados. Terceiro, discorreremos sobre a metodologia desenvolvida. Em seguida, apresentamos para a proposta didática *Women Voices*, fruto de um projeto desenvolvido no Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães, no Acre, o qual busca discutir como a literatura de mulheres negras são (quase) excluídas, subalternizadas e inferiorizadas nos espaços educacionais. Por fim, apresentaremos nossas considerações finais.

2. SOCIOEDUCAÇÃO E/OU SOCIOPUNIÇÃO: UMA TERRA A SER REVISITADA

*Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural
nada deve parecer impossível de mudar.
(Bertolt Brecht, 1982, p. 45)*

“Desconfiais do mais trivial, / na aparência singelo. / de confusão organizada, / de arbitrariedade consciente, / de humanidade desumanizada” é o que nos orienta Brecht (1982, p. 45) e nos parece ser pertinente ao abrir essa discussão sobre socioeducação e/ou sociopunição. A palavra socioeducação, pelo senso comum, leva-nos a um entendimento de que se está relacionando educação e sociedade, possivelmente, uma educação social. Pelas lentes teóricas, o termo socioeducação ainda não apresenta uma definição estabelecida. Rizzini (2008) apresenta que, nos anos de 1990, ao refletir mais de cem anos depois sobre as raízes históricas da assistência à família, deu-se conta de que nada havia de registro sobre as vozes das crianças, dos jovens, das famílias. Na época, a autora compreendeu que nada havia ficado registrado no papel porque não era permitido o acesso. O grupo dos “desvalidos” eram os pobres, que habitavam os cortiços, as zonas lúgubres das cidades, eram como viciosos, os menos capazes e os menos dignos (Rizzini, 2008, p. 16) e, devido a isso, nada era preciso registrar.

Rizzini (2008, p. 20) argumenta não ser de se estranhar em um país em que sempre predominou práticas impiedosas contras as crianças pobres (do adestramento físico e mental a que foram submetidas pelos Jesuítas, da discriminação racial na

adoção de “enjeitados” na época colonial, pelo infanticídio disfarçado pela Roda dos Expostos², pelo trabalho quase forçado e sem proteção no mundo fabril do século XIX e, mais recentemente, pela estigmatização da criança pobre em “menor”, em “pequeno bandido”, em “menor institucionalizado” com chances de se tornar vítima de extermínio), que a literatura existente seja marcada pelo tom da denúncia e da discussão sobre a violência e não com o repensar sobre a vida desses jovens para o além do denunciar.

Destaca que nesse íterim o Brasil viveu dois importantes movimentos históricos para a sua formação política e social: “a realização de seu anseio emancipatório e a busca de materialização de sua nacionalidade” (Rizzini, 2008, p. 25), o que leva a transformar o país em uma nação culta e civilizada capaz de superar os atrasos e irrumo ao desenvolvimento. A infância e adolescência adquirem, assim, novo significado social: por um lado, a criança simbolizava o futuro da nação (ecoa até hoje nas vozes sociais) caso fosse bem-educada e, por outro:

[...] a criança representava uma ameaça nunca antes descrita com tanta clareza. Põe-se em dúvida a sua inocência. Descubrem-se na alma infantil elementos de crueldade e perversão. Ela passa a ser representada como delinquente e deve ser afastada do caminho que conduz à criminalidade, das ‘escolas do crime’, dos ambientes viciosos, sobretudo as ruas e casas de detenção (Rizzini, 2008, p. 26).

É diante desse discurso ambivalente que se constroi a categoria “menor” e irá dividi-la em duas que “passa a simbolizar aquela que é pobre e potencialmente perigosa; a abandonada ou em perigo de o ser; a pervertida ou em perigo de o ser” (Rizzini, 2008, p. 26). Observa-se que o discurso sobre o “menor infrator” é carregado de sentidos que levam o Estado a considerar caminhos legais para que este “menor” seja retirado do convívio social e levado a uma unidade de socioeducação. A esse respeito, Cynthia

² Em 1738, seguindo uma antiga tradição portuguesa, é fundada, na Santa Casa da Misericórdia do Rio de Janeiro, a Roda e Casa dos Expostos, instaladas a partir de doações feitas por Romão Duarte, rico comerciante carioca, membro da Irmandade da Misericórdia. A Roda era um dispositivo cilíndrico, dividido em duas partes, dando, respectivamente, uma para a rua e outra para o interior da Santa Casa. Era assistida por uma ama-roteira que, dia e noite, vigiava a entrega dos expostos, tendo como obrigação dar “logo parte ao Magistrado da Terra, ou administrador da Roda, da sua entrada”. [...] Durante os séculos XVIII e XIX, a Roda recebeu 42.200 enjeitados, sendo procurada por pessoas pobres que não tinham recursos para criar seus filhos, por mulheres da elite que não podiam assumir um filho ilegítimo ou adúltero e, também, por senhores que abandonavam crianças escravas e alugavam suas mães como amas-de-leite (Lima e Venâncio, 1991, p. 66-67).

Bisinoto *et al.* (2015) argumentam que a noção de socioeducação surgiu com a implementação das medidas socioeducativas normatizadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, doravante ECA, o qual contempla a organização estrutural e o funcionamento das instituições de atendimento, todavia, deixou vago quanto à compreensão do que se poderia materializar em intervenções consistentes e promotoras do desenvolvimento dos adolescentes. Destacam, ainda, que no ECA a forma substantiva socioeducação não existe, o que aparece é apenas o adjetivo.

Isto é, os marcos legais e políticos presentes no ECA utilizam termos como “atendimento socioeducativo”, “ação socioeducativa”, “práticas de socioeducação”, “política socioeducativa”, entre outros, assim como, para os servidores que atuam nesses espaços, em grande parte, é adjetivada pelo termo “socioeducativo”, sem que ocorra uma nítida definição da concepção que o ampara (Bisinoto *et al.*, 2015, p. 577). Julia Oliveira (2010), por sua vez, ao fazer a pesquisa sobre o jovem na socioeducação, apresenta que há, pelo SINASE, parâmetros e diretrizes para o atendimento socioeducativo, todavia, há a constatação de que a sociedade instrumentaliza a violência, a punição e o controle social dos pobres para a reprodução social.

