



## LETRAMENTOS DE SOBREVIVÊNCIA: COSTURANDO VOZES E HISTÓRIAS

*Adriana C. Lopes<sup>1</sup>*

*Daniel N. Silva<sup>2</sup>*

*Adriana Facina<sup>3</sup>*

*Raphael Calazans<sup>4</sup>*

*Janaína Tavares<sup>5</sup>*

**Resumo:** Sobrevivência e narrativas não são fenômenos separados; elas são parte de uma mesma fábrica em que a sobrevivência informa e é informada por narrativas. Compartilhamos a visão de alguns autores da antropologia linguística, na qual narrativa é entendida como uma forma de agir no mundo, ou melhor, uma performance. Situados em um campo de estudos interdisciplinar, costuramos as narrativas de Janaína e Calazans, coautores deste artigo, estudantes universitários, moradores de áreas subalternizadas na cidade do Rio de Janeiro e produtores de intervenções culturais. A partir da escuta etnográfica da história de letramento desses dois jovens, buscamos trazer à tona a forma pela qual aqueles/as que foram subalternizados pela modernidade não se entregam pacificamente à escrita, mas dela se apropriam, transformando seus significados, constituindo-se como autores de suas próprias histórias e reinventando formas de agir, de narrar e de sobreviver linguística e culturalmente.

**Palavras-chave:** sobrevivência; narrativa; letramentos de sobrevivência; antropologia linguística.

### LITERACIES OF SURVIVAL: WEAVING VOICES AND HISTORIES

**Abstract:** Survival and narratives are not unrelated phenomena; both are part of the same fabric where survival informs and is informed by narratives. We share a position held by many linguist anthropologists that understands narratives as a mode of action in the world, or a performance. While situating ourselves in an interdisciplinary field, we interweave narratives produced by Janaína and Calazans, coauthors of this article and university students who inhabit peripheral spaces in Rio de Janeiro and promote cultural interventions in their neighborhoods and beyond. In ethnographically listening to the stories of literacy of these young scholars, we intend to highlight the agentive stance of those who were subjected to a subaltern position in modernity

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (EIL/Unicamp). Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (DES/UFRJ) e do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PIPGLA/UFRJ).

<sup>2</sup> Doutor em Linguística pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (EIL/Unicamp). Professor do Departamento de Letras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PIPGLA/UFRJ).

<sup>3</sup> Doutora em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da PPGAS/UFRJ e Professora do PPGAS/UFRJ.

<sup>4</sup> MC do Funk e Assistente Social pela UFRJ

<sup>5</sup> graduanda em letras pelas UFRRJ.



but do not surrender passively to writing; they instead engage with writing and consequently transform its meanings, thus constituting themselves as authors of their own histories and reinventing modes of acting, narrating and surviving linguistically and culturally.

**Keywords:** survival; narrative; literacies of survival; linguistic anthropology.

### LETTREMENT DE SURVIVANCE : EN COUDRANT VOIX ET HISTOIRES

**Résumé:** survivance et narratives ne sont pas des phénomènes séparés; Ils sont partie de la même usine dans laquelle la survivance informe et est informée par des narratives. Nous partageons la vision de certains auteurs d'anthropologie linguistique, dans lequel le narrative est compris comme une forme d'agir dans le monde, ou plutôt, une performance. Situé dans un champ d'études interdisciplinaire, nous cousons les narratives de Jana et Calazans, co-auteurs de cet article, étudiants universitaires, habitants des zones subalternisées dans la ville de Rio de Janeiro et les producteurs d'interventions culturelles. De partir de l'écoute ethnographique de l'histoire de l'alphabétisation de ces deux jeunes, nous cherchons à mettre en avant la forme dont ceux qui ont été subalternisés par la modernité ne se donnent pas pacifiquement à l'écriture, mais de celui-ci approprié, transformant leur signification, Se constituant en tant qu'auteurs de leurs propres histoires et réinventer les formes d'agir, de narration et de survivre linguistiquement et culturellement.

**Mots-clés:** survivance; narrative; lettrement de survivance; anthropologie linguistique.

### LETRAMIENTOS DE SOBREVIVENCIA : COSIENDO VOCES Y HISTORIAS

**Resumen:** Sobrevivencia y narrativas no son fenómenos aislados; son parte de una misma fábrica en que la sobrevivencia modela y es modelada por narrativas. Compartimos la perspectiva de autores de la antropología lingüística, en la cual narrativa es comprendida como una manera de actuar en el mundo, mejor dicho, una performance. Desde un campo de estudios interdisciplinar, cosemos las narrativas de Janaína e Calazans, coautores de este paper, estudiantes universitarios, habitantes de zonas empobrecidas de la ciudad de Río de Janeiro y productores de intervenciones culturales. A partir de la escucha etnográfica de la historia de letramiento de esos jóvenes, intentamos evidenciar las formas pelas cuales aquellos/llas que han sido tornados subalternos por la modernidad no se rinden pacíficamente a la escrita, pero de ella se apropian, transformando sus significados, tornándose autores de sus propias historias y reinventando formas de actuar, narrar y sobrevivir desde un punto de vista lingüístico y cultural.

**Palabras-clave:** sobrevivencia; narrativa; letramientos de sobrevivencia; antropología lingüística.

## 1. INTRODUÇÃO

Em 03/12/2009, a Revista *Época* veiculou uma reportagem com o seguinte título, “32% dos brasileiros com ensino superior não são plenamente alfabetizados” (Venticinque, 2009). Sete anos depois, o jornalista Antônio Gois publicou em sua coluna do Jornal *O Globo* uma matéria sobre o analfabetismo funcional brasileiro. Segundo o jornalista, somente “22% dos alunos que chegam ao ensino superior são



proficientes em leitura e em escrita” (Gois, 2016). Esse número parece que continuou crescendo em notícias de mídias corporativas e independentes. Não é por acaso que, em abril de 2017, o portal *Sensoincomum* anunciou uma matéria sobre uma pesquisa feita por um filósofo ultraconservador, apresentada em um dos berços do saber acadêmico moderno, com o seguinte título, “Em Havard, Olavo de Carvalho prova que 80% dos universitários são analfabetos” (Martins, 2017). Ainda que esses textos apresentem a questão da leitura e da escrita de modos específicos e não assumam posicionamentos políticos idênticos, trouxemos esses pequenos fragmentos, veiculados em um intervalo de tempo de quase dez anos, como uma forma de exemplificar uma narrativa hegemônica altamente disseminada que parece impingir o rótulo de *não leitores* aos/às alunas que chegam ao ensino superior. Perpassa essa narrativa a hipótese do déficit: estudantes do ensino superior seriam inábeis para leitura e para escrita. Vale notar que essa narrativa parece ter se intensificado no período de democratização do ensino superior, em que jovens – negros em sua grande maioria –, provenientes de classes populares e a primeira geração de sua família a adentrar no ensino público superior passaram a compor boa parte dos corpos discentes de algumas universidades brasileiras.

Buscando fazer um contraponto a essas narrativas, que enfatizam uma suposta “falta” de letramento de estudantes das classes populares, este texto busca, a partir de um diálogo com dois alunos/as de graduação, Raphael Calazans e Janaína Tavares – coautores deste artigo –, construir narrativas contra-hegemônicas que indiciam aquilo que, de fato, esses/as estudantes produzem em termos de letramentos e de cultura dentro e fora do ambiente escolar e universitário. Sem pretender estabelecer uma “autoridade etnográfica” (Clifford, 1986) na interpretação das histórias, procuramos costurar narrativas, ou melhor, trazer à tona histórias de vida que contam histórias diferentes, muitas vezes silenciadas, sobre a leitura e a escrita; histórias que desafiam certa concepção “escolarizada e/ou pedagogizada do letramento” (Street, 2014).

