

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PosLA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

CARLOS EDUARDO FERREIRA DA CRUZ

TRAVESSIAS CARTOGRÁFICAS DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NÃO
ESCOLARES DA JUVENTUDE DA PERIFERIA DE FORTALEZA:
UMA VIVÊNCIA NO PROGRAMA VIVA A PALAVRA!

FORTALEZA – CEARÁ

2016

CARLOS EDUARDO FERREIRA DA CRUZ

TRAVESSIAS CARTOGRÁFICAS DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NÃO
ESCOLARES DA JUVENTUDE DA PERIFERIA DE FORTALEZA:
UMA VIVÊNCIA NO PROGRAMA VIVA A PALAVRA!

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Linguística do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada. Área de concentração: Linguagem e Interação

Orientadora: Profa. Dra. Claudiana Nogueira de Alencar.

FORTALEZA – CEARÁ
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Cruz, Carlos Eduardo Ferreira da.

Travessias cartográficas das práticas de letramentos não escolares da juventude da periferia de Fortaleza: uma vivência no programa Viva a Palavra! [recurso eletrônico] / Carlos Eduardo Ferreira da Cruz. - 2016.

1 CD-ROM: 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 182 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Tese (doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2016.

Área de concentração: Linguagem e interação.

Orientação: Prof.^a Dra. Claudiana Nogueira de Alencar.

1. Práticas de letramento. 2. Letramentos não escolares. 3. Cartografia. 4. Juventude. I. Título.

CARLOS EDUARDO FERREIRA DA CRUZ

TRAVESSIAS CARTOGRÁFICAS DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NÃO
ESCOLARES DA JUVENTUDE DA PERIFERIA DE FORTALEZA/CE: UMA
VIVÊNCIA NO PROGRAMA VIVA A PALAVRA!

Tese apresentada ao Curso de Doutorado
em Linguística Aplicada do Programa de
Pós-graduação em Linguística Aplicada
da Universidade Estadual do Ceará, como
requisito parcial à obtenção do Grau de
doutor em Linguística Aplicada. Área de
Concentração: Linguagem e Interação.

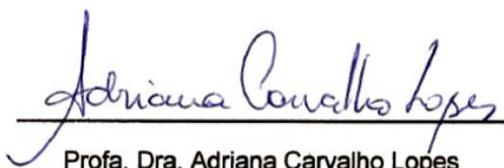
Aprovada em: 30 de setembro de 2016

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Claudiana Nogueira de Alncar

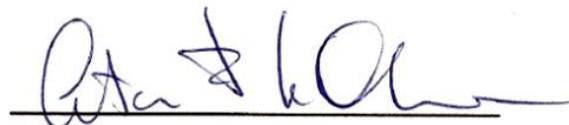
Universidade Estadual do Ceará – UECE (Orientadora)



Profa. Dra. Adriana Carvalho Lopes

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro –

UFFRJ



Profa. Dra. Catarina Tereza Farias de Oliveira

Universidade Estadual do Ceará/Federal do

Ceará – UECE/UFC



Profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão

Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profa. Dra. Letícia Adriana P. dos Santos

Universidade Estadual do Ceará – UECE

À juventude da periferia.

À minha esposa Suzany de Castro.

À minha filha Ester Castro Ferreira.

À professora Dra. Claudiana Alencar.

À minha mãe Maria Cruz.

Ao meu pai Edson Lima (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Viva a Deus por sua infinita misericórdia!

Viva a Suzany de Castro, minha esposa, por suportar comigo as veredas da tese e da vida!

Viva a Ester Castro Ferreira, minha filha, por me fazer resistir, persistir, reexistir!

Viva a minha mãe Maria Cruz, e o meu pai, Edson Lima (*in memoriam*), por todo tudo o que sou.

Viva a Dra. Claudiana Nogueira de Alencar por sua resiliência e seu sorriso estampado no rosto!

Viva a juventude negra da periferia de Fortaleza por não desistir da luta!

Viva o Gilson Cordeiro por ter despertado a minha inventividade na escrita!

Viva o Marco Antonio por ser meu amigo de linguagem!

Viva a Poly Oliveira e o Emanuel Pedro por serem amigos, sim, amigos!

Viva a Ticiane Nunes por ter sido mais que uma amiga, uma irmã!

