

BIBLIOTECA COMUNITÁRIA PATATIVA DO ASSARÉ: Uma pesquisa epistêmica das práticas de ensino decoloniais.

Bruna Clézia dos Santos Silva – UNILAB¹
Antonia Suele de Souza Alves Pereira - UNILAB²

Resumo

Neste trabalho, temos como objetivo construir uma reflexão epistêmica acerca do ensino tradicional pelo qual o sistema de colonialidade do ser, do saber e do poder se projeta, à luz dos autores (QUIJANO, 2000; MIGNOLO, 2003; BALLESTRIN, 2013), apresentamos esta pesquisa na área da linguística aplicada (LA), aliada a teoria decolonial do ensino como forma de construir novas condições sociais, políticas, culturais e também de pensamento, admitindo a práxis (FREIRE, 1987) como peça fundamental para o desmantelamento do ensino hegemônico, propomos a iniciativa da Biblioteca Comunitária Patativa do Assaré, localizada no município de Pentecoste-Ce, enquanto estratégia de ensino decolonial, emergente em território periférico (Santos, 2012) a qual contribui na missão de decolonizar o campo do ensino, pensando na educação como prática de liberdade (FREIRE, 1997; HOOKS, 2013). Por fim, nossa pesquisa transgride ainda a abordagem interpretativista, à medida que consideramos a construção de uma agenda propositiva.

Palavras chaves: Biblioteca comunitária; ensino; decolonialidade; linguística Aplicada.

Abstract

In this work, we aim to build an epistemic reflection on the traditional education through which the system of coloniality of being, knowledge and power is projected (QUIJANO, 2000; MIGNOLO, 2003; BALLESTRIN, 2013), in light, we present this research in the area of applied linguistics (AL) using the decolonial theory of teaching as a way to build new social, political, cultural and thought conditions, admitting praxis (FREIRE, 1987) as a fundamental piece for the dismantling of hegemonic teaching, we propose the initiative of the Patativa do Assaré Community Library, located in the municipality of Pentecoste-Ce, as a strategy for decolonial teaching, emerging in peripheral territory (Santos, 2012) which contributes to the mission of decolonizing the field of education, thinking of education as a practice of freedom (FREIRE, 1997; HOOKS, 2013). Finally, our research also transgresses the interpretivist approach, as we consider the construction of a propositional agenda.

Keywords: Community library; teaching; decoloniality; applied linguistics.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

¹ Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. E-mail: brunacleziaprof@gmail.com.

² Professora Adjunta do Curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, doutora em Linguística e orientadora deste Trabalho de Conclusão de curso. E-mail: suele@unilab.edu.br.

O sistema nacional de ensino passou por muitas mudanças, não raras, provocadas pelos interesses sociopolítico e econômico em fluxo. Historicamente, a educação brasileira apresenta-se como um forte instrumento de controle e poder. A partir do domínio das igrejas católicas inseridas na colônia por Portugal, em 1549, se verificaram os primeiros indícios do processo de formação educacional no Brasil. Em acordo com o projeto de colonização, os jesuítas eram responsáveis pelo ensino e instrução dos colonos e pela catequização dos corpos nativos e escravizados, com o objetivo de domesticação dos indígenas e corporificação o modo europeu, o que perdurou 210 anos, até o “fim” de sua hegemonia.

No Brasil imperial, o direito à educação era restrito à classe dominante, exclusivamente, com intuito de preparar academicamente os filhos da nobreza portuguesa e da aristocracia brasileira; enquanto isso, a classe popular se mantinha em segundo plano, com efeito, o ordenamento jurídico referente aos negros e negras escravizadas cruelmente os/as excluía do acesso à educação, visto que a lei, sancionada em 1837³, proibia a presença de pessoas escravizadas nas escolas públicas. No entanto, assentava-se ali a resistência, quando os negros e negras não livres, assistiam aulas em escolas informais, nas quais se manifestava a cultura e ‘reproduziam-se os saberes.

Os espaços de ensino formal são estruturados no sistema de colonialidade, a qual “pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais” Cadilhe (2020), dessa forma, a colonialidade concretiza-se enquanto conceito efetivo de sobreposição do poder, ostentando um padrão de dominação e exploração capitalista, trata-se do “controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho” (QUIJANO, 2010, p.84).

Ademais, consideramos a educação brasileira como dominadora, elitista, reacionária e precarizada, dado que se garante a formação da burguesia, camada dominante da sociedade, enquanto a classe popular é preparada para servir e desenvolver o papel de subserviência, na contribuição da expansão e manutenção do império das grandes corporações. Salientamos que esta é uma agenda discutida há bastante tempo, desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação

³Lei nº 1, de 14 de janeiro de 1837: “São proibidos de frequentar as escolas públicas: Primeiro: pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos” Art. 1 - Fica proibido desde já receberem-se nas aulas públicas pessoas que não sejam livres. Art. 2 - Fica revogada a 2ª parte do artigo 10 da Lei Provincial de 5 de novembro de 1836, sob o nº 27 e mais disposições em contrário.

de 1932, em que se afirma: “Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação”.

É preciso eximir-se das práticas de ensino sistematizadas pelo opressor, em busca da libertação, que deve ocorrer de forma revolucionária, individual e coletivamente, pela transformação da sociedade. É necessário SULear⁴, vestindo-se da episteme com referencial sul, pois “na verdade, nenhum colonizado, como indivíduo ou como nação, sela sua libertação, conquista ou reconquista sua identidade cultural sem assumir sua linguagem, seu discurso e por eles ser assumido” (FREIRE, 1997).

Neste trabalho, temos como objetivo construir uma reflexão epistêmica acerca do ensino tradicional pelo qual o sistema de colonialidade do ser, do saber e do poder se projeta, à luz, (QUIJANO, 2000; MIGNOLO, 2003; BALLESTRIN, 2013) apresentamos esta pesquisa na área da linguística aplicada (LA), usando a tendência decolonial do ensino como forma de construir novas condições sociais, políticas, culturais e também de pensamento, admitindo a práxis (FREIRE, 1987) como peça fundamental para o desmantelamento do ensino hegemônico, propomos a iniciativa da Biblioteca Comunitária Patativa do Assaré, localizada no município de Pentecoste-Ce, enquanto estratégia de ensino decolonial, emergente em território periférico.

Para isso, dividimos este trabalho em mais cinco seções, seguido pelas considerações finais: na próxima, debateremos o tema da Linguística Aplicada interdisciplinar sob perspectiva SULeada, abordagem indispensável para a pesquisa; em seguida, relacionamos a ideia de atitudes decoloniais e sua importância no campo do ensino; na sequência, tratamos do conceito de território, com ênfase no território periférico no qual atuamos, para, então, apresentar a iniciativa de biblioteca comunitária, fundamentada na práxis, ou seja, ação que parte da teoria co-relacionada à prática concreta, contribuindo na missão de decolonizar o campo do ensino (informal)⁵, pensando na educação como prática da liberdade (FREIRE, 1997; HOOKS, 2013). Em seguida, teremos a seção de metodologia, seguida da apresentação concreta das atividades realizadas. Assim, a partir dos resultados, traçamos uma sucinta agenda propositiva.