Para tanto, este artigo é organizado do seguinte modo. Na seção 2, apresentaremos o que compreendemos por narrativa: para além de um método de pesquisa, a análise de narrativa é uma perspectiva teórica e política, em que os/as autores/as assumem que toda a produção de conhecimento é resultado de uma escolha e de uma decisão epistemológica sobre o que é necessário narrar. Na seção 3, apresentamos algumas nuances da polivocalidade deste artigo, explicitando o modo



como os/as diversos autores/as têm dialogado e a forma como Adriana Lopes demandou as narrativas de Calazans e Janaína. As seções 4 e 5, respectivamente ‘Sobrevivências’ e ‘Nascimentos’, são o ponto central deste artigo: narrativas em que esses dois jovens se posicionam sobre suas trajetórias de letramentos. Na seção 5, teorizamos nascimentos e narrativas, mostrando que as histórias de letramentos transbordam a si mesmas, desafiando formas dicotômicas de imaginar práticas de leitura e escrita que estariam unicamente ‘dentro’ da escola, em oposição àquelas que estariam ‘fora’ dos cotidianos escolares: as histórias de letramentos são histórias de trânsitos dos sujeitos entre espaços/tempos localizados em territórios de uma cidade marcada por uma série segregações, violências e exclusões<sup>6</sup>. Na seção 6, como resultado de nossa interação e das histórias narradas, elaboramos uma concepção de leitura e escrita que chamaremos de “letramentos de sobrevivência”, práticas escriturais de sujeitos subalternizados que desafiam o letramento formal e pedagogizado e, por conseguinte, o grafocentrismo, a dicotomia oral/escrito, bem como os princípios de racionalidade e de individualismo que permeiam as definições eurocêntricas daquilo que conta como “escrita” e ciência na modernidade (Muniz, 2015). Por fim, destacaremos nas palavras finais deste artigo a importância da compreensão etnográfica sobre a escrita como uma forma de construção de currículos mais dialógicos em instituições de ensino, tanto de escolas, quanto de universidades.

## 2. NARRATIVAS

A “narrativa” é uma temática fundamental em vários debates das ciências humanas. Crapanzano (1984, p.86) destaca que, apesar de ser um tipo de textualidade central para compreensão da experiência, das identidades e da realidade social, as narrativas são contraditórias e de difícil encaixe em moldes disciplinares, pois é “mais literária que científica – e ainda sim, mais científica que a literária”. Desse modo, o estudo da narrativa parece colocar em xeque o pressuposto da impessoalidade e da objetividade, exigida em muitos campos do saber.

---

<sup>6</sup> Em outro artigo, problematizamos mais essa questão das fronteiras dentro/fora escola, mostrando como o trânsito desses/as jovens configura práticas de “transletramentos” (ver Lopes, Silva, Facina, Calazans & Tavares, 2017).

Porém, adotando uma abordagem desconstrutivista (Bauman & Briggs, 1990) ou um pressuposto chamado de “virada narrativa” (Clandinin & Connely, 2011), pesquisadores de várias áreas, como a educação, a antropologia, a psicologia, a linguística e a história, vêm trabalhando com o que denominam de “narrativas” ou “histórias de vida” (cf. Clandinin & Connely, 2011; Moita Lopes, 2009; Briggs, 2007; Josselson & Lieblich, 1993). Mais do que perscrutar por uma verdade imanente e natural dos acontecimentos e da vida das pessoas, esses estudos destacam que a experiência torna-se significativa e acessível ao ser narrada pelos sujeitos; destacam ainda que tal narração, por sua vez, só pode ser conhecida ao ser interpretada, (re)contextualizada e (res)significada pelos próprios pesquisadores.

De maneira geral, entendemos que os significados da vida não podem ser determinados fora das histórias que são contadas sobre ela. Assim, a vida não pode ser vista como algo independente de sua adequação em histórias, tampouco as histórias podem ser compreendidas independentemente de sua conexão com a vida e a forma pela qual é vivida. Vida e história não são fenômenos separados; elas são parte de uma mesma fábrica em que a vida informa e é informada por histórias (Widdershoven, 1993).

Entretanto, conceber a vida e a narrativa como fenômenos intrinsecamente relacionados não significa dizer que estas possuam uma relação especular, isto é, uma narração não é um espelho fiel do que ocorreu, tampouco o próprio “eu” da narrativa é um reflexo de um “self” interior e exterior à narratividade. Compartilhamos a visão de alguns autores da antropologia (Bauman & Briggs, 1990) e da linguística (Moita Lopes, 2009; Silva, 2014) na qual narrativa é entendida como uma performance, ou seja, como o momento em que as pessoas que narram suas histórias estão relacionando “não só eventos de uma narrativa (os eventos narrados), mas também estão envolvidos na performance de quem são na experiência de contar a narrativa (o evento de narrar)” (Moita Lopes, 2009, p. 134-135). Em linha com Bauman & Briggs (1990), vale destacar ainda que o termo performance não é aqui utilizado para designar uma forma artificial de comunicação habilidosa.<sup>7</sup> Performances são sobretudo atos performativos, isto é, são

---

<sup>7</sup> Bauman & Briggs (1990, p. 188) destacam que os estudos da performance são muitas vezes criticados e minimizados por teóricos de perspectiva limitada e etnocêntrica. Ainda segundo os autores, muitos estudos antropológicos desconsideram o caráter “heterogêneo e dinâmico” do uso da linguagem (ou seja, sua característica fundamentalmente performática) “e o papel central que esta ocupa na construção da realidade social.”



narrativas por meio das quais os sujeitos reinventam, reiteram e modificam a si mesmos, suas próprias experiências, bem como os contextos em que vivem.

As performances narrativas são fundamentalmente intertextuais. As histórias que contamos sobre nós mesmos são sempre influenciadas por histórias de outras pessoas. Em nossas vidas, estamos citando a nós mesmos e aos outros, criando sempre novos padrões de significados. Performances narrativas são como os signos linguísticos, que, de acordo com o filósofo Jacques Derrida (1971), provocam *différance*, uma experiência simultânea de diferença e de adiamento, algo iconizado pela grafia errada de ‘diferença’ em francês – a pura grafia, o puro significante da diferença proposta por Derrida está de partida descolado e adiado para outra instância. Nas palavras do autor:

Todo signo, linguístico ou não linguístico, falado ou escrito, no sentido corrente dessa oposição, em pequena ou grande escala, pode ser citado, posto entre aspas. Por isso ele pode romper com todo o contexto dado, engendrar infinitos novos contextos de modo absolutamente não saturável (Derrida, 1990, p. 25).

Assim, em cada performance narrativa que produzimos, estamos transferindo e colocando a nossa experiência em outros contextos, adiando-a e deslocando-a a outras redes de relações. Como destacam Bauman & Briggs (1990), uma dada performance, apesar de única e singular, está sempre ligada a outras que a precedem e a sucedem – “performances passadas, leituras de textos, negociações, ensaios, fofoca, relatos, críticas, desafios, performances subsequentes, e similares” (p. 189). Assim, a vida seria um processo infinito de *différance* (Derrida, 1990), em que os sujeitos (re)criam histórias de outras histórias, (res)significam narrativas únicas ou rupturas particulares, parciais e contingentes sempre historicamente situadas.

Trabalhar com narrativas é, então, situar-se politicamente, decidir, fazer escolhas entre performances narrativas possíveis. Assim, cabe nos perguntarmos quais narrativas pretendemos tecer? Segundo Briggs (2007), narrativas participam de mapas de comunicabilidade, formas de projeção da produção, circulação e recepção dos discursos que os mapeiam diferencialmente como preferíveis e entextualizáveis, ou como marginalizados e silenciáveis; ou ainda como verdades, mentiras, falsidades...

Como destaca Silva (2014), Bauman e Briggs (1990), inspirados por Jacques Derrida, criam o termo entextualização para designar a viagem do signo, sua característica disseminadora. De acordo com os próprios autores, entextualização é a



característica que possui todo o discurso de tornar o discurso “extraível, de fazer de um trecho [*stretch*] de produção linguística uma unidade – um *texto* – que pode ser levada [*lifted out*] para fora de seu evento interacional” (Bauman & Briggs, 1990, p. 73). Utilizamos entextualização aqui por capturar bem a ideia de que ao contar histórias, estamos deslocando, recontextualizando, selecionando ou silenciando aspectos de tantas outros discursos, de tantas outras histórias. Todo texto carrega a história de seu uso consigo.

