

Práxis decolonial no Cursinho Popular Viva a Palavra: Ietramentos de reexistência

Decolonial praxis in the Cursinho Popular Viva a Palavra: literacies of reexistence

Gílian Gardia Magalhães Brito¹

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

gardja@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8566-7335>

Antonio Oziêlton de Brito Souza²

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

sousaozielton@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2462-6388>

Claudiana Nogueira de Alencar³

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

claudiana.alencar@uece.br

<https://orcid.org/0000-0002-2759-2750>

¹ Professora de Língua Portuguesa (SEDUC-CE); Mestra e Doutoranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA-UECE), sob orientação da Profa. Dra. Claudiana Nogueira de Alencar; Membro do Grupo de Pesquisa Pragmática Cultural: Linguagem e Interdisciplinaridade (PRAGMACULT) da UECE; Membro da Coordenação coletiva do Cursinho Popular Viva a Palavra.

² Doutor (2021) em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre (2015) em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da UECE. Professor da Universidade Estadual do Ceará; Integrante do Grupo de Pesquisa Por uma Pragmática Cultural: Cartografias Descoloniais e Gramáticas Culturais em Jogos de Linguagem do Cotidiano (PRAGMA CULT) vinculados ao PosLA/UECE. Participa do Programa de Extensão Viva a Palavra: circuitos de linguagem, paz e resistência da juventude negra na periferia de Fortaleza.

³ Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e coordenadora do Programa Viva a Palavra: circuitos de linguagem, paz e resistência da juventude negra da periferia de Fortaleza. Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com Pós-Doutorado em Semântica/Pragmática também pela Unicamp, sua pesquisa-intervenção sobre o uso terapêutico e social da linguagem nas práticas culturais juvenis da periferia propõe uma troca de saberes entre universidade e movimentos culturais populares na luta contra o extermínio das juventudes pobres das grandes cidades. Publicou o livro “Linguagem e medo da morte: uma introdução à Linguística Integracionista” (2009) pela EdUECE; “Nova Pragmática: modos de fazer” (2014), organização em coautoria, pela Cortez e “Interstícios entre Linguagem e Cultura” organização em coautoria pela Mercado das Letras. Claudiana atuou também como pesquisadora visitante na Universidade de Oxford e na Universidade de Birmingham, no Reino Unido. Foi coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE (2010-2013), tendo coordenado o projeto e a implantação do primeiro Doutorado em Linguística Aplicada do Norte e Nordeste. Foi coordenadora do GT “Práticas Identitárias em Linguística Aplicada”, da ANPOLL (2012- 2014); Pró-Reitora de Extensão da Universidade Estadual do Ceará (2014-2016) e presidente da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) (2020-2022).

Resumo: Objetivamos evidenciar como os processos de formação do Cursinho Popular Viva a Palavra se configuram como letramentos de reexistência, a partir de uma práxis decolonial, que visa desestabilizar discursos “cristalizados”, cujas práticas validadas socialmente são apenas as aprendidas em modelos de educação formal tradicional. Portanto, tomamos como base o que é proposto como letramento de reexistência (Souza, 2011) em diálogo com as epistemologias decoloniais de pensadores da América Latina (Grosfoguel, 2010; Quijano, 2005; Souza, 2011; Freire, 2013), que se voltam para as problemáticas cotidianas dos sujeitos marginalizados no mundo moderno capitalista. As ações do cursinho se configuram segundo a metodologia da cartografia, caracterizada por acompanhar processos. Assim, as práticas sociais desenvolvidas em Educação Popular e Aprendizagem Cooperativa corroboram para o processo de reexistência e produção de subjetividades de jovens da periferia, mostrando alternativas aos discursos hegemônicos e excludentes construídos sócio-historicamente.

Palavras-chave: Cursinho popular; Letramentos de reexistência; Decolonialidade.

Abstract: We aim to show how the formation processes of the Cursinho Popular Viva a Palavra are configured as literacies of reexistence, based on a decolonial praxis, which aims to destabilize “crystallized” discourses, whose socially validated practices are only those learned in traditional formal education models. Therefore, we take as a basis what is proposed as reexistence literacy (Souza, 2011) in dialogue with the decolonial epistemologies of Latin American thinkers (Grosfoguel, 2010; Quijano, 2005; Souza, 2011; Freire, 2013), who turn to for the daily problems of marginalized subjects in the modern capitalist world. The course’s actions are configured according to the cartography methodology, characterized by accompanying processes. Thus, the social practices developed in Popular Education and Cooperative Learning corroborate the process of re-existence and production of subjectivities of young people from the periphery, showing alternatives to the hegemonic and excluding discourses historically constructed.

Keywords: Popular pre-university course; Re-existence literacies; Decoloniality.

Introdução

As pesquisas sobre os letramentos nos estudos da Linguística Aplicada no Brasil hoje vêm corroborando para a produção de saberes interdisciplinares, com o intuito de diminuir o sofrimento humano na e pela linguagem (Lopes, 2006). Nesse sentido, no presente artigo, preocupamo-nos em refletir sobre a práxis decolonial dos letramentos produzidos no Cursinho Popular Viva a Palavra, desenvolvido coletivamente a partir das ações do Programa de Extensão da Universidade Estadual do Ceará (UECE), “Viva a Palavra: Circuitos de linguagem, paz e resistência da juventude negra da periferia

de Fortaleza” (Alencar, 2015)⁴, que se realiza no contexto do Bairro Serrinha⁵, em Fortaleza, no estado do Ceará, cujo processo deu início a partir da escuta de demandas e construção coletiva com a comunidade, realizadas em processos cartográficos que possibilitaram diálogos entre a comunidade, movimentos sociais e universidade.

Na primeira parte desse trabalho, apresentaremos as teorias dos letramentos vistas a partir de uma perspectiva crítica, considerando as práticas de leitura e escrita como processos semióticos de construção de aspectos macroestruturais como cultura, ideologia onde são produzidas relações de poder (Street, 2014). Corroboram para a discussão proposições do educador Paulo Freire e sua prática educativa transformadora, redimensionando ao centro do debate a linguagem – essa compreendida como prática social livre e crítica, ação –, a partir do convite a desempenhar papéis enquanto sujeitos sócio-histórico e culturalmente, o ato de conhecer o mundo criticamente e construir práxis com os sujeitos, de maneira simétrica, que possam ser novas formas de ser e estar no mundo (Freire, 2013).

Na sequência, apresentaremos os pressupostos teórico-metodológicos, pelos quais se baseiam a práxis de formação de professoras e professores do cursinho, a saber: os cinco princípios da Educação Popular e os cinco elementos da Aprendizagem Cooperativa. Destaca-se que o processo formativo possui caráter dialógico e participativo, envolvendo os sujeitos da universidade, da comunidade e dos movimentos sociais, merecendo destaque a atuação do Movimento Social Brigadas Populares⁶ e da Associação dos Moradores do Bairro da Serrinha (Amorbase)⁷, que integram a coordenação pedagógica e a gestão do cursinho, que teve início no ano de 2018 e encontra-se no sexto ano de funcionamento.