⁴ Consideramos a ideia de SULear importante para nosso estudo, assim nos baseamos na concepção de Paulo Freire (1992, p.15) que trouxe à tona o termo em seu livro “Pedagogia da Esperança” que propõe “Um reencontro com a pedagogia do oprimido” (publicada em 1970), desse modo, tratamos do conceito de “suleamento” mais adiante.

⁵ As práticas de ensino, apresentadas nesta pesquisa, são realizadas em espaço não institucionalizado.

2. LINGUÍSTICA APLICADA - LA SULEADA

A LA é uma ciência bastante recente, que surgiu da necessidade de criar metodologia de ensino de línguas estrangeiras, sobretudo a língua inglesa, mas, ao longo de sua trajetória epistemológica, na construção de sua identidade, esse campo de estudo tornou-se vasto; hoje se configura como uma área imensamente produtiva, responsável pela emergência de uma série de novos campos de investigação transdisciplinar, de novas formas de pesquisa e de novos olhares sobre o que é ciência (MENEZEZ, 2009)⁶, tomando o viés de investigação interdisciplinar, por seu caráter crítico, político, situado na práxis, a qual visa buscar inteligibilidades no meio social através da linguagem. (MOITA LOPES, 2006)

No Brasil, a linguística aplicada se inicia na década de 70, deixando seu conceito antes, reduzido, de aplicação de teorias linguísticas, para assumir um caráter interpretativista, intervencionista, engajada na vida social, a qual evidencia as vozes historicamente silenciadas de “grupos social e economicamente vulneráveis— mulheres, negros, indígenas, surdos, grupos homoafetivos, transexuais e, também, professores e alunos de escolas públicas - com o objetivo de conferir visibilidade a seus saberes, seus letramentos, seus processos de formação” (Kleiman; Vianna; Grande, 2019), uma LA preocupada em “criar inteligibilidades sobre a vida contemporânea” (MOITA LOPES, 2006, p.86).

Ao compreender a linguagem como constitutiva da vida institucional, a LA passa a ser formulada como área centrada na resolução de problemas da prática de uso da linguagem, dentro e fora da sala de aula. (LOPES, 2009).

Aliamos o campo da linguística aplicada inter-transdisciplinar à atitude decolonial, a fim de repensar o ensino, visto que, enquanto graduanda e pesquisadora da língua portuguesa, dispondo de atuação diretamente com ensino e suas práticas, seja pelos programas de bolsa de iniciação à docência, iniciação científica, projetos de extensão e movimento social, passamos a questionar e problematizar o ensino de línguas e sua perspectiva formal, conteudista e mercantilista, no eixo da educação bancária e indiferente ao compromisso social. Dessa forma, a LA surge como tendência que mobiliza a interação e movimentação de outros saberes, do campo das ciências sociais, das didáticas de língua, da antropologia e afins, aberto ao horizonte indisciplinar, como apresenta Moita Lopes (2007, p.21):

⁶ LA- Linguística Aplicada, campo de estudo imponente primordial para nossa pesquisa.

A necessidade de repensar outros modos de teorizar e fazer linguística aplicada surge do fato de que uma área de pesquisa aplicada, na qual a investigação é fundamentalmente centrada no contexto aplicado onde as pessoas vivem e agem, deve considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam.

Defendemos a mobilização da LA dialogada com a arte de Sulear, em vez de produzir pesquisas e práticas de ensino-aprendizagem orientadas pela perspectiva do norte, instituindo tratos com os demais saberes que se e posicionam na periferia, à margem do eixo euro-norte-americano de produção de conhecimentos. (KLEIMAN, 2013, p. 41).

Em qualquer referencial local de observação, o Sol nascente do lado do oriente permite a ORIENTAção. No hemisfério norte, a Estrela Polar, Polaris, permite o NORTEamento. No hemisfério sul, o Cruzeiro do Sul permite o "SULEamento". Apesar disto, em nossas escolas, continua a ser ensinada a regra prática do norte, ou seja, com a mão direita para o lado do nascente (leste), tem-se a esquerda o oeste, na frente o norte e atrás o sul, com essa pseudo-regra-prática dispomos de um esquema corporal que, à noite, nos deixa de costas para o Cruzeiro do Sul, a constelação fundamental para o ato de "SULear-se". Não seria melhor usarmos a mão esquerda apontada para o lado do oriente?...Como ironia metafórica de alerta: Com o polo norte para cima, o conhecimento "escorre" e nós o engolimos sem conferir com o contexto local." (D'OLNE CAMPOS, 1991).

Em seu pensamento, Campos (1991), refere-se às relações de poder impostas pelo norte global, apontando sua posição desde o espaço geográfico à sobreposição epistemológica com relação ao sul. Denotamos a supervalorização da produção do saber, das construções epistemológicas, da difusão da cultura e como todos esses elementos norteiam, ou seja, orientam o sul do extremo. Entendemos que essa relação é uma convenção historicamente estruturada por uma sociedade hegemônica eurocêntrica e patriarcal, pois naturalizamos o, esvaziar, da construção local e a assimilação que parte do norte.

A vista disso, Paulo Freire assume a posição de que o Sul deve impor-se, buscando a superação da relação de dependência, no que diz respeito ao norte, precisamos "sulear" e deixar de ser "norteados", para sermos sujeitos/agentes e escritores da própria história. Para o patrono da educação brasileira, o termo "sulear" está relacionada à valorização das epistemologias e dos saberes locais que foram historicamente apagados, o "suleamento" é um caminho a seguir para a construção de novas práticas de ensino e educação emancipadora. É necessário SULear, vestindo-se da episteme com referencial sul, pois "na verdade, nenhum colonizado, como indivíduo ou como nação, sela sua libertação, conquista ou reconquista sua

identidade cultura sem assumir sua linguagem, seu discurso e por eles ser assumido” (FREIRE,1997).

Buscamos sular, na presente pesquisa em LA, voltando-nos para o sul epistêmico, considerando as demandas e realidade dos sujeitos marginalizados. Assim, ao sular, buscamos efetivar atitudes decoloniais a fim de produzir uma outra compreensão e contribuir para a práxis da LA para a pesquisa nas práticas de ensino.

2.1. Atitude Decolonial

A princípio, é importante voltar à raiz da colonialidade, ou seja, o colonialismo que, a grosso modo, foi o movimento de ordem política, onde os países colonizados são subjugados ao norte global, sobretudo do território europeu, mesmo depois da destruição das administrações das colônias, o colonialismo, como traz Quijano em “Epistemologias do Sul”, continua sobre a forma de colonialidade de ser, de poder e de saber. Por isso, ainda se perpetua as construções, amarras, opressões impostas pelo modelo colonial de um padrão de modernidade eurocentrada e como principal efeito a racialização mundial, dividindo o mundo entre Norte e Sul; o primeiro atua enquanto produtor da razão e do conhecimento, ao passo que o Sul é o objeto de estudo, a partir das epistemologias do Norte o que anula, invisibiliza, e silencia as outras epistemologias fora do eixo eurocêntrico.