Viva as avaliadoras da banca que acolheram gentilmente o convite!

Viva a Universidade Estadual do Ceará (UECE), em especial o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA), por ser parte da transformação da minha vida e da vida de tanto outros!

“Fora, Temer!”
(Povo brasileiro)

RESUMO

Abordagens sociais do letramento têm orientado pesquisadores/as a vivenciarem os usos sociais de leitura e escrita nos mais diversos contextos a fim de compreender a complexidade das práticas de letramento. Inspirado nesta perspectiva e no projeto de pesquisa “Por uma pragmática cultural: cartografias descoloniais e gramáticas culturais em jogos de linguagem do cotidiano” (ALENCAR, 2013) do Núcleo Interdisciplinar de Estudos em Pragmática (NIPRA), sediado na Universidade Estadual do Ceará (UECE), busco cartografar algumas práticas de letramentos das/os jovens do Grande Lagamar, especificamente da juventude da comunidade Cidade de Deus, visando, em linhas gerais, identificar agentes e agências de letramentos, bem como investigar no discurso da juventude menções aos problemas enfrentados por ela e por sua comunidade, a saber: violência e reintegração de posse do terreno onde moram. Ancoro-me teoricamente na perspectiva social e ideológica dos letramentos, nas práticas juvenis de socialização, na Linguística Aplicada Indisciplinar/Crítica/Transgressiva, nos estudos descoloniais e na abordagem pedagógica de Paulo Freire. Concebendo a pesquisa como uma prática interventiva, o método da cartografia, através de suas pistas, possibilitou-me registrar momentos singulares das práticas de letramentos juvenis da periferia. Os dados colhidos através de questionários, textos de memórias, fanzines, entrevistas e depoimentos foram gerados nas travessias cartográficas que realizei durante o segundo semestre de 2014 e o primeiro de 2015. As análises sinalizaram uma mescla, por parte da juventude, de práticas de letramentos dominantes e de letramentos vernaculares. Ficou evidenciado na experiência que tive com as/os jovens da comunidade que a violência do local, de certa forma, tem desestimulado a juventude a se integrar, visto que a interação entre eles/as é reduzida por conta do medo que sentem. A produção dos fanzines de duas jovens revelou um universo cultural juvenil amplo e diversificado que tem permitido os/as jovens resistirem ao ambiente, muitas vezes hostil, onde moram.

Palavras-chave: Práticas de letramento. Letramentos não escolares. Cartografia. Juventude.

ABSTRACT

Social approach of literacy has led many researches to deal with the social uses of reading and writing in different contexts, aiming to understand the complexity of literacy practices. Based on this perspective and in the research project “In favor of a cultural grammar: decolonial cartographies and cultural grammar in language games of ordinary life.” (ALENCAR, 2013), which is part of Interdisciplinary Group of Pragmatics Studies, in Portuguese, “Núcleo Interdisciplinar de Estudos em Pragmática” (NIPRA), established in The State University of Ceará (UECE), I intended to cartography the literacy practices of some teenagers who live in a quarter called “Grande Lagamar”, mainly the group of teenagers of the community called “Cidade de Deus”. I intended, in a general view, to identify the agents and agencies of literacy and I also investigated the teenager discourse, focusing on the problems faced by their community, such as those: violence and repossession of the area where they live. As my scope of investigation, I took into consideration the social and ideological perspective of the literacy, the teenager’s practices of socialization, Applied Linguistics in its sense of Indisciplinary/Critics/Transgression, decolonial studies and the pedagogical approach of Paulo Freire. In this work, the research was taken as an action of intervention and the cartographic method, based on its clues, was a field of possibilities to register the single moments of the literacy practices developed by those adolescents who live in peripheral area. The data in this work were constructed throughout cartographical-crossing movements based on questionnaires, texts of memories, fanzines, interviews and reports which were experienced in the second semester of 2014 and the first semester of 2015. The analyses, focusing the cited adolescents, pointed out a mixture of dominant practices of literacy and vernacular literacies. It was clear in my experience with the adolescents of the community that the local violence, in some way, has reduced the teenager’s desire for integration as their social contacts are mitigated because of the fear. The fanzines made by two young girls revealed a wide, diverse teenager universe that has helped those adolescents to resist to the hostile environment where they live.