Finalmente, destacamos o contexto dos eventos e práticas de letramentos que se desenvolvem no âmbito do cursinho e como os agentes de letramentos (professores, coordenadores, alunos, artistas, militantes de movimentos sociais etc.) atuam enquanto sujeitos situados nas tomadas de decisão e organização da formação de professoras/es e do projeto na comunidade.

Ressalte-se a importância de compreender, a partir de Souza (2016), os letramentos de reexistência como uma perspectiva que vêm possibilitando perceber e produzir linguagem como ação, como performances de luta contra as forças opressoras na linguagem, na educação e em outras práticas sociais.

⁴ O Programa de Extensão Viva a Palavra faz parte de uma iniciativa maior denominada “Por uma Pragmática Cultural: cartografias descoloniais e gramáticas culturais em jogos de linguagem do cotidiano – PRAGMACULT”, projeto de pesquisa reconhecido pelo parecer consubstanciado do Conselho de Ética em Pesquisa nº 4.775.705, da Universidade Estadual do Ceará/Plataforma Brasil, atendendo a todos os preceitos éticos de pesquisa envolvendo seres humanos. O projeto está vinculado ao programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, na linha dos Estudos Críticos da linguagem, que corresponde à linha/eixo Interação e Práticas Discursivas.

⁵ Bairro periférico da cidade de Fortaleza-CE, administrado pela Secretaria Executiva Regional IV da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Nesse bairro localiza-se o Aeroporto Internacional Pinto Martins, algumas das avenidas mais movimentadas da cidade e a sede da Universidade Estadual do Ceará-UECE, no entorno da qual existem algumas comunidades periféricas.

⁶ Anteriormente conhecidas como Círculo Populares, é um movimento social e político. Além de fortalecer diversas lutas, forma militantes e apoia ações contestatórias e reivindicatórias dos bairros.

⁷ Amorbase é uma associação sem fins lucrativos localizada no bairro Serrinha, Fortaleza-Ceará. Trata-se de um espaço que representa os anseios e demandas políticas de lutas sociais e comunitária da comunidade.

Letramentos críticos: *práxis* de reexistência na Serrinha

A construção dos sujeitos sociais nas periferias é influenciada pelas agências de letramentos, que podem ser vistas como movimentos sociais, coletivos culturais e espaços coletivos, acolhendo os mais diversos eventos de letramento nos quais os sujeitos estão inseridos cotidianamente. Nesse contexto, os letramentos críticos contribuem para geração de formas de resistência e se materializam como uma perspectiva capaz de promover processos emancipatórios/libertadores, ou seja, como uma *práxis* decolonial, que precisa fazer parte do processo formativo de educadoras e educadores que atuam em *lócus* periférico.

As agências de letramentos (Kleiman, 2016) podem ser entendidas como movimentos, espaços e coletivos, que abrigam as mais diversas práticas e eventos que envolvem a linguagem, cujos sujeitos estão inseridos cotidianamente em práticas sociais diversas. No âmbito das periferias, os movimentos sociais, associações, coletivos culturais, institutos e cursinhos populares podem se construir como agências de letramentos contra hegemônicas às ações desenvolvidas pelas agências históricas e colonialmente legitimadas pelo sistema-mundo (Wallerstein, 1999) as quais instauraram narrativas com concepções de mundo, formas de vida e usos da linguagem universais, produzindo conhecimentos descontextualizados que fortalecem a manutenção de relações assimétricas entre os sujeitos envolvidos na produção dos saberes.

As teorias do letramento, vistas a partir de uma perspectiva crítica, consideram que as práticas de leitura e escrita possuem significados culturais, alegações ideológicas e se inserem em relações de poder (Street, 2014). A oralidade, a leitura e a escrita, em sua natureza social e em seu caráter múltiplo, constituem-se a partir de perspectivas transculturais, fazendo com que vejamos, a partir de Sousa (2011, p. 34):

[...] as práticas de letramentos como múltiplas e historicamente situadas. Longe de serem homogêneas, pois modeladas e construídas culturalmente, são marcadas pela heterogeneidade e estão relacionadas aos papéis e aos lugares sociais que ocupamos, ou somos impelidos a ocupar na sociedade.

Os Novos Estudos do Letramento desenvolvidos por Street (2014), a partir dos anos 1980, são construídos com base no modelo ideológico, e se referem a práticas sociais de linguagem que envolvem questões de raça, etnia, sexualidade, gênero, diversidade cultural e grupos sociais. Para essa vertente, cada contexto exigirá um trabalho com um letramento específico, apropriado, de maneira que a opção se constitui uma decisão política e jamais neutra.

Os estudos sobre os letramentos se voltam para as práticas de linguagem cotidianas. De maneira que, ao delinear os letramentos na perspectiva ideológica, podemos seguir as trajetórias propostas pelo educador Paulo Freire e sua prática educativa transformadora, que apresenta como interesse central o debate da linguagem no contexto de uma prática social livre e crítica, provocando-nos a assumir, enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais, o ato de conhecer o mundo criticamente (Freire, 2013).

Ao postular os letramentos críticos, Street (2014) defende a natureza social do letramento, enfocando o modelo ideológico, cujas práticas, relativas aos letramentos, são produções de uma cultura indissolivelmente associadas às relações de poder e que reconhecem a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos, valendo-se de perspectivas transculturais.

Com base em Street (2014), Kleiman (2016) e Rojo (2009), define-se a construção e a consolidação acerca dos novos estudos do Letramento, passando a uma abordagem de letramentos, no plural, visto que sendo sociais e culturalmente afetados dependem do contexto que são situados historicamente.

Os letramentos sociais, ao se configurarem como críticos e ideológicos, surgem para suprir as lacunas deixadas por uma perspectiva homogênea, mais centrada no sujeito. Emergem, assim, contrapondo-se às práticas que subjazem à concepção de letramento dominante na sociedade e nas suas capacidades individuais de manejar o texto escrito, concepção denominada pelo autor de modelo autônomo, que tem a escola como sua principal agência de letramento, o que tem possibilitado que essa vertente de estudo dos letramentos tenha mais espaço e detenha certa hegemonia na sociedade contemporânea (Street, 2014). A respeito disso, afirma Kleiman (2016, p. 20):

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de Letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabéticos, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola.

