

Letramento literário e decolonialidade: práticas pedagógicas identitárias

Literary literacy and decoloniality: identity pedagogical practices

Alfabetización literaria y decolonialidad: prácticas pedagógicas identitarias

Moema de Souza Esmeraldo¹

Resumo: Pretende-se discutir o letramento literário como prática social de leitura e escrita, tendo como referência a compreensão dos pressupostos da decolonialidade (Walsh, 2017). Assim, a representatividade dos diversos grupos sociais é fundamental nas atividades pedagógicas que implicam no processo de construção de uma sociedade mais justa, de uma educação inclusiva e menos excludente. Nesse sentido, Kleiman (2005), por exemplo, expõe que o conceito de letramento envolve práticas sociais que usam a leitura em seu determinado contexto histórico, respeitando as diversidades que constituem a sociedade brasileira.

Palavras-chave: Formação de Professores; Leitura; Literatura.

Abstract: The aim is to discuss literary literacy as a social practice of reading and writing placing emphasis on understanding the assumptions of decoloniality (Walsh, 2017). Thus, the representation of different social groups is fundamental in pedagogical activities that involve the process of building a fairer society, an inclusive and less exclusionary education. In this sense, Kleiman (2005), for example, states that the concept of literacy involves social practices that use reading in their given historical context, respecting the diversities that constitute Brazilian society.

Keywords: Teacher Training; Reading; Literature.

Resumen: El objetivo es discutir la alfabetización literaria como una práctica social de lectura y escritura, tomando como referencia en la comprensión de los supuestos de la decolonialidad (Walsh, 2017). Así, la representación de los diferentes grupos sociales es fundamental en las actividades pedagógicas que involucran el proceso de construcción de una sociedad más justa, una educación inclusiva y menos excluyente. En este sentido, Kleiman (2005), por ejemplo, afirma que el concepto de alfabetización involucra prácticas sociales que utilizan la lectura en su contexto histórico determinado, respetando las diversidades que constituyen la sociedad brasileña.

Palabras clave: Formación Docente; Lectura; Literatura.

Introdução

A literatura possibilita a ressignificação de discursos padronizados pela sociedade. Nesse sentido, o trabalho pedagógico com o letramento literário possibilita propor práticas pedagógicas a partir de diferentes autores, provenientes de diferentes corpos sociais invisibilizados historicamente (HOOKS, 2013).

Nessa premissa, este trabalho é fruto de experiências de ensino, pesquisa e extensão na formação de professores e pretende refletir sobre práticas pedagógicas que compreendam a importância da literatura e do letramento literário para a formação humana dos sujeitos. Além

¹ Universidade Federal de Roraima (UFRR).

de promover o acesso à literatura como um direito alienável, conforme assegura Candido (2004), especialmente, na perspectiva decolonial cujos indivíduos – de quaisquer grupos sociais – e suas respectivas identidades devem ser respeitados.

O foco será pensar a importância de práticas que visa a compreensão da “descolonização epistemológica” de ações pedagógicas por meio da reflexão sobre a formação docente. De tal modo, ocorre a problematização da prática pedagógica que envolva a representatividade dos diversos grupos sociais, fundamental no processo de construção de uma sociedade mais justa e de uma educação mais inclusiva e menos excludente. Sendo fundamental também aliar tais questões juntamente com a formação de professores inicial e continuada de professores.

Práxis pedagógica e o ensino de literatura

Nas instituições de ensino superior públicas brasileiras vem ocorrendo um movimento de implementação de ações afirmativas, especialmente por meio de políticas públicas, que vão desde a reserva de vagas “cotas” até a incorporação curricular de conteúdos de história e cultura afro-brasileira e indígenas, entre outras ações que fazem emergir diferentes sujeitos, movimentos sociais e a práxis docente vem transformando os silenciamentos em emergências.

Neste cenário, os sujeitos que residem em periferias ou longes dos grandes centros, a população negra, quilombola, indígena, LGBTQIAP+² se apresentam, anunciando a necessidade de pedagogias decoloniais (WALSH, 2017) e não mais aceitando uma prática pedagógica submetida a reprodução sistematizada pela história linear oficial, que apagou as desigualdades sociais, elegendo como cultura acadêmica, política e curricular uma educação eurocêntrica e hegemônica distante da realidade das salas de aula das escolas públicas e universidades do Brasil. A prática pedagógica e a formação de professores ainda são pautadas por uma educação bancária, destituída do entusiasmo, da curiosidade epistemológica e da boniteza do ensinar (FREIRE, 1997).