Key words: Practices of Literacy. Non-scholar literacies. Cartography. Youth.

RESUMEN

Enfoques sociales de la literacidad han guiado a investigadores/ras a experimentar los usos sociales de la lectura y la escritura, en varios contextos, con el fin de comprender la complejidad de las prácticas de literacidad. Inspirado por esta perspectiva y en el proyecto de investigación "Por una pragmática cultural: cartografías descoloniales y gramáticas culturales en los juegos de lenguaje cotidiano" (ALENCAR, 2013) del Centro Interdisciplinario de Estudios en Pragmática (NIPRA), con sede en la Universidad del Estado de Ceará (UECE), intento cartografiar las prácticas de literacidad de los/las jóvenes de Grande Lagamar, específicamente la juventud de la comunidad Cidade de Deus, tengo la intención, en líneas generales, de identificar los agentes y agencias de literacidad, así como investigar en el discurso de los jóvenes menciones a los problemas enfrentados por ellos y su comunidad, a saber: la violencia y la toma de posesión de la tierra en la que viven. Mi fundamentación teórica se basa en la perspectiva social e ideológica de los estudios de la literacidad, en las prácticas de socialización de la juventud, en la Lingüística Aplicada Indisciplinar/Crítica/Transgresora, en los estudios descoloniales y en el enfoque pedagógico de Paulo Freire. Por concebir la investigación como una práctica intervencionista, el método de cartografía, a través de sus pistas, me permitió registrar momentos especiales de las prácticas de literacidad de los/las jóvenes en la periferia. Los datos recogidos a través de cuestionarios, memoriales, fanzines, entrevistas e testimonios fueron generados en las travesías cartográficas realizadas durante la segunda mitad de 2014 y la primera de 2015. Los análisis indicaron una mezcla por parte de la juventud, de prácticas de literacidad dominantes y vernáculas, pero con énfasis en las últimas. Fue evidente, en la experiencia que tuve con los/las jóvenes de la comunidad, que la violencia del lugar, en cierto modo, tiene desarticulando contribuyendo para que ella no se integre, ya que la interacción entre ellos/ellas es impedida por el temor que sienten. La producción de los fanzines de dos jóvenes reveló un universo cultural juvenil amplio y diversificado que ha permitido a esas jóvenes a resistir al entorno, a menudo hostil, en el que viven.

Palabras clave: Prácticas de literacidad. Literacidad Cartografía. Juventud.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1–	Mapa do bairro São João do Tauape, em Fortaleza.....	44
Figura 2 –	Localização da favela Cidade de Deus (vermelho) e Lagamar (verde) em Fortaleza.....	45
Figura 3 –	Cartaz de divulgação dos cursos oferecidos pelo Programa Viva a Palavra.....	59
Foto 1 –	Audiência na Assembleia Legislativa.....	25
Foto 2 –	Residência de um dos moradores antes e depois da construção.....	43
Foto 3 –	Naara, Heber, Claudiana, presidente da associação e Paulo César (da esquerda para a direita).....	55
Foto 4 –	Naara, Heber, Carlos Eduardo, presidente da associação e Paulo César (da esquerda para a direita).....	55
Foto 5 –	Igreja evangélica sediada no térreo da associação.....	57
Gráfico 1 –	Livros e materiais que tem em casa e que lê com frequência.....	89
Gráfico 2 –	Pessoas que influenciaram o gosto pela leitura.....	90
Gráfico 3 –	O que escreve com frequência.....	90
Gráfico 4 –	Menções nas memórias.....	102