Nesse sentido, não são textos que foram encontrados ou descobertos em nosso campo de pesquisa, mas emergiram como resultado de nossas interações, negociações e demandas, que aconteceram principalmente ao longo deste último ano de 2015. Diríamos que se trata de um exercício de “colocar-se diante do outro”, numa espécie de “tradução cultural” (Asad, 1986) em que importa compreender as diversas formas pelas quais os sujeitos envolvidos nesta produção textual traduzem seus contextos, ou melhor, “entextualizam discursos” (Bauman & Briggs, 1990) ou histórias que constituem suas experiências e cotidianos.

### 3. DEMANDA POR NARRATIVAS

Em *Living on/Border lines* – um texto que transborda o corpo e as notas de rodapé de um texto (e assim seu ‘dentro’ e ‘fora’ convencionais) – Jacques Derrida (1979) utiliza a expressão “demanda por narrativas”. Para o filósofo, já que as narrativas não têm a propriedade de dizer tudo como aconteceu “à risca”, deveríamos nos perguntar: “qual é a demanda para a produção de uma determinada narrativa?” Por exemplo, a partir de qual demanda se produz uma narrativa? Uma demanda policial, escolar, amorosa etc.? Pensar qual é a demanda é compreender os efeitos de sentido que certa narrativa encena e provoca. Assim, tematizamos a demanda por narrativas a Calazans e Janaína.

Calazans, jovem, negro, nascido no Complexo do Alemão, MC do Funk, cursou entre 2013 e 2017 Serviço Social na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Janaína, jovem, branca, nascida na Baixada Fluminense, organizadora de um dos Saraus que acontece na cidade de Nova Iguaçu, cursa Letras na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Mesmo morando e estudando em lugares distintos, os dois se conhecem, pois participam (ou participaram) de partidos políticos de esquerda e de



grupos militantes pelos direitos humanos, mais especificamente de coletivos que trabalham com cultura, violência e juventude. Ambos fizeram parte da Associação de Profissionais e Amigos do Funk (Apafunk), um coletivo que, entre outras coisas, procurou criar canais alternativos de comunicação com a sociedade, buscando combater estigmas ligados às produções culturais periféricas, principalmente discursos e práticas que criminalizam o Funk Carioca.

Calazans, Janaína, Adriana Lopes e Adriana Facina tiveram suas histórias cruzadas na Apafunk. Em outros espaços de ativismo e pesquisa, como o Museu Nacional da UFRJ e o Instituto Raízes em Movimento, no Complexo do Alemão, Calazans, Adriana Facina, Adriana Lopes e Daniel cruzaram caminhos. Adriana Lopes e Adriana Facina foram sócias fundadoras da Apafunk. Adriana Lopes escreveu um livro destacando que tal associação permitiu que o funk fosse significado como uma forma de mobilização social em torno da reivindicação e da promoção de direitos não só para os artistas do funk, mas para a juventude de periferias e favelas (Lopes, 2011). Os artistas da Apafunk organizaram, por um longo período, eventos culturais pela cidade do Rio de Janeiro, como Rodas de Funk ou Saraus.

Por um certo período, Calazans passou a atuar diretamente na Apafunk, como MC, produzindo o que ele chamou de primeiro funk crítico às Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs), presentes na região onde ele mora. Janaína, por sua vez, entendeu que com os Saraus da Apafunk a poesia estava nas ruas. A partir da vivência nesses eventos, que aconteciam mensalmente no centro da cidade do Rio de Janeiro, Janaína decidiu criar um Sarau em Nova Iguaçu, chamado Sarau “V” de Viral. Mas o restante dessas histórias será apresentado nas próximas seções. Por ora voltaremos à demanda de produção das narrativas.

No primeiro semestre de 2015, convivemos – Raphael Calazans, Adriana Lopes, Adriana Facina e Daniel Silva – quase que semanalmente; Adriana Lopes e Janaína, em outro contexto, também conviviam semanalmente. Mas diferentemente de outros momentos, os encontros de todas/os, a partir de 2015, passaram a acontecer na Universidade. Calazans foi um dos idealizadores do curso “Sobreviver/Sobrevivências”, ministrado por Adriana Facina, Adriana Lopes e Daniel Silva no curso de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional da UFRJ, onde Facina atua como professora. Janaína, por sua vez, começou a trabalhar com Adriana Lopes



quinzenalmente na UFRRJ, na leitura da revisão bibliográfica para a elaboração de sua monografia, que tem como tema os letramentos e as identidades do Sarau V. Esses encontros foram muito produtivos: dois sujeitos únicos, mas que, aos poucos, pareciam tecer histórias de letramentos semelhantes em tantos pontos; histórias que mostram algo que a escola quase sempre negligencia: aprender a escrever não é aprender uma técnica neutra, mas sim aprender a posicionar-se no mundo a partir de uma determinada experiência singular e dos recursos disponíveis.

Ao final do semestre, Adriana Lopes solicitou que cada um deles produzisse uma narrativa sobre a sua história de letramentos para que pudéssemos fazer um artigo em conjunto para ser publicado. Ambos ficaram altamente empolgados com a ideia. São jovens que têm um gosto especial pela escrita e fazem isso cotidianamente. Parafraseando e juntando trechos das narrativas de Calazans e de Janaína: “são jovens que já escreviam, antes mesmo de aprender a escrever.”

Passemos então às narrativas de Raphael Calazans e Janaína Tavares.

#### 4. SOBREVIVÊNCIAS

A minha história se confunde com a de muitos outros moleques, negros, pobres, nascidos no início da década de 1990; moleques que nasceram junto com o surgimento do “símbolo favela” e a sua circulação nos jornais e no imaginário da população do asfalto. Os morros da Zona Norte e Oeste, o mundo para além do Rebouças, antes desconhecidos e reclusos, cada vez mais se aproximavam das terras nobres da Zona Sul. Muito especialmente através do nascimento do Movimento Funk. Esse, quase um irmão gêmeo, que hoje é meu melhor amigo e minha mais potente arma, também foi meu primeiro professor; os bailes, a minha primeira escola, meu jornal, meu livro e minha caixa de depósito de tristezas e de saudades. Venho ao mundo, na década que a favela começa a pular o muro da cidade partida, por isso, não à toa, toda minha caminhada tem sido nesse sentido: pular os muros, mas nunca esquecer o meu verdadeiro lado, até a completa derrubada desses muros.

Meu pai, José Carlos, ou como é conhecido, o “Zé Borracha”, saía de Santa Cruz, Zona Oeste do Rio de Janeiro, para trabalhar como borracheiro na Penha, bairro da Zona Norte. Como a viagem era longa, vez ou outra, ficava na casa de amigos, no



conjunto de favelas do Complexo do Alemão. Lugar onde fez grandes amizades, passando a ser conhecido por todos da área. Mudou-se para lá com minha mãe e minha irmã mais velha. Minha mãe passou a ser zeladora de uma igreja presbiteriana.

No fundo dessa igreja nasci e tive meus primeiros contatos com o mundo. Devo à Igreja a barriga cheia, por nunca ter passado fome, a casa pequena, de um cômodo, que foi cedida à minha família. Mas o meu principal ganho foi o contato com a música gospel. Causava-me bastante emoção ver a música negra ecoando nas vozes graves das simpáticas senhoras e de um senhorzinho franzino, negro e pobre, tocando um contrabaixo.