Cada vez mais, em contrapartida, à prática pedagógicas produtivistas e hegemônicas, avançamos em direção ao pressuposto de educação crítica e reflexiva centrada no ensino de literatura para humanização dos sujeitos, o que incorpora ações pedagógicas para os Direitos Humanos. A ação pedagógica que privilegia o direito à diferença na perspectiva decolonial e

² Atualmente, a sigla mais usada para contemplar a diversidade de gênero é a LGBTQIAP+, que abarca oito variações, além do sinal de mais, que indica outros grupos.

intercultural³, constrói positivamente identidades a partir da diversidade e no reconhecimento da inclusão e da representatividade de minorias sociais.

Nessa trilha, para evidenciar o pressuposto de educação para os Direitos Humanos é necessário propor ações didáticas de leitura das obras literárias como prática social destinada ao letramento em sala de aula, que ultrapassem a perspectiva tradicional de ensino da literatura por meio da historiografia literária ao propor uma formação docente que rompa com as práticas colonialistas, racistas e preconceituosas enraizadas na sociedade brasileira.

Na contemporaneidade é necessário propor alternativas didático-pedagógicas na formação de professores a fim de compreender como é fundamental o trabalho com o tema no ensino de literatura. Destaca-se o pensamento de Catherine Walsh sobre o conceito de decolonialidade. A autora expõe que por meio de práticas pedagógicas orientadas busca-se entender o processo decolonialidade no ensino da literatura que, de acordo apontado por Walsh (2017), deve se distinguir do significado de desfazer o que já foi feito da palavra “descolonizar” retirando a letra “s” de descolonização, pois a intenção do movimento decolonial não é desfazer o colonialismo ou superar o momento colonial em favor do pós-colonial, mas sim instigar um posicionamento contínuo e cotidiano de transgressão e insurgência das minorias sociais, étnico-raciais, indígenas, quilombolas, LGBTQIAP+.

As universidades do ocidente, inclusive as universidades brasileiras até hoje fundamentam-se em sua grande maioria em uma matriz eurocêntrica que reproduz a dicotomia modernidade e colonialidade, que privilegia a orientação racista e sexista da ciência que classifica, hierarquiza, subalterniza, exclui e silencia as minorias sociais e sujeitos, identidades, corpos, culturas e conhecimentos que não foram exterminados e impõe uma episteme da referência ainda colonial patriarcal, branca e heterossexual.

Todavia, a intenção deste trabalho é refletir sobre a urgência e a necessidade de repensar a formação de professores a partir de pedagogias impostas por um modelo de educação reguladas pela relação subalternização que silencia as experiências dos/as/es educandos/as/es em detrimento dos interesses institucionais, bem como dos educadores em constante formação.

O contexto social, político, econômico em que se insere as diferentes salas de aulas, as escolas brasileiras fazem com que cada vez mais, um novo paradigma emerge, expondo as fraturas da nossa história e desfazendo apagamentos. As práticas pedagógicas centradas em

³ O conceito de interculturalidade para Catherine Walsh *apud* Vera Candau (2008) é central para a (re)construção de um pensamento crítico porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêtricos ou da modernidade. Ver: CANDAU, Vera. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

discussões identitárias tem se demonstrado mais significativas e refletem-se de forma mais potente a realidade da sala de aula ou a realidade do “chão da escola”, expressão comumente utilizadas por educadores que estão atuando diretamente nas escolas de educação básica. Apresentam-se mais potentes por atingir uma parcela da população historicamente excluída, atingindo mais e educandos e tendo até mesmo mais visibilidade que as bases que norteadoras de realidades engessadas.