Para Gonçalves (2022, p. 37), a Lei 8.069/1990 – ECA reconhece, aos adolescentes, o caráter de pessoa que se encontra em desenvolvimento e, mediante esse fator, impede que o adolescente sofra penalidades pela qual precise ser mantido aprisionado em um sistema prisional de adultos. Ao serem imputadas aos jovens infratores medidas protetivas e/ou socioeducativas, essas possuem “caráter pedagógico” e são cumpridas mediante internação em instituição caracterizada como educativa, pelo período mínimo de 06 meses ao máximo de 03 anos.

No entanto, Gonçalves (2022) enfatiza que, apesar do discurso, o ECA foi produzido à luz de perspectivas neoliberais sem preocupação com uma sociedade mais justa ou com projetos de solidariedade humana, o que implica a evidente negligência refletida no tratamento desigual direcionado aos adolescentes, sobretudo pobres, negros, periféricos e LGBTQIAPN+. A autora aponta que os problemas da Socioeducação decorrem da falta de nitidez institucional; dos maus tratos que ocorrem nos centros socioeducativos; da ausência, durante a criação da política pública, de um aprofundamento científico e filosófico acerca dos significados da socioeducação; das colonialidades que persistem em nossa sociedade, o que faz da política pública em discussão um dispositivo moderno-colonial na contemporaneidade, atravessado pelos

marcadores sociais de classe, raça e gênero.

Cientes da complexidade do tema, o que se observa ao longo do tempo é a sociopunição presente nos espaços onde a própria palavra socioeducação ainda é alvo de entendimentos. Reportando-nos a Foucault (1987), o poder sobre o corpo tomou como objeto a perda de um bem ou de um direito, isto é, a privação da liberdade nunca funcionou sem haver certos complementos punitivos ao corpo – desde a redução alimentar, a privação sexual até a expiação física e/ou a solitária e, no caso da socioeducação, isoladas em medidas. Mais ainda, o isolamento dos condenados e, para este texto, das jovens em privação de liberdade “garante que se possa exercer sobre eles[as], com o máximo de intensidade, um poder que não será abalado por nenhuma outra influência; a solidão é a condição primeira da submissão total” (Foucault, 1987, p. 266) porque separa, distância, segrega e classifica como os corpos dóceis precisam se portar para não (continuarem) a serem punidos.

Em uma terra a ser revisitada, a sociopunição, em uma humanidade desumanizada como bem apresentado por Brecht (1982), não pode ser ou parecer natural, pelo contrário, é necessário rever tais práticas para que a socioeducação venha, de fato, a cumprir o seu papel inicial, como um processo de (re)construção de projetos de vida dos adolescentes que cometeram atos infracionais (Brasil, Lei n. 8.069, 1990) e, nesta (re)construção, a educação decolonial é o caminho a seguir.

3. DECOLONIALIDADE FREIREANA: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO DESDE DENTRO

*Quem de nós aqui ainda se
permite acreditar que os esforços para
retomarmos o futuro podem ser
particulares ou
individuais
? Quem aqui ainda se permite acreditar
que a busca pela libertação pode ser
incumbência única e exclusiva de uma
só raça, ou um só sexo, uma idade, uma
religião ou classe? Revolução não é
algo que aconteça de uma vez e pronto.
Revolução é se atentar cada vez
mais para as mínimas oportunidades de
promover mudanças verdadeiras nas*

relações estabelecidas e ultrapassadas; é, por exemplo, aprender a abordar com respeito as diferenças que há entre nós.
(Audre Lorde, 2019, p. 177)

Audre Lorde (2019) abre esta seção com inúmeros questionamentos sobre nós mesmos, enquanto seres humanos que agem de forma desumana com o outro, principalmente, negros, LGBTQIAPN+, idosos, pobres e, acrescentamos, pessoas com deficiência, indígenas e em privação de liberdade. Destaca que a liberdade não pode ser a missão de uma única raça, gênero, religião ou classe. É preciso revolucionar. É preciso revolucionarmos no plural, juntos, para podermos promover mudanças verdadeiras em relações preestabelecidas e ultrapassadas. Essa revolução começa com respeito às diferenças que existem entre nós. Para a educação, como lugar plural, diverso, multicultural, a revolução precisa acontecer, primeiro, desde dentro, em cada um de nós para, assim, aprendermos a ler o mundo criticamente, mudar os paradigmas estandardizados e promover mudanças verdadeiras na sociedade.

Um caminho possível para Catherine Walsh (2013) é a decolonialidade como trabalho político-pedagógico e pedagógico-político, como metodologias produzidas, para além do espaço escolar, em “contextos de luta, de marginalização, de resistência e, conforme Adolfo Albán, de re-existência, como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possíveis outros modos de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com” (Walsh, 2013, p. 19). Para tornar a decolonialidade como caminho metodológico para as questões de ensino-aprendizagem, Walsh (2023) destaca a relevância de entendermos, primeiramente, que a colonialidade está em toda parte e ela é corporificada, situada, experimentada e vivida de forma diferente.

Ao articular a educação decolonial desde dentro, entendemos, seguindo Walsh (2019, p.94), ser preciso abrir fissuras, criar gretas e gritar para romper com o projeto capitalista-modernizador-extrativista. Esse pensar-agir-fazer decolonial desde dentro evoca uma educação libertadora, crítica, defendida por Freire (1967) a partir da teoria-prática problematizadora, sem que haja a divisão entre os que sabem e os que não sabem, os oprimidos e opressores, sem o diálogo ativo que busca a solução para os problemas encontrados. Na educação como prática de liberdade e problematizadora, todos são aprendizes e todos buscam transformar a realidade existente. Assim, a decolonialidade de re-existência descentraliza as lógicas estabelecidas e procura outras

formas de organização e de produção que permitam a reinvenção da vida e a sua contínua transformação (Walsh, 2023).