Ainda que a Igreja, a música Gospel e o Samba tivessem importante peso na minha trajetória, foi a vida no Complexo do Alemão em que eu, o “borrachinha”, filho do “Zé Borracha”, iniciei os grandes estudos da minha vida. Ruas, becos, amigos, brigas, aniversários, calote de ônibus, bailes, muitos bailes. Vivendo entre o perigo dramático da violência no dia-a-dia das operações policiais e a correria cotidiana para inventar a sobrevivência, comecei a ler o mundo que estava ao meu redor. Se por um lado, a pobreza, a ausência de serviços públicos, a falta de saneamento básico colocavam-se como prisões que não nos permitiam sair “desse lugar”; por outro lado, foi a partir dessa escassez que aprendi e comecei a me alfabetizar.

Tiê e Playboy, dois pretinhos, uma das primeiras duplas de MCs do já movimento bombástico da cidade, o Funk, foram as minhas inspirações primárias. No contexto de brigas nos bailes e de formação dos bondes no Alemão (o da Fazendinha e o da Grota), a dupla lançou uma música que virou febre na comunidade, o “Rap da Mudança”. Eles cantavam assim: “Se entre duas pedras nasce uma flor/Entre os funkeiros pode nascer o amor/Papapapapare pare pra pensar/Papapapapare pare Dj pode soltar”

Muito impactado por essa música, que falava de amor, pedra, favela, briga: coisas tão antagônicas entre si, mas que faziam todo o sentido em quem vivia por aqui. Fui percebendo que nas favelas as dicotomias não faziam muito sentido. O traficante “mal”, “diabólico”, era o colega que curti as festas comigo. A pobreza, a fome e a violência não impediam que existissem relações amorosas, embora nos filmes e nas novelas, o cenário de amor sempre fosse a “praia” ou um lugar “bonito”, “rico” e “harmônico”. Nesse sentido, meus amigos e eu, mesmo sem sabermos escrever,



escrevíamos sobre tudo que vivenciávamos e sentíamos no Complexo. Eram brincadeiras de escrever “rap’s”, sobre esse mundo onde os antagônicos encaixam-se e formam um quadro por meio do qual desenhamos a vida. Aqui, viver e morrer, chorar e rir, dor e alegria eram sinônimos. De modo que escrevíamos, colocávamos as letras que não combinavam e eram sem sentido, de acordo com a escrita escolarizada, mas eram os nossos sentimentos que davam sentido à caneta e ao papel. E, assim, após ser alfabetizado pelos becos, eu traduzi o meu primeiro rap:

“Obá, obá , obá...ôôô...amigos de verdade, / é o nosso bonde, demoro./Aqui do beco da 10, /da Nova Brasília, /vejo a Danila/os meus olhos até brilha./ Se fosse um cara rico,/ um homem de valor,/ compraria até o sol/ e dava prá você, meu amor”

Porém, a favela é onde os meninos tornam-se homem mais cedo. E isso valeu para mim quando, aos 12 anos de idade, após uma das operações mais violentas no Complexo do Alemão, perdi dois dos meus melhores amigos, além de um primo, sobrinho do meu pai, que morreu na nossa frente. Naquele momento, tive que optar por “ser alguém”, deixar de ter apelido e ter um nome. Deixar de andar nos becos e andar nas ruas; deixar de falar gíria e falar de acordo com a gramática. Ou seja, tive de deixar de escrever e ler a favela pelo funk e entrar para a escola.

O chamado para isso veio pelos meus pais, já envelhecidos, doentes e preocupados comigo – a última esperança viva da família. Eles tinham medo que eu me perdesse no morro e virasse estatística. Assim, minha mãe limparia o chão da igreja, mesmo que sua coluna estivesse já bastante comprometida, para pagar um cursinho preparatório. Seu sonho era que estudasse numa escola que me desse, no mínimo, a chance de pegar um ônibus para fora dos braços do Complexo do Alemão.

Já bastante emocionado pelas perdas dos amigos e o apelo da família, abracei o projeto com determinação. Mesmo sabendo que as chances eram muito poucas: um filho da periferia carioca, filho de uma zeladora e de um pai borracheiro semianalfabetos, disputar vaga nas escolas mais tradicionais da cidade.

Porém, embalado nos CDs dos Racionais, fugindo do drama para “não ser mais um preto fudido”, fui aprovado para cursar o ensino médio no Colégio Pedro II, onde conheci o grêmio e o movimento estudantis. No ano seguinte, no entanto, fui aprovado para a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) da Fundação Oswaldo Cruz. Foi lá que minha vida deu um giro. Como um dos poucos negros e pobres da



escola, tive que forçar a minha “intrusão social”, disputando com os demais alunos que estavam bem à frente de mim na escolarização. Compensei a dificuldade de leitura e escrita com muito esforço. Naquele lugar, vivi dez anos em três!

Por ser uma escola que pretende construir uma educação crítica, havia um grande incentivo à participação política dos alunos em movimentos sociais e na vida política da própria instituição. Lá eu conheci e participei de diversos movimentos sociais. Tive contato com a literatura marxista, participei de grupos de estudos. Ao circular pela cidade, encontrei pessoas e um mundo novo bem diferente e distinto do que tinha conhecido até então. Foram anos intensos de muito estudos, articulações e conhecimentos. Fui liderança do grêmio da escola, passei a ser um aluno respeitado pelo meu engajamento político.

Foi no ano de 2010, época da Campanha de reeleição do Deputado Marcelo Freixo do Partido Socialista e Liberdade (PSOL), que conheci outros movimentos populares definitivos na minha história. Grupos que organizavam suas reivindicações em torno de críticas às Unidades de Polícias Pacificadoras (UPPs) instaladas em algumas favelas da cidade do Rio de Janeiro. Nesse contexto, conheci pessoas que estudavam a criminalização da pobreza, a cultura popular e grupos político-culturais que agitavam a cidade. Sem perceber já estava voltando para a favela, agora de forma mais ampla, coletiva e crítica. Mal sabia que esses grupos e pessoas que ali encontrei – do qual destaco a Apafunk e a professora Adriana Facina, o Fórum de Juventudes do Rio de Janeiro e o reencontro com meu parceiro de vida, Alan Brum, do Instituto Raízes em Movimento – seriam tão importantes.

Aos poucos, portanto, estava “voltando para o Complexo”. A própria formação acadêmica me levou a isso: o meu trabalho de conclusão de curso foi sobre o funk no Alemão – assim, a retomada do meu território foi imprescindível e inevitável. Naquele momento, o Complexo iniciou um dos processos mais violentos da sua história: a instalação da UPP. Em 27 de Novembro de 2010, as tropas militares invadiram e ocuparam o território. Foi o início de um novo contexto em que o dramático aumento das violações dos direitos foi acompanhado por múltiplas formas de resistência e sobrevivência criadas pelos atores sociais locais.

Eu já não era o mesmo, nem o Complexo também era. Da minha geração, quase metade foi morta ou presa. Lugares, amigos, bailes, minha primeira e decisiva escola



estava sob escombros. Eu mesmo, enquanto estudante, militante, já não tinha mais a “pegada dos becos”, talvez por ter me tornado um “pretinho tipo A”, como diz Mano Brown. Isso me trouxe uma série de confusões: de tanto criticar e me esforçar para compreender criticamente a sociedade, precisava eu mesmo passar por uma autocrítica: até que ponto valeu a pena minha “intrusão social”? Qual validade daquilo para o meu lugar? A autocrítica permanece comigo até os dias atuais, porém decidi voltar para o Complexo, de volta para o banco de aluno. Foi quando assumi minha profissão MC, tendo gravado a música “Polícia Passa e fica a dor”, a primeira música de crítica do funk à UPP. Voltei para o Instituto Raízes em Movimento e passei a participar da vida política do território, num momento especial e delicado. Articulei coletivos, fracassei em muitos. Os bailes já não existiam e agora também não existem mais, porém ficou a luta por eles. Percebi que ao pular o muro da cidade partida, me tornei um pouco como aqueles que moravam do outro lado do mundo e, de certa forma, demorei muito a voltar. E essa volta só assume sentido para mim se for para a derrubada completa desse muro.