Diante disso, os letramentos críticos vão além, desenvolvendo e valorizando outras práticas para além das que são reconhecidas e sistematizadas no contexto escolar, caracterizando outros espaços e coletivos como agências de letramentos, que podem inclusive influenciar as práticas escolares. Dessa forma, torna-se imprescindível considerar toda a pluralidade de letramentos característica da contemporaneidade, construindo o entendimento de que, segundo Souza (2011, p. 36):

Fora da escola, existem situações outras – ainda que nem sempre reconhecidas ou autorizadas – que se realizam nas mais diversas esferas de atividade: A casa, a rua, o trabalho, a religiosidade. Espaços que ganham diferentes sentidos e apresentam distintas formas de engajar os sujeitos ou grupos sociais [...]. Os letramentos são múltiplos e, além disso, são críticos, pois englobam usos tão variados quantas são as finalidades dessas práticas.

Isso implica entender, principalmente, a importância dos letramentos originários “das ruas”, nesse contexto mais amplo, para além do espaço escolar, como modos de agenciamento, uma vez que “contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal” (Souza, 2011, p. 36).

Direcionamo-nos, neste trabalho, para a concepção de letramentos de reexistência nos contextos periféricos de Fortaleza, em especial, no Bairro Serrinha, uma vez que “implicam para os jovens assumir e sustentar novos papéis e funções sociais nas comunidades de pertença e naquelas com que estão em contato” (Souza, 2011, p. 36) e, dessa forma, “surtem efeitos nas comunidades em que se realizam,

deslocam papéis e lugares e criam o sentimento de pertença, politizando o cotidiano, estabelecendo redes que permitem apropriações de novos conhecimentos e formas de atuação” (Souza, 2011, p. 73). Em outras palavras, tornam-se mecanismos possíveis na superação de desigualdades propagadas na e pela linguagem.

Pensar sob uma perspectiva crítica de letramento de reexistência, principalmente em contextos periféricos, é entender a importância dessas práticas no que diz respeito à luta de uma juventude pobre, negra e marginalizada. Nesse sentido, coadunamos com Souza (2011, p. 35), quando diz que

O universo dessa cultura leva em conta tanto as práticas educativas das quais os jovens compartilharam na esfera escolar, que nem sempre têm precedentes em seus grupos de origem, como aquelas produzidas por eles na esfera do cotidiano, atribuindo-lhes significados, objetivos, e tornando-as próprias.

Observamos, atualmente, nas periferias de Fortaleza (Bairro Serrinha, São Cristovão, Santa Filomena, Antônio Bezerra, Conjunto Ceará, Curió, Conjunto Palmeiras, entre outros), diversas práticas de reexistência com produções que mesclam mídias orais, verbais, imagéticas e/ou musicais, culturais e políticas de luta, tais como: saraus independentes, ocupações, produção e circulação de fanzines, declamação de poesias autorais nos transportes coletivos, projetos de contação de histórias, cursinhos populares, dentre outras práticas.

Neste mesmo direcionamento, cartografamos⁸ a atuação do Programa de Extensão Viva a Palavra e a construção do Cursinho Popular Viva a Palavra no contexto do Bairro Serrinha que têm produzido, em caráter integral de ações, atividades que se inserem em um campo político de ação, relacionando ensino, extensão e pesquisa – segundo a orientação do método cartográfico (Deleuze e Guattari, 2011), a partir do qual se considera a existência de uma relação dialógica entre pesquisadoras(es), colaboradoras(es) da pesquisa e contexto em que estão inseridas(os), constituindo-se como um método situado de geração de dados que preconiza observar as tramas moleculares de uma realidade, a fim de fortalecer o que já existe em uma determinada comunidade.

A partir da realização da cartografia, diversas necessidades das(os) moradoras(es) da Serrinha têm sido identificadas, e algumas ações que a comunidade já vem desenvolvendo estão sendo potencializadas. Destacamos: a contação de histórias, círculos de leitura, saraus de luta, oficinas temáticas, curso de inglês, formação política, cursinho popular e outras iniciativas que possibilitam a construção coletiva de espaços de reexistências.

A partir de Souza (2016), entendemos que essa perspectiva, denominada de letramentos de reexistência, vem possibilitando uma reinvenção (e compreensão) de práticas na linguagem que os sujeitos realizam nas comunidades periféricas, ancoradas nos referenciais e na história de vida das pessoas.

⁸ Utilização de observações, anotações de experiências e discussões em grupos sobre as práticas de participantes do cursinho. Uma nova forma de gerar dados para pesquisas em Linguística Aplicada tem sido trabalhada na construção da tese em andamento da doutoranda Gílian Brito. Diz respeito à sistematização de experiências, metodologia construída por Oscar Jara Holliday. Com essa metodologia, os participantes do cursinho têm produzido reflexões importantes sobre suas práxis. A tese tem previsão de defesa em dezembro de 2023 e tem orientação da professora Dra. Claudiana Nogueira de Alencar.

É preciso considerar que histórias de vida de diversos sujeitos, muitas vezes, são silenciadas, colocadas à margem do sistema capitalista, de maneira que os letramentos de reexistência são, também, uma maneira de luta em favor da produção de linguagens outras.

Ainda baseados em Souza (2016), entendemos que abordar os letramentos de reexistência implica em reconhecer os novos sujeitos históricos como agentes de letramentos compromissados com as transformações sociais, entendendo que os usos sociais da linguagem podem ser utilizados para fins contestatórios e propositivos, tematizando as precárias condições de vida de grande parte da população, possibilitando, dessa maneira, a ampliação das possibilidades de inserção em lugar de crítica, contestação e subversão, forjando novos espaços e atuando dentro e fora da comunidade em que vivem, assumindo e sustentando novas funções na comunidade.

Assim, reexistir é, também, criar espaços para propagação de práticas outrora silenciadas, permitindo que as diversas vozes materializadas em práticas de linguagem contra hegemônicas possam ser construídas utilizando a linguagem para valorizar e estabelecer novos pontos de vista para as realidades nas periferias, resistindo para reexistir diante das novas opressões do capital, possibilitando a construção de novos sujeitos históricos.

O processo de reexistência, enquanto expressão das lutas cotidianas dos sujeitos da periferia, assim como a contestação da ordem vigente e proposição de novas formas de vida, pode ser observado em diversas respostas decoloniais que os sujeitos das periferias vêm construindo coletivamente a partir de práticas de linguagem que denotam reexistência.

A colonialidade (Quijano, 2005) pode ser compreendida como possibilidades de dominação, exploração e opressão que se constituem nos jogos de linguagem como forma de vida (Wittgenstein, 2017). Trata-se da produção hierárquica das forças do poder, da economia, do conhecimento, dos próprios indivíduos pelo sistema-mundo eurocêntrico. Em detrimento a isso, geram-se práxis cotidianas contra hegemônicas, isto é, ações libertadoras que possibilitam pensar a vida e o mundo a partir uma nova visão, transcendendo o padrão eurocêntrico, gerando ações decoloniais.