Com essa perspectiva, este trabalho emerge das oficinas do “Programa de atendimento a meninas adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas no Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães, Acre”. O programa conta com uma média de 10 projetos transdisciplinares em ação dentro da unidade socioeducativa, partindo da noção freireana de que a desumanização é uma realidade histórica (Freire, 1987) é um problema não somente ontológico, mas pedagógico. Esse contexto permitiu a nossa inserção em territórios de disputa permeados pelas relações de saber-poder da política pública da Socioeducação; ao passo que viabilizaram a construção de projetos políticos de reivindicação pelos direitos humanos de adolescentes mediante a sua documentação.

Importante situar que a decolonialidade é uma metodologia em contínua reconstrução e revisão, principalmente em um espaço em que as normas e as regras. são, sucessivamente, exigidas. Desse modo, para identificarmos as necessidades das jovens, em nossos encontros fazíamos uma espécie de avaliação diagnóstica para sabermos quais aspectos de ensino-aprendizagem poderíamos trabalhar. Assim, as interações serviam como ponte para descobrirmos, por exemplo, que algumas das jovens evadiram da escola, a distorção idade e série, que havia meninas que não sabiam ler e escrever e, no que se refere à leitura de livros, o contato com o texto literário ocorria no momento das aulas, na escola Darquinho, dentro do Centro Socioeducativo. Em relação ao projeto desenvolvido dentro do Programa, as oficinas realizadas permitem às adolescentes conhecerem escritores nacionais, principalmente de mulheres negras, pois precisamos valorar a experiência-vivência daquelas que não só nos ensinam sobre tais articulações por meio de suas narrativas, como também as tensionam (Evaristo, 2020).

A exemplo disso, as oficinas são pensadas com o foco na produção literária de mulheres negras, de modo a levantar questões que envolvem a discussão sobre como essas mulheres vêm sendo, historicamente, marginalizadas e/ou menosprezadas. Desta forma, considerando um olhar para a educação desde dentro com vistas para a decolonialidade, construímos, pensamos e juntos atuamos em favor de um projeto coletivo em que os gritos, as esperanças, lutam, resistem contra uma educação colonizadora, bancária e desumana (Freire, 2011; Walsh, 2017).

Na perspectiva de Gonçalves (2022) em sintonia com Freire (2004) de que teoria- prática são elos inseparáveis, os aspectos são teórico-metodológicos porque afirmam outros modos de se pensar metodologia, ou seja, a “aposta teórica consiste no seu próprio aporte discursivo e na sua importância em afirmar modos outros de vida, ao invés de desumanizá-los em falas e ações: trata-se de questões que vão além do academicismo científico, isso porque dizem respeito ao vivido, ao experienciado, ao sofrido e ao resistido por corpos socialmente lidos como abjetos” (Gonçalves, 2022, p. 19).

Associamos, como procedimento para geração de dados, as escrevivências (Evaristo, 2020) com a documentação narrativa das experiências pedagógicas (Suárez, 2015; 2021; 2022). O primeiro, como fenômeno ligado à experiência, à vivência de pessoas brasileiras marginalizadas pelo racismo, que apresenta uma nacionalidade hifenizada para afirmar a origem com os povos africanos, como condição particularizada que conduz a experiências diferenciadas: de nacionalidade, de ser *brasileirovívida*, de nacionalidade de sujeitos indígenas, ciganos, brancos etc (Evaristo, 2020, p. 30-31) e, acrescentamos, jovens em privação de liberdade. O segundo, por contribuir para ativar a memória pedagógica a partir das próprias palavras, histórias e saberes profissionais colocados por educadores enquanto habitam, renomeiam a educação e “quando percorrem o território de suas práticas pedagógicas e reconstróem suas experiências vividas, quando intervêm no campo da *práxis* educativa e participam no debate público e especializado sobre educação” (Suárez, 2015, p. 64).

Com essas escolhas, as escrevivências de Evaristo (2020) servem como o caminho inicial para buscarmos (re)(des)construir, assim como propõe a autora em seus livros literários, a humanidade das pessoas, isto é, “onde outros discursos literários negam, julgam, culpabilizam ou penalizam, busco a humanidade do sujeito que pode estar com a arma na mão. Construo personagens que são humanas, pois creio que a humanidade é de pertença de cada sujeito. A potência e a impotência habitam a vida de cada pessoa” (Evaristo, 2020, p. 31). Essa humanidade pensada e discutida por Evaristo (2020) nos orienta em como olhar todos os envolvidos no espaço do Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães.

De modo semelhante, ancoramo-nos em Suárez (2021; 2022), porque os textos tornam-se ecos, concentra a leitura e desafia. Ao conversar com os textos, torna-se intenso e persistente e o mundo pedagógico que emerge insurgente e disruptivo da

confusão de horizontes tem novas palavras, histórias e argumentos a serem contados e se tornarem públicos (Suárez, 2022, p. 10). Dizemos aqui textos escritos, porque o que temos são os registros de nós mesmos(as), de nossas produções enquanto pesquisadores(as), de nossas vivências e experiências, atuando em um espaço de privação de liberdade.