Ao ler a favela e me alfabetizar pela metodologia da cultura viva e criativa da sobrevivência, que reinventa a vida a partir daquilo que nega a própria vida, percebi que a “Escola do asfalto” não é mais importante ou sofisticada e detentora do verdadeiro conhecimento. Durante um tempo confundi esses papéis e foi onde mais perdi tempo. Para exemplificar isso termino com uma história, que é muito cara e significativa, por explicitar bem tudo isso. Nas minhas voltas da Fiocruz, eu sempre entrava no Alemão de jaleco e com livros na mão. Certa vez, um grande amigo, que naquela altura havia se tornado traficante, me pediu emprestado um “daqueles livros de política que eu sempre lia”. Nunca levei esse pedido a sério, uma vez que ele era semianalfabeto, tendo apenas estudado comigo nas ruas. Nunca entenderia o que aquele texto argumentava, nem o que significavam as expressões neoliberalismo, capitalismo etc. Tempo depois, na invasão do exército, ele morre. Fiquei triste por não tê-lo presenteado com o livro, mas dediquei a ele a minha monografia sobre funk e favela. Era um texto meu, sobre tudo aquilo que vivemos e até certo ponto, sobrevivemos. Das nossas escritas, da nossa escola nos becos, dos nossos momentos e das dificuldades que enfrentamos. Esse é o preço de você abandonar os seus estudos e ir para escola. Preço que pago até hoje: o de refletir, por fora, tudo aquilo que você aprendeu e viveu, por dentro.



## 5. NASCIMENTOS

A primeira vez que nasci foi nos anos de 1990. Cresci ouvindo funk melody, tomando Guaraná Simba e jogando um Super Nintendo velho que tinha passado de mão em mão. A vida no subúrbio do Rio, especificamente na cidade de Nova Iguaçu, lugar que cresci e vivo até hoje, foi boa apesar dos grandes índices de violência que assombram essa região. A rua foi minha primeira escola, a minha primeira rotina. Diferente de hoje, ela vivia cheia, crianças correndo pra todo lado e os adultos no portão. A rua ajudou a costurar minha infância e a esquecer das brigas causadas pelo alcoolismo do meu pai e dos meus tios que davam trabalho. Eu brincava de tudo um pouco, pique-bandeira, queimada, pique-esconde e corria com medo dos bate-bolas no período de carnaval. Sempre me escondia atrás dos cabelos brancos e crespos da minha vó, que cheirava a leite de rosa e ficava sentada no portão tomando cerveja nas noites de verão. Mesmo de família humilde e a casa cheia, eu sempre gostei de estudar e tinha meus momentos introspectivos. E o que me iniciou na literatura foi a sensação da garotada daquela época: Harry Potter. Devorava a história daquele jovem bruxo europeu que era desprezado pelos tios, mas tinha um refúgio justamente na escola. Estudei até o último ano do ensino fundamental nessas escolas particulares pequenas de bairro em que todos conhecem a todos e a mensalidade sempre pode ser paga atrasada. Aprendi a ler e a escrever com 6 anos, lembro pouco desse período, mas guardei o nome e a fisionomia da minha primeira professora, Leila, tinha covinha na bochecha e era muito paciente. Quando li minha primeira frase, nasci pela segunda vez.

Dos meus muitos nascimentos, quase todos, a figura do docente estava lá auxiliando no parto. Fabiana, minha primeira professora de redação, me viu crescer e acabou sendo minha professora porque ela dava aula nesta escolinha de bairro que mencionei acima. Conteí que conseguia digitar rápido no meu computador usado 386, presente da minha irmã mais velha que vivia no Nordeste e tinha uma situação financeira melhor que a nossa, mas que não tinha internet. Ela me pediu pra digitar um trabalho da graduação dela sobre Fernando Pessoa. E aí aconteceu a mágica. Fiquei fascinada com aquele português que tinha muitos heterônimos, que se multiplicava em vários, assim como a Horcrux (o bruxo insere em objetos partes de sua alma) nas histórias do Harry Potter. Fernando Pessoa faz isso com as palavras, transfere pedaços



de sua alma em cada poema e eu em estado de encantamento fui presenteada por ela com o livro “A mensagem de Pessoa”. Depois desse livro, nasci pela terceira.

Dos fingimentos de ser poeta, acho que aprendi a (res)significar as dores da infância muito bem. Filha de costureira e neta de dona de casa, nunca tive incentivo direto dentro de casa para ler e escrever, mas minha família vivenciava o universo musical, alguns cantavam e outros compunham. Um dos meus tios chegou a participar do quadro de calouros do Chacrinha. Minha mãe cantou por um período curto de tempo em barzinhos. Mas ninguém seguiu carreira musical, minha mãe continuou costurando e costura até hoje; um tio sobrevive como pintor em obras; um outro é pedreiro; o mais velho trabalha com dedetização e abriu uma pizzaria; e eu virei estudante de Letras.

Mas como cheguei até aqui? Minha mãe cursou até a sétima série e meu pai até a quarta, ambos não possuem prática de leitura: nem jornal e nem livros. Eles só trabalhavam e sofriam, o gênero literário daqui de casa era o dramático. A vida de minha mãe sempre foi rodeada de problemas e a válvula de escape era ouvir música e reunir a família nos churrascos dos finais de semana em casa. Não tive uma cultura de leitura dentro de casa, muito menos dentro da escola. Mas o incentivo partiu dos professores. Eles foram figuras importantes e então tentei meu primeiro concurso: edital do Centro de Educação Federal Tecnológica (CEFET). Cursar o ensino médio em uma escola renomada e federal colocou tudo de cabeça para baixo. De certa forma, eu estava sendo privilegiada, ninguém da minha família cursou um ensino destes. Na escola, a escrita ia assumindo importância para mim, à medida que ia me politizando. Com quinze anos descobri o que era passeata, depois fui coordenadora de cultura do grêmio estudantil e promovi um evento com debates sobre Direitos Humanos e capoeira. Eu não sabia, mas já estava escondido em mim um lado produtora cultural que anos depois iria se revelar.

Em 2009, conheci a Apafunk e em 2010 me filiei ao PSOL. Como gremista estudantil me envolvi com movimentos Estudantis e partidários. A Apafunk, conheci por meio de Guilherme Pimentel, que na época era estudante de direito da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e membro do movimento “Direito para Quem”. Lembro quando Guilherme falou sobre maioria penal numa atividade do grêmio estudantil do CEFET de Nova Iguaçu. Neste momento, conheci vários grupos e partidos de esquerda. Foi quando nasci pela quarta vez.



Em 2011, me afastei dos movimentos sociais e por problemas pessoais, parti para o Nordeste, onde vive minha irmã mais velha (logo depois do falecimento da minha avó – morri pela primeira vez). Vivi um ano em Aracaju, cidade pequena, a menor capital do Brasil e bem diferente cultural e socialmente da Baixada Fluminense. Foi neste período que a palavra “território” entrou no meu vocabulário. Eu precisei sair da minha cidade para me reconhecer como iguaçuana. Foi em Aracaju, que percebi que quando estava no Rio, morava na Baixada, mas vivia focada na capital, não olhava para o meu próprio lugar, habitava Nova Iguaçu de fora para dentro.

Fui bolsista do Programa Universidade para Todos (Prouni) em uma faculdade particular, por lá e cursei um ano de Letras mais como distração e terapia do que como paixão. Participei de um concurso de poesia (até aqui já estava escrevendo com frequência) e com o prêmio de primeiro lugar viajei para Salvador. Objetivo? Conhecer um sarau de poesia, recomendado por Mano Teko, que na época era presidente da Apafunk. Quando ouvi o poeta Nelson Maca vivendo, sentindo e incorporando a poesia, nasci pela quinta vez. Entendi que a escrita de “carne e osso” estava na rua.