Problematizar questões étnico-raciais, de gênero e de acessibilidade questionam a cultura política academicista ainda padronizada por currículos desatualizados e moldes vigentes, especialmente dos cursos de formação de professores. Os grupos marginalizados interpelam o formato colonial de produção de ciência e de conhecimento, assim como reivindicam uma urgência e a necessidade de formação contra hegemônica, mais plural, afirmativa, antirracista, feminista e inclusiva. Assim, reivindicam ainda uma educação que faça uma crítica a história oficial imposta pelo colonizador e propõe novas bases epistemológicas que dão um giro na ordem do discurso a partir do reconhecimento um ensino decolonial. Consta-se, então, a urgente e necessária descolonização dos currículos.

Para amparar a mudança epistemológica proposta justifica-se abordar a perspectiva decolonial também referenciada como “giro decolonial” por Ballestrin (2013) sendo considerado por vários de seus pensadores como uma forma de questionar a episteme eurocêntrica ainda hegemônica na América Latina. Por que ainda temos como referencial epistemológico em sua grande maioria cientista e pensadores europeus em detrimento de cientista latino-americanos, por exemplo? Para Quijano (2005), por exemplo, é necessária uma crítica ao paradigma europeu da racionalidade e modernidade.

Este trabalho então junta-se ao pensamento de que é urgente uma “descolonização epistemológica” que possibilite a efetivação das relações interculturais e o intercâmbio de experiências em sua diversidade. Acrescenta-se que, para Mignolo (2007) os pressupostos da decolonialidade que investigam o sistema eurocêntrico e hierarquizado para depois buscar o rompimento. Nessa trilha, é indispensável pensar a perspectiva decolonial e questões de ordem pedagógicas que perpassam a formação humana, crítica e reflexiva.

Dessa maneira, é substancial pensar especificamente sobre literatura, ensino e letramento, assim como é necessário mudar os rumos da nossa escolarização, conforme afirma Rildo Cosson, no livro “Letramento literário: teoria e prática” (COSSON, 2018). Essa perspectiva de ensino de literatura permite o exercício da leitura literária, ou seja, possibilita uma prática pedagógica que vai além do ensino de dados biográficos de autores considerados

cânones da literatura e mais importantes pela historiografia literária. O ensino de literatura por meio da reprodução de escolas literárias reproduz o pagamento e o silenciamento de autores e autoras negros, indígenas, mulheres e outros indivíduos marginalizados pela sociedade.

O referencial metodológico proposto para trabalho pedagógico deve implicar alternativas para ações pedagógicas na formação de professores a fim de compreender como é fundamental entender o processo decolonialidade no ensino da literatura. Consequentemente, provocar um posicionamento contínuo e cotidiano de transgressão e insurgência das minorias sociais e étnico-raciais nas ações educativas.

Por isso, é fundamental o acesso de docentes à formação continuada, o que permite a reflexão sobre a realização de ações de leitura literária sistematizadas a partir de critérios e métodos de seleção do material bibliográfico para além do cânone literário apresentado nos livros didáticos, sendo que esse material bibliográfico seja constantemente objeto de revisão e reflexão. A seleção e revisão de textos literários prescinde um processo de leitura e pesquisa, portanto tal fato realiza uma práxis ⁴ docente específica que se preocupa com a seleção de textos que possibilitam a discussão de pautas identitárias a partir das temáticas de literatura indígena; de memória e identidade afro-brasileira e africanidades, letramento, inclusão acessibilidade, tecnologias e recepção da literatura.

A intenção incide em proporcionar uma formação de professores de literatura que discutam a perspectiva da decolonialidade por meio de pesquisas bibliográficas sistematizadas de obras literárias, letramentos e vivências que traduzem a realidade das salas de aula e fazem o docente refletir sobre a escolha de autores e obras literárias que contribuam para a afirmação das identidades dos educandos protagonistas da ação pedagógica.

O objetivo da prática docente de ensino de literatura, na atualidade, deve buscar identificar, sistematizar e realizar práticas sociais de letramento literário desenvolvidas a partir da perspectiva da decolonialidade em todos os níveis de ensino. Para tanto, essas ações devem ser pensadas desde a formação inicial docente, na formação continuada, bem como deve ocorrer na formação dos cursos de licenciatura do Brasil, que devem atender a Lei Federal nº 11.865/2008 atualizando seus currículos e concretizando a ideia de educação democrática e inclusiva para todos os sujeitos, tema que se inscreve na tendência atual de investigações sobre o ensino de literatura no Brasil.