Nas palavras de Fanon (2008), num mundo antinegro, regido pela união do capitalismo, eurocentrismo branco embranquecido e colonialidade do poder, a desumanização, o racismo e a racialização estão sem dúvida entrelaçados.

Entendemos, ainda, como grande estrutura da colonialidade do ser a categoria de gênero como central e apontando o patriarcado como único modelo de relação social. Para Lugone (2008), é essencial a compreensão da diferença de gênero, em termos raciais, pois tanto o dimorfismo biológico, heterossexualismo, como patriarcado são características, como a autora chama, de lado claro/visível da organização colonial moderna de gêneros, Lugone ainda fortalece a ideia de que “se apenas o capitalismo global eurocêntrico reconheceu a diferença sexual entre homens e mulheres brancos e burgueses, não é verdade então que a divisão sexual se baseia na biologia”. (LUGONE, 20028, p. 85).

Quando tratamos da reprodução dessa dupla opressão, na atualidade, abordamos o racismo estrutural, do racismo institucional, do preconceito de cor e da construção de

estereótipos referentes aos corpos não brancos, à medida em que discutir acerca do patriarcado é denunciar a heteronormatividade, a violência de gênero, a homofobia, a violência contra mulher. Efetivar diálogos, críticas e promover formação e intervenções acerca das opções destacadas, são atitudes também decoloniais

Em contraponto à colonialidade, defendemos o movimento de atitude decolonial que, por sua vez, é o enfrentamento das estruturas coloniais vigentes até os dias atuais, atuando na valorização da diversidade de saberes e epistemologias e considera a retomada dos saberes e das vozes que foram silenciadas por todo esse processo. Consideramos o conceito de atitude decolonial enquanto orientação do sujeito em relação ao saber, ao poder e ao ser, portanto, uma mudança na atitude é crucial para um engajamento crítico contra a colonialidade do poder, saber e ser e para colocar a decolonialidade como um projeto” (MALDONADO-TORRES, 2019, p.45).

A decolonialidade é um termo que se popularizou, após um encontro do Conselho Latino-americano de Ciências Sociais-CLACSO, a partir de intelectuais latino-americanos e americanistas denominados Grupo Modernidade/Colonialidade, no evento que ocorreu, na Venezuela, em 1998; desse encontro, surgiu uma publicação coletiva do grupo M/C: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociale* (A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais), após o encontro o tema passou a ser difundido nos demais espaços.

A articulação dos teóricos e teóricas envolvidas nos estudos decoloniais sucedeu o chamado Giro Decolonial, o qual busca superar a modernidade europeia enquanto denuncia sua colonialidade, em respeito a alteridade de outras culturas, contribui na inserção das comunidades subalternas nos espaços de poder. Para Ballestrin (2013), o giro decolonial é um movimento de resistência, teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade”. Por tanto, os estudos e movimentos no campo decolonial cumprem uma pauta de engajamento da luta pela destruição da colonialidade do poder, não só para terminar o racismo, mas pela sua condição de eixo articulador do padrão universal do capitalismo euro centrado. (QUIJANO, 2010, p.126)

Na crítica à colonialidade, no campo dos estudos de línguas, procuramos a construção de um ensino pautado em uma pedagogia decolonial pela qual se configura e desenvolve um conjunto de “teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a

luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livre, amorosa, justa e solidária” (STRECK, 2019, p. 209).

2.2. Território

Nosso estudo se mostra cada vez mais interdisciplinar quando nos debruçamos em outro campo do saber, o da geografia, com enfoque no conceito de território, pensando em espaço no qual decorre a pesquisa e sua importância para os sujeitos que o habitam e que registre a cada barreira que é imposta, é importante fazer uma análise crítica, para além de teórica, numa perspectiva político-social, pois tais fronteiras são impostas por um sistema opressor e extremamente capitalista, o qual possui relações autoritária de poder, principalmente nos territórios periféricos; tal domínio permite o controle das vidas dos sujeitos, sobretudo estão apresentando produtividade:

Existiria, então, uma perspectiva territorial de dominação, com conotação mais material e funcional (política ou econômica), geralmente identificada com os grupos hegemônicos, e outra de apropriação, mais simbólica e pluralista e que pode se identificar com grupos subalternos e suas lutas de resistência. No sentido de dominância funcional, o território é tratado como recurso dotado de valor de troca (controle físico, recurso, produção), e em um sentido de dominância simbólica, tratado como um geossímbolo, com valor de uso (abrigo, lar, segurança afetiva). (HAESBAERT, 1997; HAESBAERT, LIMONAD, 1999)

O termo território é incapaz de ser definido, sem antes ser compreendido sob a ótica dos processos histórico, político e social. Milton Santos (1999) considera que “Território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza, a partir das manifestações da sua existência”, é o espaço que acontece as vivências e carrega a passagem de grandes acontecimentos ao longo do tempo. “O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida”, sendo o território usado, poder ser objeto de análise, uma vez que o território só é possível se houver interação entre quem o pertence. O território não se reduz ao espaço geográfico, pois é o local a movimentação, ação dos sujeitos, desenvolvimento dos saberes, expressão da vida artística e cultural, a construção de histórias e formação das pessoas.

Entendemos que a iniciativa da biblioteca comunitária Patativa em território periférico não é uma imposição para criação de cultura e saberes, pois sabemos que a comunidade possui cultura, saberes e história advindos do terrorizo e a construção de sua identidade, o que

acontece é que não existem políticas de públicas de implementação e desenvolvimento aos sujeitos marginalizados, pelo contrário, é nítido a exploração e a dominação dos corpos que constituem os territórios subalternizados.

A partir disso, orientamos nossa pesquisa em um debate favorável a uma educação transgressora, emancipatória e contra-hegemônica, bell hooks (2013), crítica e consciente produzida na práxis, utilizando da ciência da LA para desenvolver as práticas de forma situada e compromissada com a justiça social, aqui não trazemos uma técnica ou modelo sistematizado, trazemos, em nossa pesquisa, uma estratégia da prática de um ensino que foge das práticas tradicionais, com a seguinte questão: Como as atitudes decoloniais configuram-se enquanto estratégia para o desmantelamento do mecanismo colonial do ensino de língua(gem)?

Propomos a iniciativa da Biblioteca Patativa como uma estratégia de ensino decolonial com o seguinte questionamento: Como a Biblioteca Patativa do Assaré, localizada em um território periférico, no município de Pentecoste-Ce, se configura enquanto prática decolonial?