SUMÁRIO

1	DESVIOS, SUPRESAS E ARITICUNS: PRELÚDIO DAS TRAVESSIAS...	13
2	TRAVESSIA CARTOGRÁFICA DA CRIAÇÃO: ENCHARCANDO-ME DE PALAVRAS VIVAS, DE “VIVA A PALAVRA”	22
2.1	INVENTIVIDADE DO CONHECIMENTO: O SABER/FAZER DO MÉTODO CARTOGRÁFICO.....	27
2.2	O RIZOMA COMO FUNDAMENTO DO MÉTODO DA CARTOGRAFIA.....	30
2.3	AS PISTAS DA CARTOGRAFIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	33
2.3.1	A processualidade.....	34
2.3.2	A política de narrativa.....	36
2.3.3	A construção do plano comum.....	38
2.3.4	As personagens das travessias.....	39
2.4	A COMUNIDADE CIDADE DE DEUS: O TERRITÓRIO DA PESQUISA.....	41
2.5	O PROGRAMA VIVA A PALAVRA: A MOTIVAÇÃO DA PESQUISA.....	46
2.6	NATUREZA, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS: SOBRE O MODO DE CULTIVO E COLHEITA DOS “ARITICUNS” NAS TRAVESSIAS.....	49
3	TRAVESSIA CARTOGRÁFICA DO ENCONTRO: MERGULHANDO EM TERRITÓRIOS EXISTENCIAIS.....	53
3.1	JUVENTUDES E LETRAMENTOS: A PLURALIDADE NA SINGULARIDADE.....	61
3.2	JUVENTUDES E CULTURAS JUVENIS: A SINGULARIDADE DO PLURAL.....	62
3.3	LETRAMENTO: A LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL.....	64
3.4	LETRAMENTOS, MÚLTIPLOS LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS: CONCEITOS QUE SE TOCAM.....	67
3.5	DUAS ABORDAGENS DE LETRAMENTOS, DUAS VISÕES DE MUNDO.....	71
3.6	EVENTOS DE LETRAMENTO E PRÁTICAS DE LETRAMENTO: A AGÊNCIA NA/DA LINGUAGEM.....	75
3.7	LETRAMENTOS DO SUL: UMA AGENDA EM CONSTRUÇÃO.....	78
3.8	COLHENDO OS “ARITICUNS” ENCONTRADOS NOS DESVIOS.....	82

3.8.1	Perfil pessoal e educacional da juventude da comunidade Cidade de Deus.....	83
3.8.2	Práticas de leitura e escrita da juventude da comunidade Cidade de Deus.....	86
3.8.3	Memória escrita das/os jovens da comunidade Cidade de Deus.....	92
4	TRAVESSIA CARTOGRÁFICA DAS DESCOBERTAS: A MULTICULTURALIDADE NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DA JUVENTUDE.....	104
4.1	LINGUÍSTICA APLICADA, EPISTEMOLOGIAS DESCOLONIAIS E PEDAGOGIA FREIRIANA: UMA BASE PARA FORMAÇÃO DA/O LINGUISTA APLICADA/O.....	109
4.2	LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA/INDISCIPLINAR/TRANSGRESSIVA: AUSCULTANDO AS VOZES DO SUL.....	110
4.3	DESCONHECER PARA (SE) RECONHECER: DESCOLONIZANDO O PENSAMENTO.....	116
4.4	A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE: “SULEAR” É PRECISO.....	121
4.5	“ARITICUNS” NO MEIO DO CAMINHO.....	124
5	TRAVESSIA CARTOGRÁFICA DO SILÊNCIO E DA ESPERANÇA: A LINGUAGEM COMO REINVENÇÃO E RESISTÊNCIA.....	134
5.1	MAIS “ARITICUNS” NO CAMINHO: FANZINES, ENTREVISTAS E DEPOIMENTOS.....	138
5.2	A COMUNIDADE CIDADE DE DEUS NOS FANZINES.....	140
5.3	AS VOZES DAS PERSONAGENS DAS TRAVESSIAS.....	143
5.3.1	Entrevista com as duas jovens.....	144
5.3.2	Entrevista com o articulador da juventude.....	148
5.4	AS TRAVESSIAS POR OUTROS OLHARES.....	153
6	DESVIOS, SUPRESAS E ARITICUNS: EPÍLOGO DAS TRAVESSIAS.....	159
	REFERÊNCIAS.....	163
	ANEXOS.....	172
	ANEXO A – Gênero discursivo “memória” produzido pelas/os jovens.....	173
	ANEXO B – Questionário - Programa Viva a Palavra.....	180

1 DESVIOS, SUPRESAS E ARITICUNS: PRELÚDIO DAS TRAVESSIAS

“[...] Em 2003, a gente reunido com os moradores do Lagamar, a gente descobriu que o Lagamar tinha muita família que morava duas, três famílias numa casa só [...]”.¹

E se você tivesse a oportunidade de investigar as práticas de letramento juvenis de uma comunidade onde até hoje o terreno não foi legalizado pela prefeitura e, além disso, é cenário de violência e de venda e consumo de drogas? Possivelmente, você esteja pensando nas diversas possibilidades que faria, não é verdade? Aqui, nesta tese, eu contarei a minha.