⁴ Paulo Freire na obra *Pedagogia do Oprimido* compreende práxis como uma estreita relação estabelecida entre um modo de interpretar a realidade e a compreensão de uma ação transformadora (FREIRE, 1997, p. 325).

Pretende-se, desse modo, realizar estudos e discussões ligadas à questão da necessidade de uma pedagogia decolonial em seu sentido mais abrangente e, restritamente, um estudo sobre atividades pedagógicas que evidenciam vozes subalternizadas e silenciadas pela historiografia literária. Intenciona-se pensar a formação de professores visando a leitura literária como prática social de emancipação do sujeito que se humaniza com o que lê colocando-se no lugar do outro por meio da literatura.

O texto literário abrange uma dimensão tão profunda na formação humana que é impossível mensurar a sua importância para a humanidade e para a escolarização definidas em competências ou habilidade pré-estabelecidas por normas que impõe a unilateralidade da atividade pedagógica. As inúmeras possibilidades de práticas pedagógicas a partir da leitura literária é fruto não de uma normatização imposta ao docente, mas é fruto da sua “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1997)⁵ que permite sensibilizar e aguçar a curiosidade do indivíduo diante da necessidade do contexto histórico-social que os vivenciam.

A sistematização de textos literários pelo docente em seu trabalho pedagógico vai além do apresentado pela historiografia literária oficial e homogênea. No sentido de que se repete uma linearidade que não permite revisitar a nossa história e tornar auras como Carolina Maria de Jesus, Firmina do Reis, Cora Coralina, Graça Graúna, Eliane Potiguara, por exemplo. Entre outras escritoras que não foram consideradas relevantes por uma história oficial, linear e homogênea que não foram consideradas na representação do Brasil como estado nação.

Daí a importância de proporcionar espaços formativos de acesso à leitura literária na formação continuada de professores que não tiveram a oportunidade de conhecer literaturas não-canônicas durante a sua formação na universidade, instigando o ensino de literatura para além da perspectiva reducionista do cânone literário e da homogeneidade de uma historiografia oficial.

Ao mesmo tempo em que se observa um movimento pedagógico de práxis docente que reflete sobre o ensino de literatura tendo em vista a representação das minorias sociais subalternizadas, se afastando de modelos tradicionais que valorizam apenas leituras literárias que perpetuam um modelo eurocêntrico da produção literária como manifestação cultural promovida distanciando da necessidade de construção da identidade do sujeito.

⁵ De acordo com Paulo Freire (2000) em **Pedagogia da autonomia** a curiosidade epistemológica é construída pelo exercício de pensamento crítico que envolve a capacidade de aprender. É a curiosidade que busca metodicamente o rigor crítico e, se opõe ao senso comum.

Pedagogias decoloniais: práticas insurgentes

O livro organizado por Catherine Walsh, **Pedagogias decoloniais: prácticas insurgentes devresistir**, (re)existir y (re)vivir propõe uma discussão epistêmica que articula a dimensão decolonial com a prática pedagógica. No texto “Gritos, grietas y siembras de vida Entretejerer de lo pedagógico y lo decolonial” Catherine Walsh dialoga com referências como Frantz Fanon e Paulo Freire. Assim, analisa o posicionamento de Freire ao mesmo tempo que revisita a pedagogia da libertação:

[...] entendo a pedagogia como uma prática e um processo sociopolítico produtivo, como uma metodologia essencial e indispensável, baseada na realidade das pessoas, suas subjetividades, histórias e lutas, como disse Freire (1974). Mas meu entendimento não para por aí. Reconheço as limitações de Freire, incluindo sua orientação político-ideológica enraizada em posturas, visões e paradigmas emancipatórios ocidentais. Essa orientação, que ele mesmo criticou no final de sua vida, não lhe permitiu ver com clareza as estruturas racializadas, heteronormativas e patriarcais, as experiências vividas de colonialidade e as lutas por autonomia, autodeterminação e descolonização. Por isso mesmo penso a pedagogia, as pedagogias e a pedagogização — assim destacando sua ‘verbalidade’ com e para além de Freire (WALSH, 2017, p. 37, tradução minha)⁶.