4. LITERATURA COMO RESISTÊNCIA, RE-EXISTÊNCIA E RECONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

*A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
Ecoou lamentos
de uma infância perdida
A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de
tudo.
A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas
alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos
brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela
A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue e fome.
(Conceição Evaristo, 2017)*

Podem nos questionar e perguntar: *ao tratarem de práticas decoloniais por que trazer uma poesia em inglês, mesmo que a autora seja Conceição Evaristo?* Acreditamos que a teoria decolonial compreende que colonização e modernidade, enquanto projetos ocidentais de poder-saber, atuam juntas e as marcas do colonialismo ainda se fazem presentes nos dias atuais. Por essa lógica, a literatura de Conceição Evaristo, enquanto mulher, negra, poetisa, contista e romancista invade a língua do colonizador para evidenciar o protagonismo feminino da mulher negra pela denúncia da

discriminação racial.

Enquanto a voz da bisavó, da avó, da mãe ecoam lamentos, obediência, revolta, a própria voz do eu-lírico ecoa “versos perplexos com rimas de sangue e fome” em uma sociedade marcada pelo preconceito racial, pelo feminicídio, pela violência contra a mulher, especial e majoritariamente de mulheres negras, no Brasil. Promover a educação linguística crítica (Oliveira; Lessa, 2022) com vistas para a reflexão-ação de como essas questões interferem nos modos de viver e poder na sociedade é fundamental, já que a lógica da colonialidade é permanecer com a divisão entre os Estados-Nação, entre os modos de vida, entre os diferentes grupos humanos e, principalmente, entre os saberes.

Nesse caminho, Suzani Cassiani, Patrícia Montanari Giraldi e Patrícia Barbosa Pereira (2021) aludem que os discursos produzidos na sociedade brasileira constituem redes de sentidos que, historicamente, sedimentaram dizeres e instauraram verdades, de modo que alguns discursos se caracterizam como mais legítimos que outros, em determinados contextos. Essas linhas higienistas tendem a se estender para além de questões epistemológicas internas à produção de conhecimento. Constroem silêncios quanto à participação de mulheres e de diversidade étnica na própria produção de conhecimento, além da construção de racismo, homofobia e patriarcado, para citar algumas injustiças (Cassiani, Giraldi, Pereira, 2021).

De modo semelhante, Machado e Soares (2021, p. 982) comentam sobre o desconforto com a (quase) ausência na educação básica e superior de “autores negros, indígenas, LGBTQIAPN+, pertencentes às classes sociais menos favorecidas, textos escritos pelos sujeitos subalternizados”. Seguem, evidenciando que, enquanto formadores, notam a resistência – velada ou explícita – que algumas instituições educacionais apresentam em trabalhar com escritores que fogem ao padrão excludente do cânone reconhecido tradicionalmente. Para os autores, o ensino de literatura, em muitos casos, são reproduções de modelos e pensamentos que não dialogam com a realidade dos alunos brasileiros e/ou não se propõem a repensar o sistema educacional.

Com o intuito de seguir pelo caminho da resistência, re-existência e reconstrução de sentidos, a proposta didática *Women Voices*, objetiva, mediante diálogo responsivo com as jovens em privação de liberdade do Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães, mostrar como a mulher negra pode alcançar seu lugar de fala (Ribeiro, 2017) e rever o

seu papel em uma sociedade em que a mulher negra é subalternizada, minorizada e, frequentemente, excluída. Nesse sentido, a proposta didática foi refletindo os discursos que ecoaram a partir da poesia de Evaristo, *ozes-Mulheres*, de 2017, ou seja, de relatos de abandonos – familiar e escolar –; das violências sofridas e das violências cometidas que, segundo Gonçalves (2022, p. 91-92), relacionam-se à “homicídios, envolvimento com o tráfico de drogas, associação à organização criminosa, roubo a mão armada, sequestro, crime de tortura e lesão corporal”; do movimento de voltarem a estudar (dentro da unidade no Centro Socioeducativo há a escola Darquinho). Assim, fomos traçando os caminhos das atividades desenvolvidas.

Por estarmos na socioeducação, procuramos por fissuras, gretas e gritos (Walsh, 2019) que sejam alternativas para o ensino-aprendizagem das jovens em privação de liberdade. Segundo Zilberman (2003), a leitura em sala de aula ocupa um espaço privilegiado para que o aluno possa ter o desenvolvimento com a leitura; entretanto, não importa o lugar em que se está inserido porque todo espaço é lugar de aprendizagem. Desse modo, a proposta foi desenvolvida em um espaço cedido para os encontros do Programa de atendimento a meninas adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas no Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães, Acre, denominado de “espaço de convivência” e atende, mesmo que não satisfatoriamente, aos propósitos do trabalho.

Como para Freire (1993), mesmo que em certos momentos ocorra abafamento e não possa se expressar, podemos reinventar o mundo pela educação como expressão de liberdade, de autonomia e de participação ativa, afinal, ninguém pode decretar que os homens e mulheres deixem de sonhar, de esperar. E nós, enquanto pesquisadoras, aprendemos a desaprender (Fabrício, 2004), a provocar fissuras que, como brechas, transformam-se “no lugar e no espaço, a partir do qual a ação, militância, resistência, insurgência e transgressão são impulsionadas, onde as alianças se constroem, e surge um modo-outro que se inventa, cria e constroi” (Walsh, 2016, p. 72).

5. WOMEN VOICES: UMA PROPOSTA DIDÁTICA FEITA EM MUITAS MÃOS

*A voz de minha
filha recolhe em si
a fala e o ato
O ontem – o hoje*

– o agora.
Na voz de minha
filha se fará ouvir a
ressonância O eco
da vida-liberdade.

(Conceição
Evaristo, 2017)

A literatura invade todos os espaços a partir do texto lido, narrado, contado, ouvido e vivido. Evoca, assim, o choro guardado, o manifestar da cura, o amor envolvente, o resistir dos corpos e das mentes e é o devir que pode se configurar na reflexão e mudança do próprio ser. Assim, no poema de Evaristo, a voz da filha recolhe em si a fala e o ato e, pela sua própria voz, faz ouvir o eco da vida-liberdade.