A narrativa que agora se inicia está enredada por várias outras narrativas que não puderam ser mostradas aqui. Estou ciente das escolhas que fiz, poderiam aparecer outras vozes e, assim, tecer novas histórias, outros olhares sobre o fenômeno, nova tese inclusive; entretanto, escolhi narrar algumas histórias para que viessem à lume narrativas tão gritantes em nosso cotidiano, mas, ao mesmo tempo, tão surdas, em geral, aos poderes públicos e aos grandes meios de comunicação, por exemplo.

Desta feita, convido você, minha leitora e meu leitor, a percorrer essas travessias que narro aqui de mãos dadas comigo. Mas por que de mãos dadas? Por dois motivos: porque me permite não apenas a aproximação com você que me lê, mas, sobretudo, porque se estabelece entre nós, eu suponho, a cumplicidade e o entendimento de que o processo de criar/conhecer/pesquisar/intervir/transformar é coletivo e estão interligados.

Essas narrativas foram vivenciadas nas travessias que percorri e, nesse transcurso, pude colher mais aquilo que eu não esperava. Inicialmente, foi algo desesperador, tendo em vista que eu tinha pouca habilidade na pesquisa cartográfica. Ademais, os vários reveses em minha vida “fora da tese” me fizeram passar pela famigerada fase conhecida por muitos que fazem pós-graduação²: a de querer abandonar a pesquisa. Não obstante as dificuldades, consegui superá-las no curso

¹ Fala proferida por uma das lideranças da comunidade Cidade de Deus durante a audiência na Assembleia Legislativa do Estado de Ceará no dia 15/04/14.

² Pesquisador da UFRN, nesta notícia, fala de uma pesquisa que saiu na revista “Nature” sobre o alto índice de alunos/as depressivos nos cursos de pós-graduação, o resultado disso muitas vezes culmina no abandono dos estudos, por exemplo. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2015/12/16/a-depressao-na-pos-graduacao-e-um-tabu-diz-pesquisador-da-ufrn.htm>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

das travessias através da inventividade proposta pelo método da cartografia e da linguagem literária que desaguou por entre palavras e espaços durante meu processo de escritura desta tese.

Enquanto cartógrafo iniciante e eterno aprendiz (CORDEIRO, 2015), busquei um *ethos* de narrativa (PASSO; BARROS, 2009) que levou em conta aspectos ético-políticos (RAJAGOPALAN, 2014; PASSOS; KASTRUP, 2009). Pode ser, então, que nesta pesquisa eu possa ser visto como alguém que se colocou demais na urdidura dos fios investigativos; minha escrita seria, portanto, o indicativo de que este trabalho não estaria tão ao feitio acadêmico de ser/fazer aquilo que tradicionalmente se construiu ciência. Porém, não me sinto só nesta caminhada, visto que na escrita/pesquisa acadêmica já houve ensaios significativos e saborosos, sim, saborosos – só para citar os que mais me marcaram nestas travessias: Sá (2010) e Cordeiro (2015) – que me afetaram e me inspiraram a percorrer minha própria trilha.

Assim como o eu lírico de Manuel de Barros, em minhas “ignoranças”, percorri com meu “bugre” veredas que jamais previ. Confesso que isso me deixou um tanto perdido – como já confessara –, visto que “ser” de “bugre” implicou percorrer e encarar os desafios dos “desvios” (e não das estradas, com seus trajetos fechados e previsíveis), como bem atenta Padre Ezequiel:

[...]
 E se riu.
 Você não é de bugre? – Ele continuou.
 Que sim, eu respondi.
 Veja que bugre só pega por desvios, não anda em
 estradas –
 Pois é nos desvios que encontra as melhores
 surpresas e os arituncuns maduros.
 [...]”³

Foi, então, com esse espírito “de bugre” que embarquei na emaranhada teia social da comunidade Cidade de Deus. A epígrafe que abre esta seção traz a voz de uma das lideranças desta comunidade, localizada no Grande Lagamar, em Fortaleza. A Cidade de Deus, fundada no ano de 2003, busca por reconhecimento, ainda hoje, perante aos órgãos públicos. Conseqüentemente, a instabilidade da