A investigação da obra de Freire distingue-se pela ideia de uma pedagogia libertadora. Em contrapartida, pensando em contextos de luta e ruptura, Catherine Walsh opta pela formulação do termo *pedagogias decoloniales* como metodologias produzidas em contextos de marginalização e como forma de resistência e re-existência. Assim, as pedagogias como práticas insurgentes fraturam a sociedade hegemônica, enquanto expõe as injustiças sociais e questionam os padrões coloniais.

Walsh retoma aspectos centrais de pedagogias decoloniais como práticas que evidenciam personagens que denunciam e narram relatos de lutas contra as injustiças, as violências e as oposições às imposições imperiais. A autora contata ainda a escassez de textos escritos que relatem as lutas dos sujeitos africanos que foram escravizados pelos colonizadores brancos europeus, por exemplo.

⁶ “[...] entiendo la pedagogía como una práctica y un proceso sociopolítico productivo, como una metodología esencial e indispensable, fundamentada en la realidad de las personas, sus subjetividades, historias y luchas, como decía Freire (1974). Pero mi entendimiento no queda allí. Reconozco las limitaciones de Freire, incluyendo su orientación ideológica-política enraizada en posturas, visiones y paradigmas emancipatorios occidentales. Esta orientación que él mismo criticó al final de su vida no le permitía ver con claridad las estructuras racializadas, heteronormativas y patriarcales, las experiencias vividas de la colonialidad y las luchas por autonomía, autodeterminación y descolonización. Por eso mismo pienso la pedagogía, las pedagogías y la pedagogización — así resaltando su “verbalidad” con y más allá de Freire”.

Nesse diapasão, dialoga tanto com Paulo Freire quanto com Frantz Fanon, em função do seu sentir pedagógico e político. Haja vista que os considera intelectuais comprometidos com as lutas de libertação e de descolonização ao apontar contribuições importantes para a educação crítica, intercultural, reflexiva e decolonial. Walsh problematiza duas questões convergentes nesses dois autores, sendo a questão pedagógica pressuposto epistêmico em Freire e a problematização do colonial na obra de Fanon (1975), ambos propondo a libertação do povo e a humanização dos sujeitos.

Walsh (2017, p. 42) cita a advertência de Enrique Dussel: “sem práxis não se faz caminho”⁷. O caminho não pode ser feito sem referências, “é preciso uma bússola e saber em que direção se deve caminhar. A bússola são os princípios”⁸ (WALSH, 2017, p. 42). Continua afirmando que “a direção se descobre na sua aplicação concreta, com o material da práxis cotidiana, militante, solidária”⁹. A autora defende que é esta práxis que Freire entendia como ação e reflexão no mundo para transformá-lo, uma práxis ético-política —significativa como dizia a feminista afro-americana bell Hooks (2013 p. 47) pautada na luta pela vida e pela existência.

Destaca a importância da ética da práxis, da consciência e da ação e seu sentido pedagógico, ou seja, a práxis da transformação não se aprende em sala de aula com conscientização apenas teórica. Revela que somente a práxis transformadora da “realidade real e histórica” que possibilita desenvolver o processo pedagógico como uma progressiva conscientização da ação pedagógica, petica e transformadora.

Resistir para não destruir, sino para construir, eu digo. Esta é a postura e a prática pela qual lutam —pela qual lutam alguns—, uma resistência ética, crítica e digna, contra o autoritarismo dos regimes externos e internos de controle e poder, e em defesa da Universidade (alunos, professores e funcionários), e pensamento crítico e plural) propondo a sua reconstrução participativa e democrática a partir de dentro. Uma posição praxista difícil de adotar (WALSH, 2017, p. 19, tradução minha)¹⁰.

Walsh (2017) refere-se às práticas de ação, às apostas político-praxistas e aos processos metodológicos e organizacionais que usamos e inventamos tanto para lutar contra o projeto

⁷ “sin la praxis no se hace camino”.

⁸ “se necesita una brújula y saber en qué dirección hay que caminar. La brújula son los principios.

⁹ “y la dirección se descubre en su aplicación concreta, con el material de la praxis cotidiana, militante, solidaria”.