Assim, o contexto de formação construído para as educadoras(es) e estudantes do cursinho constitui-se como uma práxis decolonial ao constituir-se como uma proposta de formação pedagógica e política pensada por diversas agências de letramentos – universidades, movimentos sociais, coletivos culturais, associações, institutos e outros, possibilitando que o fazer pedagógico se construa a partir das contradições do território, gerando a partir do que propõe Freire (2013), reflexão e ação verdadeiramente transformadoras da realidade, bases para produção de conhecimento reflexivo, inventivo e criativo.

Desde 2018, a organização do cursinho ocorre de modo coletivo. Desse modo, a participação de docentes, discentes, membros dos movimentos sociais e da universidade tem ocorrido de maneira representativa. As aulas são ministradas no turno da noite, por ocasião do público compreender, em sua maioria, pessoas da classe trabalhadora – ou filhos e filhas dela. Os professores, em sua grande maioria, são docentes em formação na Universidade Estadual do Ceará. Outra parcela dos docentes atua voluntariamente. Nesse processo, observam-se pessoas da própria comunidade no exercício das atividades de ensino relacionado à processos críticos e políticos.

Passamos a compreender que os sujeitos outros ao performatizarem processos educativos fazem emergir a necessidade de novas possibilidades de ensinar e aprender (Arroyo, 2012). Assim, em um

contexto de opressão e exclusão social, encontramos espaços de esperança quando os sujeitos de luta se propõem à criação de um cursinho popular, que tem como fundamentos sócio-políticos as práticas dos movimentos sociais e dos direitos humanos, alinhados a outras pedagogias construídas a partir da Educação Popular e da Aprendizagem Cooperativa. Neste trabalho, tomamos estes dois elementos como os caminhos para que professoras, professores, alunas, alunes e alunos construam uma práxis pedagógica decolonial.

Pressupostos metodológicos para formação de professoras, professores e estudantes do Cursinho Popular Viva a Palavra

O contexto em que suscitou o Cursinho Popular Viva a Palavra advém do diálogo entre comunidade, movimentos sociais e universidade. Dessa forma, a partir da escuta, as metodologias se constituíram de maneira engajada com o caráter dialógico, possibilitando que, para além de uma ação de escolarização, o cursinho pudesse se constituir como um elemento de politização e uma importante agência de letramentos que possibilitasse a circulação das vozes das periferias e a construção de espaços para a realização de diversas práticas de letramentos que denotam reexistência.

Com fins de apresentar os pressupostos que fundamentam a formação de docentes e discentes e as vivências no cursinho, subdividiremos essa sessão em duas partes com o fito de apresentar algumas noções sobre Educação Popular e Aprendizagem Cooperativa. Ambas, no contexto situado de um Cursinho Popular construído com moradoras e moradores da comunidade que visam o acesso à universidade, configuram-se como metodologias populares críticas e também políticas de reexistência.

A prática da Educação Popular remonta ao Cristianismo, a partir de um engajamento em prol do enfrentamento da pobreza e da opressão. Dessa forma, lembra-nos a premissa de opção preferencial pelos pobres, bem característico das Igrejas latino-americanas, com marco de referência no Concílio Vaticano II (Lourenço, 2017). Não obstante, esse debate passa a ser também relevado nas academias de forma mais intensa e crítica, a partir das contribuições de Karl Marx (Vasconcelos, 2011).

Infelizmente, como em uma prática dualista entre o campo acadêmico e o cristão, a relação entre crítica e prática social foram desassociadas, retomando, na metade do século XX, na Europa, a conciliação entre esses aspectos de preocupação com os oprimidos, a exemplo da “união de cristão e comunistas europeus, no enfrentamento do Nazismo, durante a Segunda Guerra Mundial”, o que facilitou a retomada desse processo (Vasconcelos, 2011, p. 16).

No Brasil, a partir do Movimento Ação Católica e em algumas igrejas evangélicas, o movimento vai se expandindo. A partir de 1960, na América Latina, a Educação Popular passa por processo de estruturação, a partir da militância de intelectuais, técnicas(os) e lideranças populares, fortalecendo o elo de construção de prática pedagógica participativa. Nesse contexto de estruturação, sistematização coletiva da Educação Popular no Brasil, destaca-se Paulo Freire (Vasconcelos, 2011), para quem a problematização da realidade se constitui um ato político e libertador, através de práticas sociais amorosas.

Com o fortalecimento das práticas participativas populares, os movimentos de resistência às políticas ditatoriais na América Latina ganham força, passando inclusive a influenciar e referendar diversas

políticas sociais. Ainda nas universidades, essas práticas eram consideradas subversivas e uma afronta ao *status quo* que afirma a opressão e marginalização. As igrejas, no entanto, se demonstraram relevantes na manutenção dessa discussão de caráter popular, a partir da Teologia da Libertação, cujas influências partem do mesmo movimento social e teórico a partir do qual se desenvolveu a Educação Popular, resultando, então, no acolhimento pelas igrejas à valorização dessas práticas sociais. Durante o ocorrido do golpe de 1964, as manifestações eram abafadas pelo então regime opressor. Assim, as igrejas exerceram importante papel na salvaguarda e manutenção dessas práticas sociais (Vasconcelos, 2011).

Quando presente nos projetos de extensão nas universidades públicas brasileiras, a práxis da Educação Popular se apresenta com caráter inovador e progressista. Por essa razão, as políticas sociais demandam um novo sujeito-profissional aberto aos interesses da lógica popular. Tão crescente foi a tomada e participação política de tais movimentos que, ao longo das últimas três décadas, propiciaram a renovação de representações políticas no cenário brasileiro (Vasconcelos, 2011).

Como fruto da participação popular na vida social, política e acadêmica, é singular o crescimento no uso de metodologias valorizadas pela Educação Popular: pesquisa-participante, pesquisa-ação, etc. Além das contribuições evidentemente relacionadas à participação efetiva, ressaltam-se a pluralidade de ideias, a partir de perspectiva humanizante e democrática entre estudantes, professoras(es), corpo técnico e comunitário, de um fazer “com” o povo, não somente “para” o povo, cuja potência de modos horizontais e amorosos de construção do saber perpassam por todas as relações (Vasconcelos, 2011).

Como dito anteriormente, Paulo Freire foi um dos educadores que se destacou como um dos pioneiros da Educação Popular no Brasil. Além de todas as suas contribuições para educação, ressaltamos aqui alguns princípios que destacava o educador como sendo orientação à prática reflexiva em educação feita com o povo, isto é, de como agentes de transformação libertadora atuam nas comunidades populares, as posturas e o diálogo entre os envolvidos.