Essa vida-liberdade, em nossa concepção e considerando o contexto em que a proposta didática foi desenvolvida, ecoou pelas mãos das jovens que ali se encontravam em conjunto com as nossas, enquanto pesquisadoras, ao propor e manter a escuta ativa para ver-ouvir as necessidades, os anseios e os desejos dessas jovens quando envolvidas no ensino-aprendizagem.

Antes de apresentarmos a proposta didática, situamos o lugar onde foram desenvolvidas. As oficinas ocorrem em um lugar grande e fechado - espaço de convivência - dentro da unidade do Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães. Nele, é possível ver as marcas de colonialidade através dos corpos das jovens vigiados pela equipe de agentes do lugar e pelos olhares atentos de outras encarceradas. Esse local é composto por celas (ao invés de quartos, como prescreve o Sinase); as portas são de aço e pesadas; as janelas são pequenas, gradeadas e ficam no alto para dificultar qualquer acesso. No canto do espaço de convivência há um banheiro e, do outro, um lugar para beber água. A revista é sempre necessária. Os corpos podem conter algo que leve a uma possível rebelião. Tudo e todos são revistados. Antes das agentes autorizarem a nossa entrada, é realizada a contagem do material a ser utilizado, tudo é minuciosamente verificado e anotado. Não podemos usar nenhum tipo de registro, além do papel, lápis de cor, giz de cera e tinta guache. As atividades são apresentadas alguns dias antes da nossa entrada para que sejam verificadas e permitidas. As fotos são registradas pelas agentes e ficam no Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães.

Ao entrarmos no espaço de convivência a regra de manter a distância é revisitada e o abraço é um ato de humanização, de afeto. Há algumas mesas de plástico com cadeiras, as quais usamos para desenvolver nossas atividades. É diante desse cenário que a proposta didática, dividida em três oficinas, foi desenvolvida com a participação de seis adolescentes. Para começar, na primeira oficina, iniciamos a leitura do texto *Vozes-mulheres*, de Conceição Evaristo em inglês e, depois, dividimos o trecho do poema para que cada uma das adolescentes pudesse ler com as suas próprias vozes. Em seguida, em virtude da língua materna ser o português, explicamos o porquê de trazer o poema em inglês. O intuito inicial foi expor a relevância da escritora ser uma mulher, negra, ativista e seus textos serem traduzidos para outros idiomas. Reunidas, tentaram compreender o poema e colocaram as dúvidas quanto ao idioma. Para terminar, estimulamos as jovens a participarem de mais uma atividade: pegar uma parte da poesia e transformar em um miniteatro. Elas improvisaram com o disponível no lugar e mostraram bastante criatividade.

A segunda oficina, inicialmente, levamos uma dinâmica de memória. A primeira adolescente tinha que começar falando o nome e algo que gostava e a próxima falava o nome e algo que gostava, mas também tinha que repetir o da primeira colega e, assim sucessivamente, de modo que a última menina precisava lembrar de todas as anteriores. Elas gostaram. Após esse momento, retomamos a leitura do texto da semana anterior e trouxemos a voz da escritora Conceição Evaristo em vídeo³.

Realizamos algumas perguntas sobre o vídeo apresentado e qual a impressão que tiveram sobre a escritora. Ressaltamos que, dificilmente, estamos com todas as adolescentes nas atividades semanais. Na segunda oficina, tínhamos quatro adolescentes. Algumas saem para ir ao médico e/ou para resolverem alguma situação junto à direção do Centro; outras, por sua vez, ficam em medida por terem infringido alguma norma. Devido a isso, é fundamental retomarmos o que foi tratado na semana anterior. Em seguida, apresentamos a bricolagem para as adolescentes.

³ Vídeo publicado por Brasil de Fato, no YouTube, com o título **Conceição Evaristo: "Não leiam só minha biografia, leiam meus textos"**. Disponível pelo link <https://www.youtube.com/watch?v=3PxpEszgpmM&t=14s>. Acesso: 20 set. 2024.

A terceira oficina, considerando o tema tratado, compartilhamos em vídeo⁴ outras vozes de mulheres negras brasileiras. A proposta foi trazer uma reflexão sobre ser mulher negra no Brasil e, em especial, no Acre. Elas precisavam estabelecer relação com suas próprias realidades e/ou de alguém que conheciam ou que ouviram falar. Depois, em parceria com outro projeto do Programa, a Arteterapia, baseadas no texto de Evaristo ao citar as vozes dos seus ancestrais que ecoam o ontem, o hoje e o amanhã, solicitamos que as adolescentes fizessem um desenho (ou escrevessem) de uma mulher que foi ou é inspiração para elas.

Detalhadas as oficinas, para este texto, apresentamos a atividade desenvolvida na segunda oficina e explicamos. Na primeira oficina, ao discutirmos sobre o poema *Vozes-mulheres*, ouvimos nas vozes das jovens outros sentimentos envolvidos, a exemplo da saudade da família, dos filhos, do amor, da liberdade perdida, dos conflitos internos (e externos) sobre a situação em que se encontram. A literatura de Evaristo como ato humanizador, íntimo e reflexivo, levou essas jovens a produzirem outros sentidos a partir das experiências marcadas na carne. O intercâmbio entre o poema lido e a vida vivida em um sistema de privação de liberdade transcendeu e possibilitou o reconhecimento das semelhanças e a identificação das diferenças entre os sujeitos (autor, leitor e personagens), levando-as a uma reflexão acerca do novo ou do velho (Silva; Peruzzo, 2019, p. 524), das suas crenças, dos seus costumes, dos seus anseios, traumas e valores.