3. METODOLOGIA

Para atingirmos os objetivos da presente pesquisa, tomamos como basilar os aspectos referentes à compreensão dos fenômenos identificados no processo de investigação e a atribuição de seus significados, desta forma o estudo é de cunho qualitativo de caráter descritivo, uma vez que o foco não se resume aos resultados, nos interessa o processo, a reflexão, a resignificação, seus avanços e suas contribuições para a teoria decolonial aliada à linguística aplicada (LA) enquanto disciplina articuladora de muitos domínios do saber, Celani (1998), para mais, entendemos que estamos principiando nos estudos desta área e que existe um longo percurso a explorar.

Quanto aos procedimentos técnicos, optamos pela Pesquisa-Ação, haja vista que a pesquisa foi efetivada mediante nosso envolvimento, acompanhamento e participação ativa com a ação, considerando a definição de Thiollent (1985, p. 14), a Pesquisa-Ação é: “um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação, nesse tipo de pesquisa, os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.” Ressaltamos a ideia, de

que a “pesquisa-ação é um tipo particular de pesquisa participante e de pesquisa aplicada que supõe intervenção participativa na realidade social. Quanto aos fins é, portanto, intervencionista” conforme Vergara (2006, p. 49).

Para realizar essa pesquisa, seguimos alguns procedimentos, a começar pelo processo exploratório, situado em dois eixos de observação: a) É de comum conhecimento que a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab - possui um projeto de interiorização e integração, o que possibilita a congregação e reconhecimento de saberes outros e contra-hegemônicos, no entanto, o fato de não criarmos uma relação entre universidade e comunidade, de forma efetiva, nos incomoda, pois percebemos que a interação para além da “bolha”, para a troca de saberes, ainda é bastante tardia e superficial; b) Partindo do princípio que o território periférico é o que mais apresenta demandas pelo apagamento dos saberes, da cultura, da memória e dos corpos dos sujeitos subalternizados, percebermos a urgência de formularmos estratégias de descentralização do acesso ao ensino e criação de ferramentas de desenvolvimento, prática efetiva e multiplicação da cultura e dos saberes ali existentes. A partir de tais análises e reflexões, surgiu o projeto de criação de bibliotecas comunitárias, construída em território periférico, localizado no município de Pentecoste-CE, espaço na comunidade e para comunidade, configurado como ferramenta de descentralização e democratização do ensino, da cultura e dos saberes.

3.1. Biblioteca Comunitária Patativa do Assaré: uma estratégia de ensino decolonial

O projeto de construção de bibliotecas comunitárias em Pentecoste é uma ação autônoma e solidária que conta como desejo de jovens, pretas e pretos, de origem indígena, estudantes, cidadãos que têm a demanda de ter um espaço na comunidade e para a comunidade que promova livre acesso ao livro.

Entendemos que a biblioteca comunitária é uma ferramenta de descentralização e democratização do ensino, culturas e saberes, uma vez que às comunidades periféricas são negados e negligenciados o acesso às políticas da cultura escrita, processo de ensino e re-produção dos saberes, desta forma, tomamos a missão de implementar os territórios periféricos.

A biblioteca comunitária patativa é um espaço que não se limita ao empréstimo de livros; é um local de encontro que estimula a interação social, promove o aprendizado mútuo,

a partilha de experiências, de história, de leituras de livros de do mundo, amplia e entusiasma o hábito da leitura, crescimento intelectual e pessoal e que causa o sentimento de pertence, algo criado por nós e para nós.

A biblioteca Patativa do Assaré está localizada nos Barreiros, território periférico do município de Pentecoste, estruturada em um recinto de 5m², mas que demonstra a concretude de um projeto suleado, à medida que incorporamos a epistemologia do Sul, desde a projeção até a sua materialidade. Antônio Gonçalves da Silva, o Patativa do Assaré, foi um poeta e repentista brasileiro, um dos principais representantes da arte popular nordestina do século XX. Sua história nos inspirou a formar e multiplicar produtores da arte, da terra, da zona rural e da periferia.

Em junho de 2020, foi articulada a prática e efetividade do projeto. A começar pela data da inauguração, foi possível promover os subprojetos como: saraus literários, roda de conversas, sessão de filmes e oficinas de canto, de dança, de percussão e de produção de gêneros literários. Tais atividades são ferramentas de transformação, as quais são importantes no processo de formação e multiplicação de jovens artistas, autores periféricos.

A princípio, o dito projeto enfrentou alguns empasses, com o agravamento do cenário da pandemia mundial, ocasionada pelo Covid-19, o aumento do número de casos e a demora na universalização do acesso à vacina. Nós tivemos que respeitar o isolamento social e, com isso, construímos o processo de forma remota, sabendo disso, nós realizamos a intervenção que sucedeu de forma híbrida, através das etapas que apresentaremos a seguir:

Realizamos a coleta de dados através da aplicação de um formulário *on-line*, com suporte de um link do *google forms*, que foi disponibilizado nos grupos de *whatsapp*, *instagram* e *facebook*, no intuito de conhecer a comunidade, suas demandas, motivações, preferências e expectativas com relação à leitura. O formulário conta com as seguintes questões:

1. A qual bairro pertence?;
2. Qual seu gênero?;
3. Qual sua idade?;
4. Costuma ler?;
5. Quantos livros lê por ano ?;
6. Qual seu tipo de leitura preferida?;
7. Na sua cidade possui biblioteca?;

8. Você tem acesso a biblioteca da sua cidade?;
9. Você gostaria de ter uma biblioteca comunitária em sua comunidade? ;
10. Como você gostaria de atuar na biblioteca comunitária?

As questões foram respondidas por 137 pessoas. Deste total, 100 moradores do município de Pentecoste, residentes das comunidades periféricas; em segundo lugar, moradores do centro e uma pequena parcela moradora da zona rural. Do total participante, 80 (58,8%) são do sexo feminino, 55 (40,4%) são do sexo masculino e 1 pessoa (0,7%) não se identificou; com faixa-etária variável entre 13 a 66 anos de idade. Quando questionadas se costumam ler, 67 (47,9%) leem pouco, 46 (32,9%) participantes leem pouco e 25 (17,9%) leem raramente, 77 pessoas (56,6%) do total participante, indica ler de 1 a 5 livros ao ano, enquanto 11 (8,1%) deles não têm contato algum com os livros.

Elencado o processo de mapeamento dos leitores e das leitoras locais/do município, consideramos necessário analisar os processos de construção dos sujeitos, na formação de leitores e leitoras, em função disso, solicitamos o relato de história de vida de sete jovens, com foco na trajetória dos participantes no mundo da leitura pelo qual foi possível perceber fatores semelhantes e que estão co-relacionados na atribuição da formação do/ as leitores. A contar pela identidade dos participantes, são jovens, que compartilham de raça e classe social, sendo um deles, negro, da comunidade LGBTQIA+⁷, e duas jovens negras, ambos da classe popular, desta forma, dividem dificuldades e demandas próximas. O procedimento seguinte é referente à escolha do nome/ figura representativa da biblioteca, de forma dinâmica e coletiva, mediante sugestões feitas pelas comunidades no *Instagram* e a escolha através de votação em enquetes. Paralelamente aos procedimentos citados, acontecia a campanha virtual de arrecadação de livros.