Uma questão antes de apresentar os princípios da Educação Popular. Freire (2007) lembra que quem deseja mudar a sociedade tem de se propor a procurar “saber mudar”, disso sendo relevante notar a natureza de “saber mudar na direção que busca a igualdade de oportunidades e de liberdade para todos e todas” (Freire, 2007, p. 34) sem que nos utilizemos de posturas que mais vão de encontro à manutenção de sistemas de dominação, ou ainda, “salvar” o mundo utilizando-nos de ferramentas das classes dominantes. Nesse sentido, considera-se a prática refletida condição primeira para a efetivação desse propósito.

Em relação ao processo de formação das educadoras e educadores do cursinho, trabalhamos com os princípios apresentados por Freire (2007). São posturas de ser e estar no mundo mais humanizadas, amorosas e dialógicas, que podem contribuir para a construção de processos que impactem na transformação das práticas opressoras existentes em nossa sociedade. Apresentamos os cinco elementos da Educação Popular: saber ouvir, dismantlar a visão mágica, aprender/estar com o outro, assumir a ingenuidade dos educandos(as) e viver paciente impaciente. A seguir, um pouco dessa prática vivenciada por docentes e discentes nas formações e no cotidiano da sala de aula do cursinho.

Saber ouvir constitui o primeiro desses princípios. Diz respeito a uma premissa/constatação, que lhe é anterior, a de que ninguém vive sozinho. E sobre esse não estar sozinho, na tentativa de “encarnar” essa constatação, uma implicação direta seria a de que cada pessoa, no exercício do direito de

dizer a sua palavra, deve ser respeitada quando se é ouvida. Saber ouvir é, por prioridade, um dialogismo movente, falar “com” o outro, não “para” o outro: “[...] quando eu te falo porque te ouvi, eu faço mais que falar ‘a ti’, eu falo ‘contigo’” (Freire, 2007, p. 35). Nesse sentido, a escuta tem se constituído elemento de acolhida e avaliação dos processos sociais e educativos produzidos pelos participantes do cursinho, como ocorre nas atividades de sistematização de experiência, cuja avaliação dos participantes é valorizada na sua pluralidade.

Somos, muitas vezes, debaixo de uma cortina mágica, conduzidos a encarar alguns fatos cruéis de nossa realidade de modo fatalístico, determinista. Não é que por alguém estudar mais ou menos que outros saiba mais ou menos que esses. Porém, negar a história da humanidade, das causalidades dos sistemas sociais e de produção, pode nos levar a um pensamento mítico em torno de nossos destinos. Reside aqui, por tanto, a introdução do segundo princípio: desmontar a visão mágica, que consiste em refletir sobre as causalidades e conseqüências de nossa vida, aferindo a “culpa”, se assim podemos dizer, aos verdadeiros culpados, tornando-nos menos alienados, com vistas à libertação daquilo que nos oprime. Desse modo, compreendemos não existir saber menor ou maior. Por acreditar nisso, o diálogo amoroso vem se constituindo importante estratégia nas práticas do cursinho para estabelecer um respeito mútuo e construção de conhecimentos com ênfase na cooperação.

Sobre o terceiro princípio, aprender/estar com o outro, implica em considerar o tempo efetivo (e afetivo) de participação com o outro, sendo humilde na consciência de seu espaço no mundo, do lugar de sujeito que ocupamos e a partir do qual, com o outro, comprometemo-nos em nosso fazer-refletir. Desse modo, a atenção ao outro, a sua historicidade, tem se constituído prática relevante para a construção de laços amorosos. Estratégias como as oficinas de histórias de vida têm se apresentado proficuas na construção de empatia, de conhecimento de si e do outro como processos de construção de sujeitos sociais.

Assumir a ingenuidade dos educandos é o quarto princípio, entendido pelo posicionamento no *lugar* do outro. Em termos de igualdade, há uma ruptura da hierarquia, cujos saberes são levados em conta, e cujo falar também é “ouvir com”. E de que modo esses princípios se entrecortam, não é? Dessa forma, ser atriz, ator, na educação é também ser atriz e ator políticos e, sobretudo, saber “[...] a favor de quem está a política que nós fazemos” (Freire, 2007, p. 42). Dessa forma, Paulo Freire nos convida a nos despir, a reaprender tudo e de novo, aprender a fazer, em uma dialética prática que o fazer-refletir-fazer com o outro, a partir de um bem em comum-unidade. Tal postura vem se constatando nas aulas, nos movimentos de escuta das dificuldades e facilidades de aprendizagens, na formação de células⁹ de aprendizagem heterogêneas que compõem os estudos coletivos e autônomos dos jovens e adultos estudantes. Desse modo, fortalecem-se a liderança e a autonomia, e amplia a noção horizontal de construção de saberes.

⁹ As células, na Aprendizagem Cooperativa, compreendem grupos heterogêneos de participantes com objetivo de aprenderem juntos. As células geralmente têm de 3 a 4 membros com o objetivo de tornar dinâmica a partilha de experiências. Em 2018, os estudantes se organizavam a tarde para estudar em células sem necessariamente estarem acompanhados de professores. Ao longo do período da pandemia, a formação de células não foi realizada. Com as novas turmas, em 2020 e 2021, o coletivo vem usando mais metodologias da Educação Popular, que também faz uso de metodologias participativas.

O quinto princípio bem poderia ser um paradoxo, mas não é. Diz respeito a saber lidar com o que merece nossa paciência e o que merece nossa inquietação ou impaciência: viver paciente impaciente. A ideia de que o sistema de saúde público está atravessado de controvérsias, no sentido de sua operacionalização e fim, atribui à inquietação (impaciência) de seus pacientes clínicos. Estar paciente não implica estar passivo, à espera, e, visto que a palavra “impaciente” não se refere ao estado esquizofrênico (não que isso seja ruim), amplia o sentido de “paciente”. O sentido de que paciente não seja alienado, esteja atento e seja capaz de (com a paciência que contorna suas razões-emoções) ser protagonista nas escolhas e sobre políticas a partir de quem lhes são demandadas. Nesse sentido, as estratégias de mobilização crítica e política dos sujeitos na formação integral de participantes do Cursinho Popular Viva a Palavra visa a desestabilização de aprendizagens pautadas em conteúdos isolados e fora de contextos. De outro modo, o que se faz, a partir de todas essas práticas/letramentos de reexistência é refletir sobre a realidade de maneira que os saberes produzidos reverberem ações críticas e transformadoras na e pela linguagem.