Nessa direção, vimos a necessidade de flexibilizar a atividade anteriormente planejada e reorganizar para atender o percebido, a fim de construir outros caminhos de ensino-aprendizagem que envolvam o ser, o estar, o pensar, o olhar, o escutar e o sentir-viver com vistas para o horizonte decolonial (Walsh, 2017). Em razão dessa situação, para a segunda oficina optamos pela *bricolage*, por ser uma prática que envolve a criação ou reparação de objetos utilizando materiais disponíveis. Amparados em Di Domenico *et al.* (2010, p.10), o “primeiro constructo da bricolagem é o ‘*making do*’, ou seja, o modo pelo qual *bricoleurs* adquirem recursos e os recombina em novos modos para resolver problemas e responder a oportunidades”. Desse modo, por

⁴ Vídeo publicado no YouTube por Aline Rosa Souza, com o título **Poema: VOZES MULHERES de Conceição Evaristo**. Disponível pelo link <https://www.youtube.com/watch?v=ZGokqvbcVY0>. Acesso: 20 set. 2024.

estarmos em um ambiente de privação de liberdade, a bricolagem atua como possibilidade de as jovens colocarem os anseios, as vivências, os sentimentos, o *vir a ser* por meio da criatividade.

Para começar, no dia da segunda oficina estava a Coordenadora do Programa e três bolsistas pesquisadores⁵. Na atividade, no primeiro momento eram quatro jovens (figura 1); depois chegaram mais três, totalizando sete. Vejamos o início da atividade nas figuras 1.

Figura 1: Momento inicial da oficina 2



Fonte: Acervo do Centro Socioeducativo.

Para a execução da atividade, explicamos o que era bricolagem para as adolescentes. Ancorados em Kincheloe e Berry (2007), a bricolagem, como modo de fazer ciência, respeita os mais diferentes olhares e experiências que permeiam o sujeito na sociedade atual e, assim sendo, altera a lógica formal, cristalizada de produzir conhecimento. Ao procurar romper com o conhecimento fragmentado, parcelado e com a suposta neutralidade científica, legitima as formas de produção de conhecimento dos grupos considerados desiguais, marginalizados, como o de

⁵ Um fator relevante a mencionar é que estamos em processo no comitê de ética. Para este artigo temos a autorização dos bolsistas para uso da imagem. Por questão ética, as imagens das jovens se encontram borradas e os nomes serão fictícios. Ademais, salientamos que não temos autorização para usar, durante as atividades, instrumentos fotográficos, de áudio e vídeo. Assim, as imagens utilizadas são registradas pelas agentes e cedidas pelo Centro Socioeducativo. Somente eles fazem registros e nos entregam o que consideram pertinente. Dessa forma, muito do processo da proposta didática que, a nosso ver, seria significativo como dado, não foi capturado.

privação de liberdade. Tais considerações apontam que a bricolagem, como vemos nas figuras 1 e 2, não busca descobrir verdades e, sim, entender a construção do conhecimento a partir da perspectiva das adolescentes que se encontram neste lugar, cuja punição impera como forma de manutenção da ordem.

Convém situar que recortamos inúmeras imagens de revistas porque o uso de tesouras dentro da unidade socioeducativa não é permitido. Espalhamos todas as imagens em cima da mesa e as deixamos explorar e escolherem aquelas que melhor representasse o que sentiam. Enfatizamos a importância de colocarem o próprio nome na bricolagem, já que cada uma tem a própria personalidade e tem gostos diferentes. Vejamos a atividade em desenvolvimento na figura 2 abaixo.

Figura 2: Desenvolvimento da oficina 2



Fonte: Acervo da autora.

A educação com vistas à decolonialidade impõe a necessidade de reconhecimento do currículo como território de poder, de disputa, de discriminação e, como tal, precisa ser revisto, desconstruído e pensado a partir da produção de conhecimento produzidos localmente e não com base exclusiva do pensamento eurocêntrico. A educação decolonial tem, em Freire (2011), o diálogo como ponto de partida e de encontro entre o eu e o outro. O diálogo nos direciona para o entendimento de que apenas com a comunicação autêntica e na igualdade de condições, o indivíduo pode tornar-se criador e sujeito. Como a educação não é neutra e a palavra é ideológica por excelência (Volóchinov, 2017), as próprias socioeducandas podem abrir fissuras, criar gretas e produzir gritos (Walsh, 2019) por

meio do discutido a partir do poema de Evaristo e construir as próprias interpretações sobre o que significa ser e ter voz como mulher em situação de privação de liberdade, conforme podemos ver pelas figuras abaixo.

Figura 3: Bricolagem de Alice



Fonte: Acervo da Autora.

Figura 4: Bricolagem de Andrea



Fonte: Acervo da Autora.

Como a educação decolonial não coloca o sujeito como assujeitado no processo de ensino-aprendizagem, e sim como criador, agente na produção do conhecimento, na figura 3 vemos Alice colocar uma mulher negra no alto da página com palavras coladas e escritas pelo próprio punho “mulheres representam o poder”, o que pode indicar que os discursos produzidos a partir da poesia Vozes-Mulheres,

colocou-a no lugar de pertencimento, de reinvenção e potência sobre a própria existência. Isso porque, como argumentou Lugones (2014), a decolonização, por vias do gênero e da raça, é um processo de criação de uma nova humanidade da mulher, ou da mulher negra, valorando as experiências colaborativas que desafiam as lógicas subjacentes ao colonialismo.

Um aspecto interessante é a colagem de palavras e as escritas à mão que formam um mosaico de significações: liberdade, amor, família não são discursos vazios, empregam sentidos que revelam a vontade de estar livre, todavia, não podem no momento. Na figura 4, Andreia desenha o destino em que se encontra e para onde pretende ir, quando estiver em liberdade. Do Acre para São Paulo e de São Paulo para o Mundo sugere a potência e a impotência como parte da vida de cada pessoa (Evaristo, 2020) e que não há limites quando se acredita que “a chave para o futuro” está na educação, ao conseguir ser aprovada no Enem.