Teko me contou da proposta de inserir intervenções poéticas nas rodas que a Apafunk estava promovendo por alguns espaços públicos da cidade do RJ. Daquela conversa, decidi voltar pra Nova Iguaçu, lugar que sempre vivi mas que jamais conheci. Nasci pela sexta vez e desta vez eu não era mais carioca e sim “baixadense”.

O retorno foi difícil. Estávamos endividadas e ainda pagando empréstimo feito para bancar o caminhão de mudanças. Fui trabalhar como recepcionista num preparatório para concursos e ao descobrir que era um curral eleitoral, pedi demissão. O jogo virou quando finalmente, ingressei na UFRRJ – campus Nova Iguaçu. Não prestei vestibular para nenhuma outra Universidade. Queria estudar no meu território! Entrar numa universidade pública, me fez nascer pela sétima vez.

Começou a pesar no bolso e no psicológico eu ter que me deslocar de Nova Iguaçu até a Cinelândia tarde da noite e durante a semana para o Sarau Apafunk – principal espaço de lazer e referência pra mim. Decidi, então, que faria algo parecido em algum espaço público da cidade de Nova Iguaçu. Surgiu assim o Sarau “V” de Viral. Primeiro sarau de rua, de ocupação e intervenção do espaço público na cidade de Nova Iguaçu. Com o surgimento do Sarau, me projetei, conheci outros espaços culturais já



existentes na cidade e adjacências e nasci pela oitava vez. Passei a viver a minha cidade de dentro para fora.

Como disse Galeano, nós não somos feitos de átomos, como acreditam os cientistas, somos feitos de histórias. E como se conhecer e se reconhecer sem saber a nossa própria história? Se historicamente ela sempre foi contada pelo vencedor, pelo branco e europeu? Entendi a importância dos espaços nas periferias. O Sarau V é um evento periférico onde podemos contar outras histórias. No Sarau V, me transformo em MC e o microfone numa arma de palavras. No Sarau V, o microfone é aberto e na rua: local onde as pessoas têm a oportunidade de expandir-se através do contar-se para o outro.

Desde 2013, o Sarau V acontece, mensalmente, na Via Light, no Centro de Nova Iguaçu. O Sarau dialoga com diversas linguagens artísticas, como o teatro, o circo, a poesia, o funk, o hip-hop, a pichação e o grafite. É uma ação coletiva protagonizada por jovens da Baixada Fluminense; uma intervenção que busca escrever e constituir novos imaginários sobre e para a Baixada Fluminense. O “V”, como é conhecido, vem oxigenando a cena cultural da cidade de Nova Iguaçu, influenciando outros movimentos que surgiram com o mesmo recorte e ocupando o espaço público em outras cidades da Baixada, como o Sarau Rua, em Nilópolis e o Caldo de Cultura, em Mesquita. No “V” a Baixada não é unicamente o lugar de mazelas e de violência, o lugar do “corpo estendido no chão”; no “V” reescrevemos o nosso território por um olhar de dentro, um olhar que desvela toda a nossa criatividade e a nossa potência, como poetas, como escritores, como fazedores de cultura e contadores de nossas próprias histórias.

## 5. TEORIZANDO SOBREVIVÊNCIAS E NASCIMENTOS

As narrativas de Calazans e Janaína interligam espaços e tempos, encenando “cronótopos”, ou seja, “uma condensação e concretização espaciais dos índices do tempo – tempo da vida humana, tempo histórico – em regiões definidas do espaço.” (Bakhtin, 1988, p. 355). O tempo dos nascimentos e das sobrevivências concretizam-se e condensam marcos espaciais que vão ganhando sentido no trânsito de Calazans e Janaína por vários territórios da cidade: estar ‘dentro e fora’ do Complexo; estar ‘dentro e fora’ de Nova Iguaçu; estar ‘dentro e fora’ da escola. É, portanto, nesse trânsito, que



eles se fragmentam, se reinventam, sobrevivem e renascem em diversos contextos que encenam as “múltiplas redes educativas” (Alves, 2010) nas quais eles estão inseridos.

Em suas histórias, a escrita é constituída de diversas maneiras – da escrita e da leitura do funk, nos becos da favela, à escrita e leitura da gramática, nos bancos escolares; da escrita da primeira professora, na escolinha de bairro, à reescrita do próprio território e da própria identidade, nas ruas da cidade. Janaína e Calazans parecem tecer narrativas em que as múltiplas redes educativas são acompanhadas por múltiplos letramentos: tanto aqueles que alguns pesquisadores dos “Novos Estudos de Letramentos” (Street, 2014; Mahiri, 2008; Barton & Uta, 2010) chamam de “letramentos marginais e/ou vernaculares”, quanto aqueles concebidos como “letramentos escolares e/ou hegemônicos.” Para a perspectiva dos Novos Estudos dos Letramentos, enquanto os letramentos hegemônicos são escolarizados, reconhecidos como a única forma legítima de escrita, um índice de inteligência e prestígio, os letramentos vernaculares estão relacionados com escritas incipientes e ordinárias e, além disso, são formas de letramentos frequentemente ignoradas e tidas como irrelevantes pelas instituições dominantes, principalmente pela escola (Street, 2014).

Porém, entendemos que tentar situar a forma pela qual Janaína e Calazans narram a escrita e a leitura em uma dessas duas tipologias não dá conta de toda a complexidade de significados que essa prática assume em suas trajetórias. Como já destacamos, é no trânsito por espaços físicos e/ou simbólicos que eles se apropriam de letramentos hegemônicos e vernaculares. No entanto, esse transitar não é destituído de conflitos, mas é permeado por “muros”, como enfatiza Calazans, ou seja, é um movimento tecido por embates e relações de poder (o que contará como escrita e o que contará como saber serão sempre disputados localmente).

Nos mapas comunicáveis (Briggs, 2007) das narrativas escolares, poderíamos dizer, com Brian Street (2014, p. 130), que há um discurso que performativiza uma pedagogização do letramento, ou seja, tradicionalmente, nas escolas, funda-se a falsa dicotomia oral/escrito e os processos sociais de leitura e escrita são indiciados por uma voz pedagógica como se fossem competências independentes, neutras e não carregadas de significação para as relações de poder e ideologia. Ainda de acordo com Street (2014), nesse processo, a língua é tratada como um código formal, fixo, descorporificado e exterior aos sujeitos que falam e escrevem. Porém, para Calazans e



para Janaína, essa pedagogização é colocada em xeque em toda a sua trajetória, até mesmo no espaço-tempo escolar de suas vidas. Para eles, a escrita e a leitura parecem caminhar juntamente com o seu engajamento político – não é por um acaso que a própria escolarização desses dois jovens é permeada por suas participações em grêmios estudantis e movimentos sociais.

Os dois jovens entextualizam discursos oriundos de letramentos vernaculares, tão fundamentais em suas vidas, quanto a escola e os seus letramentos hegemônicos. Diante da complexidade de trânsitos, instituições e imagens de pessoa humana invocados nas narrativas desses jovens, cabe aqui nos perguntarmos pela localização da escola nessas histórias de vida. Angela Kleiman (1995), uma das principais pesquisadoras dos estudos dos letramentos no Brasil, afirma que escola é a mais importante agência de letramento da sociedade moderna. Dito de outro modo, seria principalmente na escola que os sujeitos se engajariam em atividades de leitura e escrita em vistas de um objetivo comum. No entanto, acreditamos que deveríamos nos perguntar: principal agência de que tipo de letramento? Ao assumirmos que a escrita não é tecida apenas no interior da escola, mas também num circuito muito mais amplo, adquirindo diversos significados e usos locais de acordo com as demandas, os recursos e as histórias pessoais, julgamos que seria difícil circunscrever em um único contexto a agência de letramento mais determinante não só na vida de Janaína e Calazans, mas também na de qualquer outra pessoa. Desse modo, compreendemos que a escola funciona menos como um local limitável onde se aprende a ler e escrever e mais como a instituição que decreta performativamente o que conta como escrita em nossa sociedade, quais as dimensões dessa prática e, ainda, qual é a forma do corpo do sujeito que escreve.