É nesse contexto que o Cursinho Popular Viva a Palavra enseja e caminha para aprendermos juntos a viver pacientemente impacientes, sabermos lidar com verdades constituídas ao longo de nossa história que alienam, que oprimem, que massacram as relações interpessoais. A partir de práticas dialógicas, nesse aprender com o outro, é que podemos desvencilhar visões mágicas e dessacralizá-las. Os letramentos de reexistência que se encontram no espaço periférico compreendem possibilidades de as diversas vozes da periferia reverterem a fala que os desvaloriza, retorçam a língua, reinventem fontes de referências. Nesse contexto, Souza (2016) defende que reexistir não é somente endurecer e sobreviver, é muito mais que isso, é resistir existindo de maneira nova e coerente com sua história ainda sendo contada.

Ao se reportar aos sujeitos que vivem à margem da sociedade e oprimidos pelo neoliberalismo, compreendemos que, através “[...] de uma práxis verdadeira, superam o estado de objetos, como dominados, e assumem o de sujeito da história” (Freire, 2013, p. 216). Diante disso, a práxis “[...] sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (Freire, 2013, p. 127), possibilitando a transformação da realidade opressora.

Para fortalecer essa práxis de educação transformadora que emerge das massas populares, aprendemos com os movimentos sociais a buscar metodologias simétricas, por isso, a adoção da Aprendizagem Cooperativa como metodologia para construir jornadas de aprendizagens com professoras(es) e alunas(os) nos encontros do cursinho.

Pautar a proposta da pedagogia da cooperação constituindo-se de “[...] organização de classe em pequenos grupos¹⁰ que trabalha, construindo o seu próprio conhecimento sob a orientação do professor e desenvolvendo habilidades de interação, aprendizado e cooperação” (William Green, 1996 apud Carvalho, 2015, p. 47) é maneira de entender uma prática também dialógica, tendo em vista o caráter da interação que promove responsividade (Bakhtin, 2003), entendida como a leitura de qualquer texto, exigindo uma resposta, ou seja, produção de conhecimento. Assim, concordamos com Alves (2009, p. 4), quando apresenta que

¹⁰ Também conhecido como células

As relações interativas é que são mesmo os processos produtivos de linguagem. Sem essa perspectiva podemos nos fixar na premência classificatória e estéril que tem norteado alguns estudos ou algumas práticas de sala de aula desconsiderando a heterogeneidade, o dialogismo, a entonação, o contato entre as formas da ciência e da arte e aquelas do mundo cotidiano, ou seja, a relação essencialmente produtiva entre os gêneros primários e secundários como o próprio Bakhtin afirma.

Com base em teóricos como Piaget, Vygotsky, Coleman, Gardner, e suas teorias sobre interação, importância das relações afetivas, desenvolvimento de habilidades, competências e valores, alguns modelos de Aprendizagem Cooperativa foram sendo desenvolvidos (Carvalho, 2015). Aqui, tomaremos algumas questões dos irmãos Johnson e Johnson, como os cinco elementos da Aprendizagem Cooperativa, que norteiam a dinâmica do processo em sala ou fora dela.

A importância da estruturação dos cinco elementos da Aprendizagem Cooperativa se fundamenta na importância de desenvolver habilidades de se trabalhar junto, ganhando, assim, autonomia. Esses elementos são: interdependência positiva; responsabilidade individual; funcionamento do grupo; habilidades sociais e valores; e interação face a face. Expliquemos cada uma delas, a partir do que é exposto em Carvalho (2015).

A interdependência positiva se baseia no jogo da cooperação mútua. A premissa pode ser entendida como: um vence, todos vencem juntos! Daí advém a habilidade de motivação do grupo em prol de um objetivo em comum. Esse elemento motiva a participação e colaboração mútua. Essas práticas, também se constituindo como letramentos, podem se constituir como importantes para a crítica a processos de formação de egoístas, sujeitos comumente presentes em comunidades de práticas majoritariamente opressoras.

Há, em razão da interdependência, funções e tarefas que são realizadas individualmente, mas a partir de cuja solução depende o favorecimento de todos do grupo ou célula. Eis aqui a compreensão da responsabilidade individual, sem a qual o sucesso do grupo não é objetivado. Não muito distante do primeiro elemento, este propiciará a colaboração dos participantes, posto que cada um(a) assume uma atividade, propiciando performances colaborativas.

Para que haja funcionamento do grupo é imprescindível gestão dos esforços de colaboração e cooperação. Para isso, professoras(es) motivam estudantes a pactuarem contratos de convivência e a realizarem funções dentro da célula e, ao final das atividades, avaliam e celebram os resultados. A autogerência propicia atuação mútua e respeitosa dos participantes, uma vez que contratos de cooperação são discutidos nos grupos.

O desenvolvimento de habilidades sociais e valores efetivamente torna o funcionamento do grupo possível. Assim, desenvolvem-se estratégias a fim de estimular o desenvolvimento de habilidades tais como respeitar turno de fala, encorajar, ouvir, ajudar, perguntar, concordar, discordar, bem como a desenvolver habilidades de liderança, tomada de decisão e resolução de conflitos.

Finalmente, a interação face a face diz respeito à dinamicidade dialógica de todo o processo de aprendizagem estimulado pela cooperação no grupo. Esse elemento requer estratégias que viabilizam o diálogo como elemento propulsor de todos os outros. Assim, motivamos um diálogo amoroso, do ponto de vista afetivo e de transformação.

Como podemos observar, tanto os princípios da Educação Popular como os elementos da Aprendizagem Cooperativa constituem-se dialógicos na construção do saber. Esses elementos potencializam a formação de educadores e educandos para a valorização dos letramentos existentes na comunidade, impulsionando os letramentos críticos do cursinho como parte de práticas sociais de reexistência. E, desse modo, produções artísticas, poéticas, científicas dentre outras compõem as atividades do cursinho na construção de performances que se diferem dos cursinhos escolares do ponto de vista do que é construído coletivamente e valorizado como construção das identidades nos territórios.

O Cursinho Popular Viva a Palavra como uma agência de letramentos de reexistência

É imprescindível mencionar de que maneira pressupostos da Educação Popular e da Aprendizagem Cooperativa se interconectam nas e com as tramas do tecido dialógico constituída na comunidade da Serrinha. Foi a partir da escuta de um jovem da comunidade que o planejamento do cursinho e as estratégias para formação de docentes e discentes se encaminharam.

Diante de tantos jovens tão próximos e ao mesmo tempo tão distantes da universidade, questionou-se por que a comunidade e a universidade não refletiam sobre essa situação. A ideia era de que o cursinho atendesse não apenas à necessidade de entrar na universidade, que se situa no mesmo bairro, Serrinha-Itaperi, mas que fosse construído em consonância com as práticas letradas e de resistência existentes na própria comunidade: os saraus de luta, as oficinas de contação de história, as oficinas de rap, artes, capoeira, assim como os movimentos culturais e sociais populares que lutam contra as diversas formas de opressão existentes no território global e que afeta o território local.