Em seguida à produção dessas atividades, realizamos a inauguração da biblioteca, que ocorreu no dia 27 de novembro de 2020. O evento manteve o respeito às orientações sanitárias da OMS, com o uso de máscaras, álcool em gel e o respeito ao distanciamento social.

A cerimônia de inauguração foi realizada com a parceria de jovens artistas locais; tivemos apresentação de dança, voz e violão, declamação de poesia, pintura, batalha de rima,

⁷ A sigla refere-se à população Lésbica, Gay, Bissexual, Trans, *Queer*, Intersex e demais marcadores de gênero e sexualidade.

o que contou com a participação ativa das crianças, pais e da comunidade ao entorno. Com base na observação do entusiasmo das crianças com as atividades, idealizamos atividades fixas que seriam realizadas na biblioteca, em uma perspectiva anti-racista, anti-misógina e popular, pensando em um ensino-educação transgressor.

Organizamos um cronograma de atividades e oficinas, ministradas pelas pessoas da comunidade e artistas locais, tais como contação de história, sarau literário, oficina de dança, teatro, poema e *freestyle*, sendo o último realizado de forma concreta, com base em uma sequência didática executada em três momentos: 1º momento dedicado à ativação de conhecimentos prévios; 2º motivação para a produção e 3º momento aplicado à intervenção, efetuamos o total de sete aulas em quatro módulos.

Avaliamos os procedimentos destacados, de extrema importância, pois, somente através deles foi possível fazer o mapeamento e traçar a identidade da comunidade participante da ação; todos os processos foram democráticos e efetivados de maneira coletiva. Dito isto, atribuímos a seção seguinte à análise e discussões do quadro apresentado.

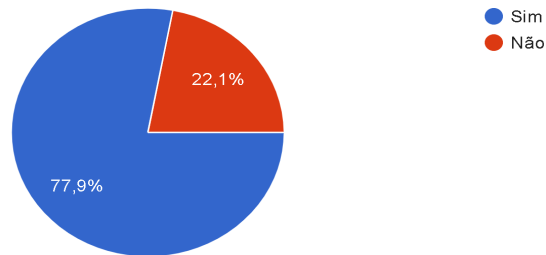
4. ANÁLISES E DISCUSSÃO

O presente tópico é destinado à apresentação dos dados obtidos no estudo, a partir dos procedimentos descritos anteriormente e focamos na interpretação. Para melhor compreensão, recapitulamos as etapas de análise indicadas previamente no percurso metodológico, a começar pela etapa de entrevista realizada através da aplicação de formulário online (*google forms*) o qual continha as seguintes perguntas: 1-A qual bairro pertence?; 2- Qual seu gênero?; 3-Qualidade?; 4-Costuma ler? 5-Quantos livros lê por ano? 6-Qual seu tipo de leitura preferida? 7-Na sua cidade há biblioteca? 8-Você tem acesso à biblioteca da sua cidade? 9-Você gostaria de ter uma biblioteca comunitária em sua comunidade? 10-Como você gostaria de atuar na biblioteca comunitária? Obtivemos o total de 137 respostas de moradores do centro, das comunidades periféricas e da zona rural do município de Pentecoste, 58,8% são do sexo feminino, 40,4% são do sexo masculino e 1 pessoa (0,7%) não se identificou.

O resultado da questão 6 indica que 99 pessoas (75%) dos/as participantes têm preferência na literatura, em geral (aventuras, romances, crônicas etc.), enquanto o restante (25%) prefere quadrinhos, ou romance, ou revista etc. A oitava pergunta tinha como objetivo saber se as pessoas sabiam da existência da biblioteca pública no município:

Gráfico 8 - Na sua cidade há biblioteca?

Na sua cidade possui biblioteca?
136 respostas

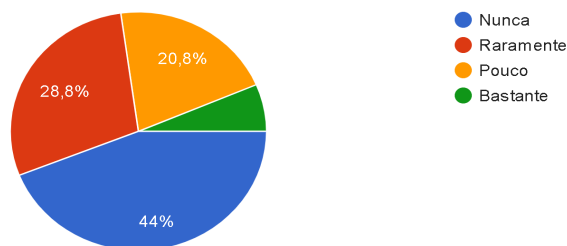


Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico aponta que 106 participantes (77,9%) afirmaram a existência da biblioteca pública, no município, ao passo que 30 participantes (22,1%) não reconhecem a presença da biblioteca pública em sua cidade. Em contraste, a pergunta seguinte é referente ao acesso à biblioteca pública municipal:

Gráfico 9- Você tem acesso à biblioteca pública da sua cidade?

Você tem acesso a biblioteca da sua cidade?
125 respostas



Fonte: Dados da pesquisa.

Um total de 125 pessoas responderam a esta pergunta; delas, 55 participantes (44%) nunca tiveram acesso ao espaço da biblioteca da cidade; 36 pessoas (28,8%) dizem acessar raramente tal espaço; 26 participantes (20,8%) possuem acesso, enquanto apenas 8 participantes (6,4%) costumam acessar a biblioteca. Estes dados conversam com os dados do

gráfico anterior, pois se percebeu que mais da metade dos participantes sabem da existência da biblioteca pública da cidade, porém, a mesma maioria não possui acesso, o que significa que nem todos possuem o livre acesso à leitura, o que é bastante preocupante.

As últimas perguntas são referentes ao sentimento das pessoas, com relação à criação de bibliotecas comunitárias, em seus territórios, quando questionadas se gostariam de construir uma biblioteca comunitária, em sua cidade, 126 participantes (92,0%) afirmaram gostar da ideia de construir uma biblioteca comunitária em sua comunidade e os 8% restante responderam que talvez fosse bom. Ao final das perguntas, os participantes foram questionados como seria sua atuação na biblioteca comunitária: 63 pessoas responderam que seriam usuários/as do espaço; 45 pessoas se colocaram como voluntários, enquanto 20 participantes (14,9%) se colocaram como colaboradores. Assumimos que as questões foram bastante sucintas e que, através das respostas, conseguimos ter uma visão bastante geral do todo, porém, ações conjuntas, como diálogos com a comunidade e observação do contexto, conseguimos reunir dados fundamentais para a realização da ação.

Destacamos os processos realizados de maneira coletiva, nos esquecendo do “fazer para” que possui uma lógica autoritária e recorrendo ao “fazer com”, assumindo um aspecto popular democrático. Em vista disso, o procedimento seguinte se deu na reunião de jovens estudantes da classe popular, da cidade e do campo, para discutirmos a construção do projeto de criação da biblioteca comunitária. Com a adesão da proposta e em comum acordo, nos organizamos em uma equipe reduzida, porém, de qualidade, para operacionalizar a ação.