No trabalho de Ana Lúcia de Souza (2011) na periferia de São Paulo, lemos que não é a escola, mas sim o hip hop que funciona como um poderoso agente de letramento, produzindo leituras e escritas contra-hegemônicas. Nas palavras de Souza (2011, p. 40), “para ser leitor, dentro de um processo em que a palavra escrita é europeia e responde às teorias racistas vigentes, é preciso embranquecer”. Assim, em um jogo de disputas e reexistências, o hip hop contamina a escrita escolarizada com outros corpos e outras vozes, transformando continuamente aquilo que conta como língua e como escrita nos regimes de letramentos hegemônicos.



Nesse sentido, observamos que na história de vida de Janaína e de Calazans, o funk, o samba, o hip-hop, o grafite, a pichação, a rua são “agentes de letramento” tão poderosos quanto a professora de redação das escolinhas de bairro e os docentes de outras instituições escolares que cruzam os seus caminhos. Nesse transitar entre letramentos, a língua deixa de ser um código formal e exterior, transformando-se numa forma de ação no mundo, uma prática fundamentalmente dialógica de engajamento com o outro. Parafraseando MC Janaína, nas ruas, a palavra vira arma, pois se expande e se democratiza.

## 6. LETRAMENTOS DE SOBREVIVÊNCIA

Como aludimos na seção 3 deste artigo, juntamente com Calazans, em 2015, procedemos a uma empreitada teórica de estudar a questão da sobrevivência – algo que havia emergido do campo, numa entrevista com o próprio Calazans, em 2012, quando ele correlacionou a cultura na favela a uma cultura de sobrevivência, i.e., uma forma coletiva de imaginar a partilha de recursos simbólicos e materiais em territórios periféricos (Facina, 2014). Inspiradas/os pela ideia de sobrevivência, encontramos autoras e autores que criticam a ideologia vitalista da filosofia ocidental (Cheah, 2003), formulada com base em dicotomias como vida/morte; ou em algum tipo de presença imanente, em que algumas vidas valem mais do que outras (Levi, 1988, Butler, 2005); ou ainda na atribuição desigual de voz e verdade às narrativas, atribuindo citacionalidade a algumas e silenciamento a outras (Burgos, 1993, Arias, 2001, Briggs, 2007). Para nós, sobreviver, além de implicar movimento, é uma forma de criticar binarismos como viver e morrer. Derrida (1979, p. 89) argumenta que a sobrevivência está para além da dicotomia moderna viver/morrer: “o sobreviver transborda, ao mesmo tempo, o viver e o morrer, suplementando-os, um e outro, como um sobressalto e um alívio temporário, parando a vida e a morte e ao mesmo tempo”.

A demanda de narrativas apresentada por Adriana Lopes aos dois jovens, assim, produz respostas sobre os letramentos que não apenas sobrevivem à demanda em si (no sentido trivial de sucedê-la), mas também entextualizam – isto é, recontextualizam e invocam elementos de uma história de uso (Bauman & Briggs, 1990) – uma cadeia de interlocuções. Retomemos um excerto da narrativa de Calazans:



Vivendo entre o perigo dramático da violência no dia-a-dia das operações policiais e a correria cotidiana para inventar a sobrevivência, comecei a ler o mundo que estava ao meu redor. Se por um lado, a pobreza, a ausência de serviços públicos, a falta de saneamento básico colocavam-se como prisões que não nos permitiam sair “desse lugar”; por outro lado, foi a partir dessa escassez que aprendi e comecei a me alfabetizar.

O evento de letramento em que se produziu o excerto acima transborda a si próprio. A perspectiva sobre viver e morrer na favela produzida por Calazans tem uma temporalidade aberta – aponta para o passado e futuro e para diversas camadas da vida social. Assim, esse evento requer uma “análise de discurso para além do evento de fala”, como sugerem Wortham & Reyes (2015) no título de sua obra recente. Nos termos de nossa etnografia, essa temporalidade aberta dos letramentos tem implicado não apenas traçar circuitos inteligíveis às nossas aspirações e aos constrangimentos das tramas institucionais de que participamos, mas também enfrentar demandas dos próprios sujeitos no campo. Por exemplo, como se lê no excerto acima, para nós, entender regimes de letramento também tem implicado entender regimes de policiamento. No metadiscurso de Calazans, alfabetizar-se emerge não da vocação iluminista dos agregados modernos, tampouco da apropriação de um técnica neutra escolarizada, mas da resposta à violência policial e à “ausência de serviços públicos” (que não sejam UPPs ou presídios).

Escrever, para Janaína e Calazans, coaduna-se com os títulos de suas narrativas: ‘Nascimentos’ ou ‘Sobrevivências’. Obviamente, ela e ele não estão se referindo a um sentido biológico de nascer ou sobreviver, mas ao seu sentido político. Trata-se de um nascimento ou de uma sobrevivência que “vem depois”, ou melhor, do surgimento de uma segunda natureza, que não inaugura o puro e genuíno; ao contrário, traduz ou reescreve a vida a partir de uma inserção política no mundo.

É nessa repetição e nessa reinscrição que residem o que estamos chamando de sobrevivência. Já que todo texto carrega a história de seu uso consigo, o signo ‘favela’, ao ser enunciado por Calazans, carrega as marcas de um discurso que situa esse território unicamente como “o outro lado da cidade da cidade partida” – local da pobreza, da miséria e do crime. Porém, ele inverte essa perspectiva, entextualizando outros discursos, aqueles que entendem a favela não como o espaço da alteridade assustadora e irredutível, mas como o território de origem e de habitação; o território do



cotidiano e, como tal, o local onde se cria, se sobrevive e se aprende: “onde se escreve, mesmo sem saber escrever.”

Como já apontamos, em contextos de sobrevivência, viver e morrer não se opõem. Trata-se antes de forças agentivas que moldam e dimensionam a experiência. Ao fim de sua narrativa, Calazans relata que um de seus grandes amigos foi morto na invasão empreendida pelo exército em 2010, etapa inicial para a implantação das Unidades de Polícia Pacificadora no Complexo do Alemão. Uma vez que, em vista do escasso letramento escolar do amigo, Calazans havia ignorado sua demanda para lhe emprestar um “daqueles livros de política que [ele] sempre lia”, o pesar e a tristeza pela morte ulterior do rapaz o fazem inscrever a memória do amigo como dedicatória à sua monografia sobre funk e favela. Reinventando a vida “a partir daquilo que nega a própria vida” – a morte? –, Calazans então questiona o preço que se paga pela hierarquização topográfica entre o “dentro” e o “fora” do território. Tal como Corisco em *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (Rocha, 1965), que morre junto com Virgulino Lampião e, por isso, “precisava ficar de pé, lutando sem fim, desarrumando o arrumado, até que o sertão vire mar e o mar vire sertão”, o amigo de Calazans (e o próprio Calazans) desafiam a morte, fazendo a escrita sobreviver em sua monografia – e de lá para outros artefatos, como o que você tem diante de seus olhos agora.

De maneira semelhante, Janaína se apropria da escrita em diversos momentos de seus nascimentos e mortes em vida. E a escrita vai ganhando um significado fundamental “à medida que [ela vai se] politizando.” Assim, sua trajetória de socialização na escrita culmina com a ressignificação de si mesma e de seu próprio território. Em suas próprias palavras: “de dentro para fora”. Nesse trânsito, a Baixada também é ressignificada: ela deixa de ser o lugar da “violência” e das “mazelas” e passa a ser entextualizada como o território “da criatividade”, da “potência juvenil” e da “poesia de carne e osso” que se escreve nas ruas.