Desta feita, como iniciar o processo de formação de professoras(es) e alunas(os)(es) a partir de tal escuta da comunidade? Eis que, a partir disso, é que os pressupostos teórico-metodológicos foram entrando em pauta, a fim de responder a: 1. Que práticas metodológicas dão vazão às lutas de pessoas que se encontram histórico social e culturalmente à margem do contexto educacional brasileiro, entendido como construtos de um modelo “autônomo” de letramento? 2. Como construir, por outro lado, com ênfase em práticas ideológicas de letramento, um projeto educativo que prima pela criticidade e se aproxime do olhar dos jovens da periferia sobre seu próprio lugar?

Daí foi e é necessário entender os letramentos críticos/ideológicos e as práticas de reexistência como processo de aprendizagem social e histórico, configurando-se como condições para que as identidades dos sujeitos situados sejam ressignificadas sob a ótica de sua permanente luta. O Cursinho Popular Viva a Palavra tende, a partir das chamadas decoloniais, a participar com esses sujeitos dos processos de aprendizagem, desde a formação de professoras e professores à realização das aulas propriamente ditas. Assim, as jornadas de aprendizagem são realizadas com a participação de estudantes do cursinho, professores (em sua grande maioria, estudantes da graduação), coordenação e comunidade, discutindo e apresentando demandas relevantes ao processo de participação política e educativa. De acordo com um dos jovens organizadores:

O cursinho surgiu a partir da demanda e da necessidade da juventude de se unir e estudar. Começamos pensando e discutindo que não tínhamos dinheiro para pagar as mensalidades de um cursinho e nem a prova [inscrição no Vestibular] [...], daí traçamos um objetivo comum entre os jovens da Serrinha e adjacentes, criar um pré-vestibular popular, gratuito, de maneira cooperativa. Acho muito massa esse método cooperativo [...]

Diante disso, percebemos que jovens da periferia que já concluíram o ensino médio ou não e moram no entorno das universidades estadual e federal têm dificuldades para ingressar no ensino superior. Fica evidente que, no âmbito do capitalismo neoliberal, as condições de acesso aos bens produzidos pela humanidade não são iguais para todas as pessoas. Poder ou não pagar uma inscrição para prestar o Vestibular configura-se para muitos como um processo de exclusão.

Nesse comentário, o viés popular em que grupos sociais se reúnem em busca de um objetivo comum fica evidente, mostrando que a iniciativa de um cursinho gratuito na periferia foi viabilizado a partir da Educação Popular e da Aprendizagem Cooperativa, vertentes que consideramos decoloniais por possibilitarem a construção de uma práxis educativa para/com sujeitos que historicamente têm sido excluídos das oportunidades educativas criadas no nosso país.

Assim, as questões de micro contexto, que constituem as zonas de batalha das minorias no novo capitalismo, têm sido combatidas por conta de sua negação de identidades, estigmas e exclusões sociais. O desafio posto para os sujeitos e os movimentos periféricos constitui: lutar contra a opressão na vida cotidiana, sem gerar novas opressões; acabar com o autoritarismo sem ser autoritário, isto é, superar as disputas por hegemonia; e construir espaços de diálogos entre comunidade e universidade.

O Cursinho Popular Viva a Palavra configura-se uma instância de luta contra a opressão na vida cotidiana, pois tem se firmado para além de um espaço de aprendizagem de conteúdos. Trata-se de um espaço de produção cultural e política que vem ressignificando saberes e contribuindo para que os diversos sujeitos manifestem e ampliem seus letramentos a partir da interação com o outro, atuando nos diversos espaços da sociedade, contestando as injustiças e propondo transformações sociais.

Isso nos permite visualizar o cursinho como uma agência de letramentos que denota formas de reexistência via linguagem, contribuindo para a desconstrução dos discursos já cristalizados, a fim de valorizar práticas letradas para além daquelas sistematizadas e impostas como únicas pela sociedade moderna. Enquanto agência de letramentos de reexistência, o cursinho vem se configurando como um espaço para eventos e práticas singulares de letramentos produzidos por sujeitos que constituem a Serrinha.

A partir de Barton e Hamilton (2000), compreendemos os eventos de letramentos como episódios observáveis que resultam de práticas e são moldados por essas mesmas práticas. Estão ligados à sequência de rotinas que podem consistir em procedimentos formais e expectativas de instituições sociais, tais como local de trabalho, escolas e organizações de assistência. Outros eventos instituem-se em vivências mais informais, que têm lugar no lar, na rotina diária, a depender do contexto em que os sujeitos estão inseridos.

Os teóricos supracitados entendem as práticas de letramentos como processos intrassubjetivos derivados de processos intersubjetivos, incluindo cognições compartilhadas, representadas em ideologias e identidades sociais. Trata-se das diferentes formas como cada cultura utiliza a linguagem

ancoradas no uso da modalidade escrita. São as práticas nas quais as pessoas se baseiam para produzir um evento de letramento. Tais práticas não são unidades observáveis de comportamento, uma vez que envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais.

Dentre os diversos eventos de letramentos, destacamos um sarau organizado pelos alunos do cursinho, na aula inaugural do ano de 2018, onde se possibilitou diversas práticas de letramentos entre alunas(os)(es) e professoras(es), como debates, saraus, círculos de diálogos, postagens e comentários nas redes sociais.

Salientamos que nesse evento de letramento, várias práticas que fazem parte da cultura e da identidade dos coletivos locais puderam ser valorizadas e socializadas – música, rap, discursos, palavras de ordem, poemas etc – enquanto práticas de letramentos inerentes aos jovens da periferia, mostrando que muitos desses jovens são letrados nessas práticas sociais e têm êxito ao participar de eventos de letramentos constituídos por eles.

Vejamos um trecho de um poema declamado por um aluno do cursinho que traz um discurso sobre a realidade da periferia a partir do ponto de vista dos sujeitos que a habitam:

[...] Tomei a caneta que escreve meu destino da mão do opressor.
Se essa história é minha, então me deixa ser o autor.
Quero ser protagonista e não só expectador.
Já disseram que é loucura e que meu sonho é utopia.
Mas esse é meu recado para a periferia:
que nossas armas sejam livros;
nossas balas, poesia;
a informação, nosso escudo, nossa espada e nosso guia.

A partir do poema, podemos situar o cursinho como uma agência de letramentos de reexistência, pois as práticas de letramentos das quais o poema acima é performativo, possibilitam situar o contexto de produção, distribuição e consumo como ato político cuja práxis educativa possibilita a produção de uma consciência crítica sobre a realidade, produzindo um saber decolonial, tomando a linguagem como instrumento de transformação social. Isso se ratifica a partir das considerações feitas pelos participantes do cursinho:

O cursinho está se tornando importante para a formação política dos jovens. Estamos aprendendo os conteúdos e discutindo nossa realidade. É legal ver no mesmo espaço movimentos, moradores, universidade, todos construindo uma rede de cooperação entre as entidades populares da Serrinha que buscam combater as desigualdades e propor ações para ajudar a melhorar a vida das pessoas mais pobres.