Por conseguinte, julgamos ser fundamental o uso das plataformas digitais de comunicação, como *Instagram*, haja visto que o contexto remoto exige nossa adaptação para o alcance das comunidades. Sendo assim, geramos um perfil *on-line* no *Instagram*, pelo qual publicizamos o projeto, apresentando as motivações e objetivos que nos moveu para ação e criamos uma rede de diálogos e interação que trouxe à tona relatos de trajetórias no mundo da leitura, o que documentou as demandas dos jovens, com relação ao acesso ao ensino, cultura escrita e saberes.

A narrativa dos percursos, vivenciados no mundo da leitura, partiram de um desafio/convite o qual foi lançado aos jovens da classe popular, graduando/as e egressos, com o intuito de compartilhar, analisar e refletir sob diversos pontos de vista como se dá o processo de formação de leitores e leitoras, atentando-nos para seus desafios e dificuldades; o que nos move nessa etapa “é retomar a reflexão de outrem como matéria-prima para o

trabalho de nossa própria reflexão” (Chauí, 1987, p. XXI). Ao todo, foram publicados sete relatos, dentre os quais, destacamos três recortes de falas, que nomeamos de R1, R2 e R3:

R1- ...Mas, uma leitura mesmo na prática, foi a partir do quinto ano, mais ou menos no ensino fundamental onde eu entrei em um projeto na minha cidade que se chama “Projeto Eu sou Cidadão, Amigos da leitura” é um projeto que visa o incentivo à leitura e nós fazíamos a transcrição de livros e teatro de fantoches para as crianças o infantil.

E isso me ajudou bastante a gostar da leitura e a incentivar outras pessoas a ler, então a minha experiência para leitura foi muito boa, porque foi a partir desse projeto lindo que eu ia e incentivava outras pessoas a lerem e para você incentivar você precisa ter bastante bagagem.

R2- Pra ser bem sincera eu tive um pouco de dificuldade, como toda criança tem no início da leitura, né?! Foi um caminho a engatinhar e naquela época não tinha nenhum projeto voltado pra educação como esse das meninas/... Tive que ir à biblioteca, pegar o primeiro livro e ler na base da força....

R3- Então né, diferente de algumas pessoas eu não comecei a ler quando eu era criança ou adolescente, eu não tive esse incentivo pra leitura. a minha primeira experiência com leitura eu tive com 16 pra 17 anos quando estava no terceiro ano do ensino médio. Isso porque aqui no ensino fundamental a gente também não tinha incentivo pra ler, tinha uma biblioteca na escola, mas a biblioteca permanecia fechada em todo o período de aulas, quando eu fui para o ensino médio eu mudei de escola e nessa tinha bibliotecária e a gente podia retirar os livros e aí eu tive minha primeira experiência com a leitura, foi bem difícil porque quando eu pegava o livro mais clássico não conseguia terminar mais continuei tentando e finalmente eu consegui...

Diante da sequência discursivas anteriormente apresentadas, a partir dos recortes das falas dos participantes, conseguimos fazer uma análise, com relação à construção do sujeito leitor. É possível perceber fatores semelhantes e que estão co-relacionados na atribuição da formação dos/as leitores. A contar pela identidade dos participantes, são jovens, que compartilham de raça e classe social, sendo um deles, negro, da comunidade LGBTQIA+ e duas jovens negras, ambos da classe popular, desta forma, dividem dificuldades e demandas próximas.

Na fala recortada do relato 1, percebemos a significação que projetos sociais relativo à leitura possuem, na construção do sujeito leitor, pois ressaltam a falta de incentivo que contribui no desenvolvimento intelectual, cognitivo e pessoal, bem como estabelecem no

educando um sentimento de pertença, inclusão e coletividade, como percebemos em “E isso me ajudou bastante a gostar da leitura e a incentivar outras pessoas a ler”.

Em concordância com o R1, o segundo relato observa a falta que um projeto de incentivo à leitura causa na trajetória dos sujeitos, salientamos que a participante do R2 é moradora da zona rural, o que intensifica ainda mais a exclusão social, à medida em que é rara a presença de política de acesso à cultura escrita, em território agrícola, com exceção dos movimentos populares, como o Movimento dos Trabalhadores e Rurais Sem Terra- MST, que luta também pelo acesso ao ensino, cultura e esporte para a população do campo.

No recorte do R3, percebemos que existe uma ausência do funcionamento da biblioteca nas instituições de ensino público. A biblioteca é um espaço indispensável na formação dos sujeitos, sendo um instrumento da construção e formação pensamento crítico e consequentemente do empoderamento dos sujeitos. À medida em que o funcionamento das bibliotecas não é realizado de forma eficiente, por não possuir bibliotecários/as, pelo sucateamento do espaço que não possui uso ou por estranhas políticas de preservação do ambiente, a produção e multiplicação dos saberes é preterida, resultando no fortalecimento de um ensino colonizado.

Dito isto, concluímos que o projeto da colonialidade perpétua, em diversos espaços e nas instituições, é nítido seu funcionamento, o qual é responsável pela exclusão e alienação dos sujeitos. A vista disso, os projetos e estratégias que aqui defendemos como decoloniais e contra-coloniais são extremamente importantes na formação e multiplicação do ensino, cultura e saberes, nos territórios marginais, não somente a criação, mas a criação de subsídios para sua manutenção, recursos e ferramentas para sua continuidade.

A partir da interação criada com as comunidades e usuários do *Instagram*, fizemos a escolha da figura representativa da biblioteca, de forma dinâmica e coletiva: o espaço passou a se chamar Biblioteca Comunitária Patativa do Assaré. O processo se iniciou com a convocação das pessoas, na participação da escolha do nome da biblioteca popular; a partir disso, usamos o recurso de caixinha de perguntas nos *stories*, nos quais as pessoas fizeram suas sugestões, o que se deu, desde nomes criativos até proposta de homenagens a pessoas públicas que tinha contribuição na cultura e literatura feminina, preta, nordestina e popular como: Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Patativa do Assaré e Paulo Freire; em seguida, através das sugestões, publicamos a imagem das figuras e sua biografia, seguida de uma enquete; após 24 horas aguardando as votações, o resultado foi a escolha de Patativa do

Assaré, muito por conta da identificação das pessoas quanto à história de vida e contribuição de Patativa para a literatura brasileira.

As atividades estavam sendo realizadas de forma simultânea à campanha de doação de livros, pela qual, em pouco mais de 3 meses, conseguimos arrecadar 600 livros entre literários e didáticos. A partir disto, foi escolhido o dia 27 de novembro de 2020, data da inauguração da biblioteca comunitária, respeitamos as orientações sanitárias da OMS, com o uso de máscaras, álcool em gel e o respeito ao distanciamento social.

O evento contou com a participação dos populares e artistas locais, como os jovens *Mc's* que promoveram uma batalha de rima, na qual percebemos o interesse das crianças na cultura do *freestyle*. Tivemos a apresentação de dança, no estilo forró, performadas por dançarinos do bairro, juntamente a participação do representante da Secretaria de Cultura do município - Secult (Pentecoste-Ce) e desfrutamos das poesias recitadas por jovens poetas das comunidades, bem como a contribuição das Meninas Super-Poderosas representantes da comunidade LGBTQIA+ que também atuam enquanto produtoras de conteúdo na *internet*, assim como reunimos a participação ativa das crianças, pais e da população do entorno que, mesmo de suas calçadas, prestigiaram o movimento da ação.