³ BARROS, Manuel. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010, p.319.

moradia se faz presente, visto que as pessoas não sabem se ficarão naquele espaço ocupado. Vale esclarecer que não apenas essa comunidade vive sob essa ameaça da extinção em Fortaleza; com o advento da construção da VLT (Veículo Leve sob Trilhos)⁴, outras comunidades do Grande Lagamar tiveram que ser “extintas” para que esse transporte pudesse trafegar, então as pessoas passaram pelo drama de serem removidas do lugar de onde moravam. Não bastando essa intranquilidade, a comunidade Cidade de Deus e o Grande Lagamar vivem sob o constante risco da violência físico-simbólica orquestrada por traficantes que as controlam.

À luz dessas considerações, inquietou-me investigar como a juventude da comunidade Cidade de Deus, que faz parte do Grande Lagamar, busca formas alternativas, por meio da linguagem, para resistir e reexistir (SOUZA, 2009) no lugar onde moram. Ao investigar as práticas de letramentos da juventude da Cidade de Deus pretendi mapear as suas práticas de leitura e escrita, as suas memórias da comunidade, os seus discursos. Além disso, visei analisar se a juventude se articulava ou não para enfrentar a possível reintegração de posse do terreno que os moradores haviam ocupado e a violência física e simbólica que as/os cercava.

A necessidade de entender como se dão práticas de letramentos da juventude na periferia surgiu em meio às inquietações que Núcleo Interdisciplinar de Estudos em Pragmática (NIPRA), sediado na Universidade Estadual do Ceará (UECE), vem proporcionando aos/às vários/as estudantes da graduação do curso de Letras e da pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA) através do projeto de pesquisa “**Por uma pragmática cultural: cartografias descoloniais e gramáticas culturais em jogos de linguagem do cotidiano**” (ALENCAR, 2013), o qual esta tese é resultado.

O NIPRA tem baseado suas pesquisas na ideia de que palavras e ações não são dissociadas dos fazeres cotidiano (WITTGENSTEIN, 1975; AUSTIN, 1990; FREIRE, 1992a); vale ressaltar que, embora essa ideia não seja uma novidade no meio filosófico e linguístico (FERREIRA; RAJAGOPALAN, 2016), por exemplo, o truísmo de que palavras fazem coisas foi por muito tempo ignorado por abordagens extremamente formais que descaracterizaram profundamente o aspecto performativo

⁴ Esse veículo é parte do pacote de mobilidade da Copa do Mundo 2014 na cidade de Fortaleza. Podemos ver, na notícia a seguir, o drama relatado por alguns moradores. Disponível em: <<http://g1.globo.com/ceara/noticia/2013/12/familias-beira-de-trilhos-resistem-obra-do-vlt-para-copa-em-fortaleza.html>>. Acesso em: 05 jun. 2014.

da linguagem (AUSTIN, 1990; RAJAGOAPALAN, 2010; 2016; ALENCAR, 2005, 2009). Deste modo, as investigações do núcleo, comprometidas ético-politicamente com os/as participantes, buscam aprofundar e praticar esse estreito enlace a fim de não somente reverberar socialmente os achados das pesquisas, mas, sobretudo, de ser/fazer parte da transformação social.

Mais do que instrumentalizar os pesquisadores para refinar suas análises, o NIPRA, desde sua formação, vem se questionando e se preocupando com o engajamento e compromisso ético-político de seus investigadores (CORDEIRO, 2011, 2016; BONFIN, 2011; GOMES, 2013). Apesar da ciência modernista (PENNYCOOK, 1998) condenar tal prática acadêmica, os pesquisadores do NIPRA, inclinados à perspectiva da Nova Pragmática (RAJAGOPALAN, 2010, 2014, 2016; ALENCAR, 2014; SILVA, FERREIRA, ALENCAR, 2014) e da Linguística Aplicada (PENNYCOOK, 1998, 2006; RAJANGOPALAN, 2003, 2006; MOITA LOPES, 2006), têm buscado não dissociar teoria e prática e vice-versa e estabelecer um compromisso com sujeitos e locais onde se dão as pesquisas.