Nessa perspectiva, os eventos e práticas de letramentos construídos no âmbito do cursinho configuram-se como práxis, categoria abordada por Paulo Freire, fundada no diálogo, na reflexão e na ação transformadora da realidade, contribuindo para a realização de ações libertadoras e revolucionárias.

Percebemos que a formação de educadoras, educadores, educandas, educandes e educandos se constitui como uma práxis decolonial à medida em que os sujeitos aprendem sobre suas realidades,

vivendo e refletindo o cotidiano das periferias, a partir de outras perspectivas – que não as que abordam esses territórios como *locus* de violência –, possibilitando que a autonomia e a dialogicidade se construam como elementos educativos do fazer pedagógico de sujeitos educadores e educandos em processos educativos situados/contextualizados. Nesse sentido, aborda Freire (2009, p. 46):

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar.

Mais do que ensinar conteúdos e contribuir para a aprovação no vestibular, a iniciativa também tem possibilitado a integração entre vários movimentos e entidades, fortalecendo as redes colaborativas do bairro, de maneira que a produção, interpretação e desfrute dos letramentos produzidos no âmbito das agências de letramentos da Serrinha têm contribuído para construção de novas identidades e de novos sujeitos históricos que, assim como os letramentos, são múltiplos e situados a partir da cultura e das identidades dos diversos sujeitos que constituem a reexistência em contextos periféricos.

Conclusão

O Cursinho Popular Viva a Palavra desenvolve ações e constrói espaços com os sujeitos da periferia que possibilitam reflexões sobre as realidades opressoras, viabilizando discussões e ações que contribuem para a construção de uma consciência crítica e transformadora da realidade, um espaço de possibilidade de transformação na e pela linguagem.

Nesse contexto, a linguagem vem se construindo como um importante elemento de luta a serviço da transformação social, de maneira que as práticas sociais na linguagem, desenvolvidas no cursinho, enquanto agência de letramentos, permitem entendermos que o processo de formação de docentes e discentes precisa considerar os usos da linguagem como ações.

Isso nos permite entender que as práticas sociais desenvolvidas nas vivências do Cursinho Popular Viva a Palavra, por meio de uma práxis decolonial de reexistência na e pela linguagem, reverberam como processo de resistência e performance das juventudes do Bairro Serrinha, configurando-se como reinvenção e subversão de relações assimétricas de poder excludentes e desiguais que marcam o contexto periférico e tantos outros, configurando-se como um processo crítico de luta e de transformação social. Assim, o processo de formação de docentes e discentes precisa ser pensado de maneira situada e contextualizada.

As reflexões sistematizadas, nesse texto, apresentam um caráter situado, uma vez que, a partir das práticas cartográficas, e numa abordagem indisciplinar, como se constitui a Linguística Aplicada, entendemos que os processos formativos com docentes e discentes precisam considerar os contextos e os sujeitos. Finalmente, sabemos que o sentimento de pertença, a solidariedade, a politização e o engajamento são elementos constitutivos de processos formativos emancipatórios.

Referências

- ALENCAR, C. N. 2015. *Programa Viva a Palavra: Circuitos de linguagem, paz e resistência da juventude negra na periferia de Fortaleza*. Fortaleza: Mimeo. 23 p.
- ALVES, M. P. C. 2009. O diário de leitura: responsividade e autoria na formação inicial de professores. In: Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 5., Caxias do Sul, 2009. *Anais...* Caxias do Sul, SIGET. p. 01-19. ISSN 1808-7655. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/o_diario_de_leitura_responsividade_e_autoria_na_formacao_inicial_de_professores.pdf. Acesso em: 26/06/2018.
- ARROYO, M. G. 2012. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes. 336 p.
- BAKHTIN, M. 2003. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes. 230 p.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. 2000. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. R. *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*, Londres, Routledge: p. 7-15.
- CARVALHO, F. V. 2015. *Trabalho em equipe, Aprendizagem Cooperativa e pedagogia da cooperação*. São Paulo: Scortecci. 211 p.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. 2011. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*. Vol. 1. 2ª ed. São Paulo, Editora 34. 128 p.
- FREIRE, P. Pacientes impacientes. 2007. In: Ministério da Saúde. *Caderno de Educação Popular em Saúde*. Vol. 1. Brasília – DF: p. 32-45. Disponível em: <http://www.edpopsus.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/conteudo/midia/arquivos/caderno-educacao-popular-saude-p1.pdf>. Acesso em: 25/06/2018.
- FREIRE, P. 2009. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 39ª ed. São Paulo: Paz e Terra. 143 p.
- FREIRE, P. 2013. *Pedagogia do oprimido*. 54ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra. 184 p.
- GROSFOGUEL, R. 2010. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, p. 455-491.
- KLEIMAN, A. 2016. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, Coleção Letramento, Educação e Sociedade. 471 p.
- LOPES, L. P. M. 2006. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. In: LOPES, L. P. M. (Org.) *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, p. 85-108.
- LOURENÇO, V. H. 2017. A “opção preferencial pelos pobres” como chave hermenêutica da Exortação Apostólica Evangelii Gaudium. *Revista de Cultura Teológica*. 25(89). p. 381-407. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/culturateo/article/view/rct.i89.31591/pdf>. Acesso em: 02/06/2018.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. 2009. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. 207 p.

QUIJANO, A. 2005. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. p. 227-278.

ROJO, R. 2009. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial. 128 p.

SOUZA, A. L. S. 2011. *Letramentos de reexistência: Poesia, grafite, música, dança: Hip-Hop*. São Paulo: Parábola, 171 p.

SOUZA, A. L. S. 2019. Linguagem e Letramentos de Reexistências: exercícios para a reeducação das relações raciais na escola. *Revista Linguagem em Foco*. Volume Temático – Linguagem e Raça: diálogos possíveis. 8(2), p. 67-76.

STREET, B. V. 2014. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 232 p.

VASCONCELOS, E. M. 2011. Educação Popular na Universidade. In: VASCONCELOS, E. M., CRUZ, P. J. S. C. (Orgs.). *Educação Popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência*. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, p. 15-24.

WALLERSTEIN, I. 1999. Análise dos sistemas mundiais. In: GIDDENS, A.; TURNER, J. (Orgs.). *Teoria Social Hoje*. São Paulo: Ed. UNESP, p. 447-470.

Submetido: 21/06/2022

Aceito: 06/07/2022