¹⁰ “Resistir no para destruir, sino para construir, digo yo. Esa es la postura y praxis por la cual lucho —para la cual algunxs luchamos—, una resistencia ética, crítica y digna, en contra del autoritarismo de los regímenes externos e internos de control y poder, y para defender la Universidad (lxs estudiantes, docentes y empleadxs, y el pensamiento crítico y plural) proponiendo su reconstrucción participativa y democrática desde adentro. Una postura praxística difícil de encaminhar...”

guerra-morte quanto para criar, possibilitar e afirmar a vida fora da lógica-estrutura capitalista-patriarcal, que versa sobre legislações homogêneas pautadas da dicotomia colonial/moderno predominante.

Portanto, são as *pedagogias descoloniais* que construímos o chão da nossa sala de aula, que construímos a nossa prática pedagógica baseada na reflexão sobre as identidades, sobre o que os educandos sentem e pensam. Fazendo brechas nas legislações que são impostas, pois “a resistência nos mantém vivos”¹¹ (WALSH, 2017, p. 25). Nesse movimento de resistência, a luta faz parte da práxis docente, sobretudo, nos cursos de formação de professores.

Considerações finais

Ante o que foi exposto, consegue-se demonstrar como resultado a necessidade criticar, refletir e desconstruir nossas ações pedagógicas ao propor a realização de atividades teóricas e práticas a partir de uma perspectiva decolonial. Contudo, verificou-se como necessário promover espaços de discussão qualificada sobre práticas sociais de letramento literário na formação docente, sobretudo na formação continuada visando a interação e discussão sobre a representação de diferentes atores sociais. Os professores de educação básica anseiam por espaços de escuta sobre suas ações e carecem de espaço para reflexão de suas ações.

O impacto central do desenvolvimento aqui proposto foi repensar o papel das atividades de ensino de literatura e letramento para a formação humana diante dos desafios que impactam as nossas práticas pedagógicas ao estimular mudanças no pensamento e incentivar o desenvolvimento de atividades pedagógicas pautadas no conceito de decolonialidade.

Portanto, a valorização de propostas de atividades pedagógicas que possibilitam a formação de um repertório literário e metodológico de modo a executar um projeto pedagógico que inclua outras representatividades como protagonistas de ações de ensino, letramento e recepção da literatura. Para assim, assumir o “projeto decolonial” como o ponto de partida para os demais requisitos propostos para a decolonização da educação no Brasil.

A fim de desenvolver atividades teóricas, práticas e metodológicas que tenham como objetivo repensar o ensino de literatura e incluir a representação de minorias sociais na prática pedagógica. A ênfase ao conceito de decolonial, por exemplo, teria sua aplicabilidade no campo pedagógico, nas manifestações de narrativas afro-brasileiras, amazônicas, indígenas, feministas, entre outras.

¹¹ “La resistencia nos mantiene vivos.” (WALSH, 2017, p. 25)

Referências

- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago., 2013.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004, p. 169-191.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2018.
- FANON, Fanon. **Pele negra, máscaras brancas**. Porto: Paisagem, 1975.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Trad. M. B. Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, Língua e Identidade**, n. 34, p. 287-324, 2007.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y américa latina. In: LANDER, E. (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 75-105.
- WALSH, Catherine. Gritos, grietas y siembras de vida: entretejer de lo pedagógico y lo decolonial. In: WALSH, C. (Ed.). **Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**, Tomo II. Quito: Abya-Yala, 2017, p. 17-48.

Sobre a autora

Moema de Souza Esmeraldo: Docente efetiva na Universidade Federal de Roraima (UFRR), lecionando no Centro de Educação, no curso de Educação do Campo (Leducarr) e na licenciatura em matemática EAD. Doutora em Letras (2018), pelo Programa de Literatura, cultura e contemporaneidade na PUC-Rio e Mestra em Estudos da Linguagem (2014) pela UFG. Possui graduação em Letras Português/ Inglês pela Universidade Estadual de Goiás/Campus Cora Coralina (2005) e graduação em Pedagogia (2010). Atualmente está vinculada aos Programas de Pós-graduação em Letras, Comunicação e Educação Inclusiva, da UFRR. Tem experiência na área de Educação atuando principalmente nos seguintes temas: literatura, crônica, poesia, letramentos, formação de professores.
E-mail: moemaesmeraldo@gmail.com

Recebido em: 01 set. 2023

Aprovado em: 02 maio 2024