Interessa destacar que tanto na bricolagem de Alice quanto na de Andreia há palavras em inglês - *beautiful, Jesus is my savior, life is beautiful, I'm fearless, world* – e em português, o que pode indicar que, ao trazer a poesia Vozes-mulheres em inglês, o texto literário formou ecos, conversou com o leitor, tornou-se intenso e persistente de modo a estabelecer novas palavras e histórias a serem contadas (Suaréz, 2022). A bricolagem de Alice e Andreia estabeleceu uma ação para a libertação, um ato de coragem, de compromisso com a própria causa (Freire, 2011).

Observamos atentamente cada uma criando, escolhendo as figuras, as jovens se empolgaram com a atividade e pediram mais folhas para realizarem outras colagens. Ao finalizarem, realizam uma apresentação a bricolagem feita. Destacamos que algumas delas realizaram a apresentação em pé, exatamente como se estivessem em uma apresentação de escola, mostrando-se satisfeitas com o que criaram. Infelizmente, não temos o registro da apresentação. Fato é que a bricolagem foi pensada a partir da literatura de Evaristo como (re)construção, resistência e re-existência ao *status quo* em que se encontram.

Neste lugar de privação de liberdade a literatura liberta, solicita outros movimentos, outras vozes, outros sentidos e, em inúmeros momentos, ecoou a voz da coordenadora do programa como atitude responsiva: “você não são esse lugar e nem ficarão para sempre aqui, esse lugar é só uma passagem, o eu de vocês está em constante crescimento”. Assim, cada bricolagem demonstra tanto a fragilidade quanto

a potência presente nas socioeducandas como força motriz para voltarem e reconstruírem novamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O colonialismo e modernidade, assim como as marcas da colonialidade, conforme apresentado por Quijano (1992; 2005), são vistas até os dias de hoje. Por outro lado, Walsh (2013) ensina-nos que pelas práticas pedagógicas insurgentes podemos romper com as correntes da colonialidade do ser-saber-poder e superar a escravização das mentes. Por esse viés, as práticas decoloniais no ensino-aprendizagem de textos literários, a partir de Conceição Evaristo, pudemos constatar um diferencial, já que trabalhamos com literatura em um contexto de medidas socioeducativas para meninas adolescentes, as quais podem evidenciar possíveis transformações tanto no social quanto no pessoal.

Freire (2011) orienta a nos livrarmos da opressão e sermos construtores de nossas próprias transformações e, por meio da literatura decolonial, as jovens reconhecem e se orgulham das suas histórias, dos seus costumes, das suas crenças e culturas. A literatura decolonial, nesse sentido, atua como re-existência, re-humanização e libertação que vai além das grades em que elas se encontram. As grades cerceiam os corpos, mas as mentes vislumbram, com as vozes de outras mulheres, direitos que antes não conheciam e passam a desenvolver o pensamento crítico sobre suas condições e visão de mundo.

Os resultados observados indicam que a *práxis* decolonial por meio da literatura tem um impacto profundo. O espaço em que se encontram nos leva a refletir sobre como as marcas da colonialidade, do preconceito, do racismo mantém corpos e mentes em favor da manutenção de uma sociedade cada vez mais desigual. Seguindo Walsh (2013), é possível criar brechas, fissuras e ouvir as vozes das jovens que estão em privação de liberdade, que re-existem e amplificam os gritos em busca de uma educação emancipadora. Ao refletirmos junto com as jovens outros caminhos de pensar e agir podemos, quem sabe, buscar a construção de uma sociedade um pouco mais justa.

Por fim, os princípios freireanos de educação humanizada trouxeram um vislumbre da prática libertadora, por meio da literatura. As adolescentes foram

incentivadas a explorar o inédito-viável freireano não conhecido, o refletir libertador e imaginarem novas possibilidades que surgirem em suas jornadas de vidas, para além do sistema de Socioeducação.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas). Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón. Introdução: Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BRASIL, **Lei 8.069**. De 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso: 01 de jul. 2024.

BRECHT, Bertolt. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: ELO Editora, 1982.

BISINOTO, Cynthia; OLIVA, Olga Brigitte; ARRAES, Juliana; GALLI, Carolina Yoshii; AMORIM, Gustavo Galli de; STEMLER, Luana Alves de Souza. Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 20, n. 4, 2015, p. 575-585. Disponível em: <https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/28456/pdf>. Acesso: 01 de jul. 2024.

DI DOMINICO, M. L.; HAUGH, H.; TRACEY, P. Social bricolage: Theorizing social value creation in social enterprises. **Entrepreneurship Theory & Practice**, v. 34, p. 681-703, 2010. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/j.1540-6520.2010.00370.x>. Acesso em: 16 de ago. 2024.

EVARISTO, Conceição. Vozes-Mulheres. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima. NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrevivência**: a escrita de nós - reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, p. 26-47.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. Entrevista: **Paulo Freire: "Nós podemos reinventar o mundo"**. Entrevistador: Moacir Gadotti. NOVA ESCOLA. 1993. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/266/paulo-freire-nos-podemos-reinventar-o-mundo>. Acesso: 09 jul. 2024.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**: Paulo Freire & Ira Shor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

GIRALDI, Patrícia Montanari; CASSIANI, Suzani; PEREIRA, Patrícia Barbosa. Educação em ciências e tecnologia com horizonte decolonial: interfaces com literaturas, escritas e interculturalidade. **Perspectiva**, v. 39 n. 2, 2021, p. 1–7. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/82837>. Acesso: 09 jul. 2024.

GONÇALVES, Maria Salete Peixoto. **Marcas de colonialidades**: Centro socioeducativo Mocinha Magalhães – Rio Branco/Acre. 2022. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2022.

GONÇALVES, Maria Salete Peixoto. **Marcas de colonialidades: Centro socioeducativo Mocinha Magalhães – Rio Branco/Acre**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju/ SE: UNIT, 2022, p. 162. Disponível em: <https://openrit.grupotiradentes.com/xmlui/handle/set/6880?show=full>. Acesso: 06 jul. 2024.