Logo após, realizamos diálogos com os jovens artistas da terra, na intenção de construir parcerias para a realização de oficinas artísticas e culturais; feito isso, criamos um cronograma de atividades que seriam desenvolvidas na biblioteca Patativa, como por exemplo, a Quarta do Conto, atividade semanal destinada à contação de história infantil, as oficinas de poesia, de *freestyle*, de teatro e de dança. Produzimos ainda um plano de ação, com enfoque no público-alvo e no planejamento de uma sequência de atividades, na promoção da construção mútua e multiplicação dos saberes, pois à medida em que as crianças são atendidas pela biblioteca patativa, os educadores populares passam por um processo formativo empírico, com nosso acompanhamento.

É importante ressaltar que só foi possível realizar, de forma concreta, a Quarta do Conto, a oficina de poesia e a oficina de *freestyle*. As demais oficinas não puderam ser realizadas devido à segunda onda da pandemia, a qual causou ainda mais o número de mortes no país e, para a segurança dos educadores populares e educandos, resolvemos limitar as atividades, usando o perfil do *Instagram*, canal utilizado como extensão do projeto, para a publicação de conteúdos voltados ao incentivo de leituras feministas e negras e dicas para ar

realizar contação de história. Na seção seguinte, iremos abordar a realização da oficina de *Freestyle* que se deu, a partir de uma sequência didática dinâmica e popular.

4.1. Oficina de *Freestyle*: uma proposta de sequência didática para o gênero musical periférico.

Na fuga do preconceito linguístico, gerado pelo ensino da língua padrão, elitista e eurocêntrica, que, para além de causar o desafeto do educando pela disciplina de língua portuguesa, gera a exclusão dos grupos que não partilham do uso da norma culta padrão do português, reconhecemos a importância da difusão da cultura do *hip hop* e a abordagem do gênero musical periférico *freestyle* e de sua linguagem de resistência para a quebra do ensino colonial. Sabendo disso, desenvolvemos uma proposta para o ensino do gênero em foco, com base na sequência didática, definida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) como “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Portanto, esta seção é dedicada a uma breve apresentação do planejamento e execução da sequência didática, aplicada na biblioteca Patativa, por Nylton, jovem Mc, colaborador da ação e organizador das batalhas de rima, realizadas na cidade de Pentecoste-CE. Para a realização da SD⁸, julgamos necessário iniciarmos as atividades com uma oficina de poema, para fazer um mapeamento do nível cognitivo das crianças, que variam da faixa etária de 9 a 14 anos de idade, percebemos que, do total de 8 educandos, um deles, aos 10 anos, não era letrado, enquanto os demais eram leitores não assíduos. Tal análise foi fundamental para conhecer as demandas do público-alvo. Feito isto, apresentamos o procedimento da SD:

Primeiro Momento: roda de conversa sobre o gênero (ativação de conhecimentos prévios, relação com outros gêneros).

1ª aula- As crianças ouviram a música “Quem tem um amigo tem tudo”, do Emicida; logo após, foram feitas perguntas acerca do estilo, letra e mc que interpreta a canção, no intuito de ativação o conhecimento prévio. Em seguida, apresentamos o gênero, introduzindo a história do *hip hop*, apresentando a origem do *freestyle*, onde é produzido, os/as maiores mc’s e ressaltamos a importância da cultura. Finalizamos com a reprodução de um vídeo, expondo uma batalha de rima, para despertar a curiosidade; após isso, fizemos perguntas acerca do que foi discutido para avaliar a construção do conhecimento ali em processo.

⁸ Sequência didática, pela qual trabalhamos o gênero musical periférico *freestyle*.

2ª aula- Fizemos uma predição, para lembrar o que foi visto na aula anterior. Iniciamos como um círculo, com uma atividade dinâmica, que teve como objetivo o duelo de rimas simples. aconteceu da seguinte forma: escolhemos uma palavra para que as crianças pensassem em outras palavras que rimam com aquela em foco, não podia repetir a palavra dita pelos colegas e, ao final, restaria apenas duas pessoas para duelar. Esse processo teve como intuito introduzir características do gênero como a rima e o duelo, bem como expandir o vocabulário das crianças e incentivar o processo criativo.

Segundo momento – motivação para a produção:

3ª aula- Recitamos a poesia “Girassol”, de Vinícius de Moraes, logo após voltamos a atenção para a construção dos versos, relembando o conceito de rima. Após o breve momento inicial, sugerimos que as crianças fizessem um desenho, acompanhado de um verso, representando a interpretação e exposição do imaginário de cada um e cada uma, com relação à poesia.

Terceiro momento - Durante o momento inicial descrito anteriormente, foi possível mapear as dificuldades dos educandos e nos adequar à realidade do público-alvo, o que nos permitiu aplicar os seguintes módulos de intervenção:

Módulo 1- 4ª aula: Construção, Métrica, *flow* e atividade prática.

Iniciamos com uma exposição inicial, abordando a construção das rimas com foco na métrica comum e intercalada que são as mais reproduzidas na construção dos versos. Logo após, apresentamos o *flow*, que é a forma com que o *mc* se comporta no *beat*, ou seja, no andamento rítmico, mostramos os vários tipos de *flow* no *boom bap*, *funk* e *trap* (estilos de batidas sonoras no *rap*). Feito isso, propomos a atividade de uma produção de uma rima, que, ao final, seria apresentada com o *flow* que cada um e cada uma mais se identifica.

Módulo 2- 5ª aula: Avaliação Formativa

Sabendo da importância da leitura e da troca de ideias para o desenvolvimento intelectual/pessoal e coletivo dos estudantes e, mais especificamente, para capacidade de construção de rimas improvisadas, com posicionamento crítico, nós julgamos fundamental intercalar as aulas com rodas de conversas, onde fazíamos a leitura de um texto e, em seguida, abríamos o debate, entendendo o contexto, optamos por assuntos do dia a dia que fossem de fácil compreensão e com os quais eles tinham proximidade, como por exemplo: fizemos a

leitura do conto infantil “lobo mingau” o qual aborda os estereótipos, no caso do lobo, esperamos que ele seja malvado e que assusta criancinhas, mas o lobo mingau era diferente, era meigo e gostava de mingau ao invés de carne. Foi possível trazer para a realidade a seguinte situação: na rua, um menino negro e pobre é confundido com um ladrão: o negro, nesse caso, é relacionado a coisas ruins, trazendo à tona os preconceitos que somos ensinados a reproduzir. (naturalização)

Módulo 3 - 6ª aula: Técnicas: metáforas, referências, trocadilhos, atividade prática.