### PALAVRAS FINAIS

Esperamos que essas histórias sejam lidas como metáforas para outras histórias: de “outros moleques, negros e pobres que (...) nasceram juntos com o surgimento do símbolo favela” ou de outros jovens que participam de intervenções culturais em territórios periféricos. Metáforas que causam estranhamento na forma pela qual essa



juventude, frequentemente, é representada na mídia corporativa, na política e até mesmo na escola, como sujeitos destituídos de habilidades e competências, marcados pelo “iletramento”, que necessitam ser colonizados, civilizados e educados, como foi destacado nas matérias jornalísticas citadas no início deste artigo. Fazendo um contraponto a essas narrativas hegemônicas, costuramos histórias das quais emergem citações que constituem sentidos opostos a essa suposta ‘falta’ de letramentos. As performances narrativas de Calazans e Janaína encenam o que essa juventude efetivamente faz em termos de cultura, de educação e de letramentos. Vale destacar que mais do que observar ‘como o letramento hegemônico transformam as pessoas’, em nosso trabalho de investigação buscamos compreender ‘como as pessoas transformam os letramentos hegemônicos’. Em outras palavras, procuramos trazer à tona a forma pela qual esses/as jovens que foram subalternizados pela modernidade não se entregam pacificamente à escrita, mas dela se apropriam, transformando seus significados, constituindo-se como autores de suas próprias história e reinventando formas de sobreviver culturalmente.

Por fim, vale destacar que, como educadores/as, sustentamos que esse tipo de compreensão etnográfica sobre a escrita é fundamental para entendermos que os/as estudantes não possuem qualquer tipo de ‘déficit’ de letramento, mas que são pessoas com histórias de letramentos singulares, mobilizadoras de recursos simbólicos e materiais específicos no interior de suas comunidades; recursos que, muitas vezes, vão além dos saberes e das demandas de letramentos tradicionalmente exigidas pelas escolas. Além disso, tal entendimento é fundamental para construção de currículos mais dialógicos – tanto em escolas, quanto em universidades: onde se reconheça os diversos significados e usos da leitura e da escrita, criando nas instituições de ensino territórios de empoderamento, formas de reexistir e de sobreviver culturalmente.

### REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. *Educação & Sociedade* v. 31, n. 113, 2010, p. 1195-1212.

ARIAS, Arturo. *The Rigoberta Menchu controversy*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2001.

ASAD, Talal. The concept of Cultural Translation in British Social Anthropology. In: CLIFFORD, J. e MARCUS, G. *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. Los Angeles: University of California Press, 1986.

BARTON, D. e UTA, P. *The Anthropology of Writing. Understanding textually-mediated worlds*. London, Continuum, 2010.

BAKHTIN, M. *Questões de Literatura e de Estética*. Trad. Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior. São Paulo: UNESP, 1988

BAUMAN, R.; BRIGGS, C. Poetics and performance as critical perspectives on language and social life. *Annual Review of Anthropology*, v. 19, 1990, p. 59-88.

BRIGGS, Charles. Anthropology, Interviewing, and Communicability in Contemporary Society. *Current Anthropology*, vol. 48, n. 4, 2007, p. 551-580.

BURGOS, Elizabeth. *Meu nome é Rigoberta Menchú e assim nasceu minha consciência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

BUTLER, Judith. *Frames of war: When is life grievable?* London: Verso Books, 2005.

CHEAH, Peng. *Spectral Nationality: Passages of Freedom from Kant to Postcolonial Literatures of Liberation*. Nova York: Columbia University Press, 2003.

CLANDININ, D.J. & CONNELLY, F.M. *Pesquisa Narrativa. Experiência e História em Pesquisa Qualitativa*. Trad. Grupo de Pesquisa em Narrativa e Educação de Professores (GPNEP/ILEEL/UFU). Uberlândia: Editora da EDFU, 2001.

CLIFFORD, James. On Ethnography Allegory. In: CLIFFORD, J. e MARCUS, G. *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. Los Angeles: University of California Press, 1986.

CRAPANZANO, V. Review: life-histories. *American Anthropologist*, vol. 86, n. 4, 1984, p. 953-960.

DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

DERRIDA, Jacques. Assinatura evento contexto. In: DERRIDA, Jacques. *Limited Inc*. Campinas: Papirus, 1990.

DERRIDA, Jacques. *Living on/Border Lines*. Trad. James Hulbert. In: BLOOM et al. *Deconstruction and criticism*. London: Continuum, 1979.

FACINA, A. Sobreviver e sonhar: reflexões sobre cultura e “pacificação” no Complexo do Alemão. In: PEDRINHA, R. D. & FERNANDES, M. A.. *Escritos transdisciplinares de criminologia, direito e processo penal: homenagem aos mestres Vera Malaguti e Nilo Batista*. Rio de Janeiro: Revan, 2014.

GOIS, Antônio. 2016. Só 22% dos alunos que chegam ao ensino superior são proficientes em leitura e em escrita. Disponível em: <http://blogs.oglobo.globo.com/antonio-gois/post/so-22-dos-que-chegam-ao-ensino-superior-no-pais-sao-proficientes-em-leitura-e-matematica-mas-salto-de-qualidade-entre-geracoes-e-significativo.html>. Acessado em: 05 de dezembro de 2017.

JOSSELYN, R. e LIEBLICH, A. *The Narrative Study of Lives*. Vol. 1. London: Sage Publications, 1993.



KLEIMAN, Angela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LEVI, Primo. *É isto um homem?* Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

LOPES, Adriana. *Funk-se quem quiser no batidão negro da cidade carioca*. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2011.

LOPES, Adriana, SILVA, Daniel, FACINA, Adriana, CALAZANS, Raphael e TAVARES, Janaina. Desregulamentando dicotomias: transletramentos, sobrevivências, nascimentos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 56, n. 3, 2017.

MARTINS, Filipe. Em Havard, Olavo de Carvalho prova que 80% dos universitários são analfabetos. Disponível em: <http://sensoincomum.org/2017/04/07/olavo-de-carvalho-harvard-universitarios-analfabetos/> Acessado em: 05 de dezembro de 2017.

MAHIRI, J. *What they don't learn in school. Literacy in the lives of urban youth*. Whashington: Peter Lang, 2008.

MOITA LOPES, L.P. A Performance narrativa do jogador Ronaldo como um fenômeno sexual em um jornal carioca: multimodalidade, posicionamento e iconicidade. *Revista da Anpoll*, vol. 2., n. 27, 2009, p. 127-157.

MUNIZ, Kassandra. Sobre política no campo linguístico e o discurso da miscigenação no Brasil: Ciência e política de identificação. *Revista da ABPN*, v. 7, n. 5, 2015, p. 45-64.

ROCHA, Glauber. *Deus e o Diabo na Terra do Sol*. Vol. 1. São Paulo: Editora Civilização Brasileira, 1965.

SILVA, Daniel. O Texto entre a entextualização e a etnografia: um programa jornalístico sobre belezas subalternas e suas múltiplas recontextualizações. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 14, n. 1, 2014, p. 67-84.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop*. São Paulo: Parábola, 2011.

STREET, Brian. Ethnography of writing and reading. In: OLSON, D. R. e TORRANCE, N. *The Cambridge handbook of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

STREET, Brian. *Letramentos sociais*. São Paulo: Parábola, 2014.

VENTICINQUE, Danilo. 32% dos brasileiros com ensino superior não são plenamente alfabetizados. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI108248-15228,00->

[DOS+BRASILEIROS+COM+ENSINO+SUPERIOR+NAO+SAO+PLENAMENTE+ALFABETIZADOS.html](http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI108248-15228,00-DOS+BRASILEIROS+COM+ENSINO+SUPERIOR+NAO+SAO+PLENAMENTE+ALFABETIZADOS.html). Acessado em: 5 de dezembro de 2017.

WIDDERSHOVEN, G. The story of life: hermeneutic perspectives on the relationship between narrative and life history. In: JOSSELYN, R. e LIEBLICH, A. *The Narrative Study of Lives*. Vol. 1. London: Sage Publications, 1993.

WORTHAM, Stanton; REYES, Angela. *Discourse Analysis Beyond the Speech Event*. Londres: Routledge, 2015.



*Recebido em outubro de 2017  
Aprovado em novembro de 2017*