GROSGUÉL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze., MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón. **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. pp. 57-77.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em educação**: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LEÃO, Ryane. Não serei anônima. *In*: DUARTE, Mel (Org.). **Querem nos calar**: poemas para serem lidos em voz alta. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019. p. 203-4.

LIMA, Lana Lage da Gama; VENÂNCIO, Renato Pinto. O abandono de crianças negras

no Rio de Janeiro. In DEL PRIORE, Mary (Org.). **História da Criança no Brasil**. 5. ed., São Paulo, Contexto, 1998.

LORDE, Audre. **Irmã outsider**: ensaios e conferências. Tradução de Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo decolonial. **Revista de Estudos Feministas**: v. 22, n. 3, 2014, p. 935-952. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>. Acesso em: 06 de mar. 2025.

MACHADO, Rodrigo Corrêa Martins; SOARES, Ivanete Bernardino. Por um ensino decolonial de literatura. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 3, 2021. p. 981-1005. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/16174>. Acesso: 09 jul 2024.

OLIVEIRA, Julia Galiza de. **A concepção socioeducativa em questão**: entre o marco legal e limites estruturais à concretização de direitos do adolescente. Dissertação (Mestrado em Política Social). Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/8471>. Acesso: 01 de jul. 2024.

OLIVEIRA, Grassinete Carioca de Albuquerque. LESSA, Angela Brambilla Cavenaghi Themudo. Em favor da educação linguística crítica decolonial: perspectivas em um curso de pós-graduação em linguística aplicada. Decolonialidade: pontos e contrapontos na educação linguística crítica 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p. 33-56.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgar (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Coleção Sur Sur, CLACSO. Rio de Janeiro: 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú Indígena**, n. 13, v. 29, 1992. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2024.

RIBEIRO, Djamilia. **Lugar de Fala**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2017.

RIZZINI, Irene. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. São Paulo: Cortez: 2008.

SOUZA, Sueli Ribeiro Mota Souza. SANTOS, Luciano Costa Santos. **Entre-linhas**: educação, fenomenologia e insurgência popular. Salvador: EDUFBA, 2019.

SILVA, Carolina Reis Theodoro da; PERUZZO, Pedro Pulzatto. A literatura como direito humano. ANAMORPHOSIS - **Revista Internacional de Direito e Literatura**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 515-538, 2019. Disponível em: <https://periodicos.rdl.org.br/anamps/article/view/514>. Acesso em: 8 mar. 2025.

SUÁREZ, Daniel Hugo. Documentación narrativa e investigación-formación-acción em educación. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **(Auto)biografias e**

documentação narrativa: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015.

SUÁREZ Daniel. Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. **Revista de Educación**, v. 2, n. 31, 2021, p. 365-379. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384566614004>. Acesso: 06 jul. 2024.

SUÁREZ Daniel. Comentarios de lectura en conversación con una obra pedagógica. *In*: PACHECO, Jane Adriana Vasconcelos (Org.). **Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas:** por outros movimentos insubmissos da formação docente na Educação Básica. Coleção Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. Vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 9-20.

VOLÓCHINOV, Valentim (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem.** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogia de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir e re-vivir. **Revista (entre palabras)**, Quito, v. 3, p. 1-29, 2009. Disponível em: <https://redinterculturalidad.files.wordpress.com/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf>. Acesso: 02 fev. 2023.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales:** Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Equador, 2013.

WALSH, Catherine. **Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial:** Luchas caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir. Bugalagrabde: Alternativas. 2017.

WALSH, Catherine. Gritos, gretas e sementeiras de vida: Entreteceres do pedagógico e do colonial. *In* S. R. M. Souza, & L. C. Santos (Org.). **Entre-linhas:** educação, fenomenologia e insurgência popular. Editora: EDUFBA. 2019. p. 93-120.

WALSH, Catherine. **Rising up, living on:** re-existences, sowings, and decolonial cracks. Series: On decoloniality. Durham: Duke University Press, 2023.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global, 1985.

Grassinete C. de Albuquerque OLIVEIRA

Pós-Doutora e Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Professora Permanente dos Programas de Pós-Graduação em Ensino Humanidades e Linguagens – Ppehl-Ufac, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-Ufac e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – Educanorte. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagens, Linguística Aplicada e Ensino – ELLAE.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2765-8705>

E-mail: grassinete.albuquerque@ufac.br

Maria Salete Peixoto GONÇALVES

Professora da Universidade Federal do Acre - UFAC; Doutora em Educação pela Universidade Tiradentes – UNIT; Especialista em Didática do Ensino Superior pela Faculdade Pio X; Coordenadora do Programa de Atendimento à Meninas Adolescentes em Privação de Liberdade no Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães/Rio Branco (CSMM/AC) da UFAC. Líder do Grupo de Pesquisa em Práticas Decoloniais Freireanas – GPPDEF.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0561-7742>

E-mail: maria.goncalves@ufac.br

Lucas Wendell de Oliveira BARRETO

Historiador licenciado e Mestre em Educação pela Universidade Tiradentes – UNIT (Aracaju-SE); Especialista em Docência e Prática do Ensino de História pela Faculdade Campos Elíseos (São Paulo-SP); Pesquisador vinculado ao Programa de Atendimento à Meninas Adolescentes em Privação de Liberdade no Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães/Rio Branco (CSMM/AC) da Universidade Federal do Acre - UFAC.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0074-2218>

E-mail: lucaswendelloliver@gmail.com

Bruna Waleria Souza APARÍCIO

Graduanda do Curso de Letras-Ingês, pela Universidade Federal do Acre - UFAC, discente bolsista no Programa de Atendimento à Meninas Adolescentes em Privação de Liberdade no Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães/Rio Branco (CSMM/AC).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0348-0592>

E-mail: waleriabruna479@gmail.com

Recebido em 23 janeiro 2025.

Aceito em 02 junho 2025.