Abordamos as técnicas mais usadas nas batalhas de rima: a metáfora, a referência e o trocadilho. Fizemos a exposição inicial, provocamos os conhecimentos prévios dos educandos, fazendo perguntas e levantamos hipóteses do que possivelmente seria cada uma das técnicas, em seguida confirmamos as hipóteses apresentando exemplos de uso em batalhas, através de vídeos do *youtube*. Como exercício de fixação, nós descrevemos situações e eles deveriam nomear com as técnicas estudadas de forma oral.

Módulo 4 - 7 aulas: Batalha de rima.

Iniciamos, reproduzindo um vídeo de uma das batalhas mais conhecidas do país, Batalha da aldeia que é um coletivo pelo qual são realizadas rodas culturais e eventos de *hip-hop* na Zona Oeste de São Paulo e, também, responsáveis pelas revelações de grandes nomes do RAP Nacional através das rimas unindo trabalho e tecnologia, a BDA ⁹criou canais de comunicação que são responsáveis pelas revelações de grandes nomes do RAP Nacional através das rimas e hoje é referência nacional em organização de batalhas de *MC's*. Retomamos o conceito de batalha de rima, apresentando a estrutura e regras que constituem a roda cultural das rimas, desta forma, simulamos uma batalha e, para rimar, as crianças precisavam apresentar o título de um livro que observavam no momento da improvisação.

Momento 4: produção final.

Organizamos uma série de batalhas de rima, para que os educandos tivessem a possibilidade de pôr em prática as acepções, técnicas e instrumentos destacados nos módulos descritos. Os educandos tiveram que formar duplas para batalhar, com a missão de improvisar rimas de 4 versos, sendo uma preparação para uma batalha de rima oficial, organizada na comunidade com classificação e prêmio final.

5. RESULTADOS

⁹ Batalha da Aldeia, onde ocorrem as batalhas de rimas mais famosas do país.

A criação, realização e re-existência da Biblioteca Comunitária Patativa do Assaré e sua contribuição enquanto estratégia de práticas de ensino e saberes decoloniais colaboram para a construção da visibilidade do saber subalternizado em contexto de território periférico. Entendemos ainda, que a pesquisa se configura como um instrumento de dismantelamento do mecanismo de poder hegemônico/colonial, quando se torna espaço de legitimidade e multiplicação da cultura e pensamento dos grupos subjugados pela ótica eurocêntrica, para além de apresentar-se como forte estratégia de resistência popular, quando nega os pressupostos de um sistema colonial, acumulativo e capitalista.

A partir das práticas descritas, faremos propostas também fundamentadas nas leituras dos estudos da Linguística Aplicada e no processo de construção efetiva de espaço de saberes e ensino decolonial. Com isso, apresentamos as seguintes proposições: a) realizar, desde o início dos cursos de licenciaturas, as práticas de ensino, para que haja a vivência do futuro profissional da educação, em contexto real, não somente nas instituições de ensino formal, mas igualmente nos espaços informais de ensino, como as bibliotecas populares; b) incluir a teoria dos estudos decoloniais, reconhecendo o nosso compromisso social, para que tenhamos a bagagem necessária na prática de ensino e c) reconhecer que a biblioteca Patativa do Assaré configura-se como um instrumento de dismantelamento do mecanismo de poder hegemônico/colonial, quando se torna espaço de legitimidade e de multiplicação da cultura e pensamento dos grupos subjugados pela ótica eurocêntrica e, a partir disso, investir em projetos de extensão, que propicie a formação do graduando em licenciaturas e também do educador popular que está em constante movimento e participação ativa nos projetos dos bairros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este trabalho, provocando uma reflexão acerca do breve panorama apresentado referente ao ensino, no Brasil, fazendo uma discussão com o objetivo de perceber como o ensino formal tem se apresentado enquanto representante do sistema colonial. Para nossos estudos, foi imprescindível a dedicação, a compreensão da linguística aplicada inter-transdisciplinar numa perspectiva suleada, aliada à atitude decolonial, a fim de repensar o ensino e de buscar resoluções de problemas da prática de uso da linguagem, dentro e fora da

sala de aula, em nosso caso, no âmbito do ensino informal. Com base na fundamentação levantada, apresentar o ensino decolonial como uma forma (outra) de construir novas condições sociais, políticas, culturais e também de pensamento.

A biblioteca comunitária Patativa do Assaré foi construída e funciona de maneira efetiva, em comunidade marginalizada do município de Pentecoste-CE, território negligenciado e refém do sistema capitalista e das grandes corporações, local onde residem jovens negros criminalizados, sem perspectivas de desenvolvimento pessoal, intelectual, individual ou coletivo.

A iniciativa foi realizada com a comunidade e pela comunidade, o que causa sentimento de pertencimento às atividades que são desenvolvidas e realizadas pelos artistas locais, que raramente são valorizados. Através do campo das línguas(gens), é possível contribuir para o letramento dos sujeitos da comunidade, por meio das atividades de leitura e produção textual, utilizando da representatividade de figuras subalternizadas, femininas e negras, como foi apresentada às crianças, escritoras negras da literatura brasileira, estimulando a formação e multiplicação de também jovens negros e negras na ocupação de espaços de poder, estimulando um ensino anti-racista, anti-sexista e contra-hegemônico.

A pesquisa também aponta a necessidade de fomento, nos cursos de línguas, no sentido de gerar uma ação de intervenção para propiciar a interação dos estudantes de licenciaturas, desde o início do curso, com a comunidade, não somente nas instituições formais de ensino, mas, também, em espaços não formais, para que possamos entender o contexto real da língua e o poder que ela possui. Desta forma, esta ação também se configura como prática de formação de professores, para tanto o estudo em LA, associado ao projeto de decolonialidade é imprescindível no processo formativo e, com isso, promover um giro epistêmico no currículo do curso dos cursos de línguas, em específico as licenciaturas em língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

CADILHE, Alexandre José. **Fabricando paraquedas coloridos: linguística aplicada, decolonialidade e formação de professores** - Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 56 - 79 | set/dez 2020.

CELANI, M. A. A. 1998. **Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil**. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Chauí, M. (1987). **Apresentação: os trabalhos da memória**. In BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

FANON, Frantz. **Peau noire, masques blancs (Pele negra, máscaras brancas)**. Editora da Universidade Federal da Bahia, 2008.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**-WMF Martins Fontes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

LUGONES, MARÍA. **Colonialidade e gênero**. Tabula Rasa [online]. 2008, n.9, pp.73-102. ISSN 1794-2489.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF, Dossiê: literatura, língua e identidade, n.34, 2008, p.287-324.

MIGNOLO, Walter. (2003). **Historias locales/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Akal.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000, pp.193-238.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São. Paulo; Editora Cortez. 2010.

SANTOS, Milton. **O dinheiro e o território**. In: SANTOS, Milton; BECKER, Bertha; SILVA, Carlos Alberto Franco da; et alii. *Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial*. Niterói: Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense; Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2002.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. In.: VIAÑA, Jorge. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. 2010, pp. 75-96.