Nesse sentido, o que me impulsionou, portanto, a pesquisar as práticas de letramento juvenis da periferia de Fortaleza está correlacionado basicamente a três aspectos: o primeiro deles tem a ver com a proposta crítica-reflexiva-interventiva do NIPRA, a qual me deu subsídio para a formação de uma prática de pesquisa mergulhada na ação-reflexão-ação; o segundo diz respeito à orientação transdisciplinar dos estudos em Linguística Aplicada, o que me permitiu recorrer a um cabedal de teorias dos mais diferentes campos científicos; por fim, o terceiro aspecto corresponde à minha formação cristã-católica, influenciada pela Teologia da Libertação⁵, que me orientou a ser sensível àquelas/es socialmente estigmatizados.

Atendendo a reclamação/invocação da pedagogia do oprimido/da esperança de Paulo Freire (1987, 1992a), dos novos rumos da Linguística Aplicada no Brasil e no mundo (RAJAGOPALAN, 2003, 2006; MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006; KLEIMAN, 2013), da abertura do método cartográfico (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009; PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2014) e dos

⁵ Essa corrente teológica surge, na América Latina, na década de 60, e tem como princípio a opção preferencial pelos pobres. Para os teólogos dessa teoria, a libertação espiritual passa necessariamente por uma libertação das desigualdades sociais. Ou seja, o oprimido precisa, por ele mesmo, libertar-se dos opressores e das péssimas condições sociais que o atormentam. O oprimido é, nessa teologia, um agente social capaz de se organizar, mobilizar um grupo de pessoas a fim de se engajar na mudança social.

pressupostos da descolonização epistemológica (ESCOBAR, 2000; MIGNOLO, 2000), busquei construir as questões e os objetivos desta pesquisa no calor das travessias com e pelo grupo social que ainda hoje se encontra à margem dos interesses do poder público, a saber: as/os jovens da comunidade Cidade de Deus, situada no Grande Lagamar em Fortaleza/CE.

Diante desse cenário, a pesquisa intenta compreender como se dão as práticas de letramentos em ambientes não escolarizados, investigando o papel e os impactos que os usos sociais da leitura e da escrita proporcionam aos/às jovens moradores/as da comunidade pesquisada.

- cartografar as práticas de letramentos das/os jovens da comunidade Cidade de Deus, localizada no Grande Lagamar;
- Identificar as agências e os agentes de letramentos presentes na comunidade que possibilitam e colaboram com as práticas de letramentos juvenis;
- investigar no discurso (oral e escrito) da juventude a presença ou não da temática da violência e da luta pelo reconhecimento da comunidade Cidade de Deus no espaço onde estão;
- Perceber nos textos produzidos as singularidades das práticas de letramentos juvenis.

Levando em conta os objetivos supracitados, as perguntas que proponho responder estão entrelaçadas intimamente com cada um deles, a saber:

- Quais práticas de letramentos as/os jovens da Comunidade Cidade de Deus realizam no seu cotidiano e como isso têm afetado na vida deles de forma a enfrentarem os desafios presentes em sua comunidade?
- Quais agências e agentes de letramentos estão presentes no cotidiano dos jovens da comunidade e quais suas ressonâncias em tais práticas?
- De que forma a juventude trata, através de seus discursos, da problemática da ocupação do terreno onde fica a Cidade de Deus e como encaram/resistem à violência?

- Quais marcas enunciativas apontam para a pluralidade cultural e a diversidade semiótica na produção de textos dos jovens pesquisados?

Nesse sentido, a investigação se propõe a cartografar as práticas de letramentos da juventude do Grande Lagamar a fim de compreender como essas práticas são construídas pelas/os jovens. Considerando que essa investigação pode trazer contribuições aos estudos da linguagem, do letramento, da educação, por exemplo, traçamos os seguintes objetivos específicos:

À luz dessas reflexões, a pesquisa tenta oferecer possíveis contribuições aos estudos do letramento, à comunidade da Cidade de Deus, à comunidade científica e à sociedade como um todo. Tendo em vista isso, destaco a seguir quatro pontos que o trabalho – tecido na malha transdisciplinar da Linguística Aplicada – traz em seu bojo.

No que tange aos estudos do letramento, investigo as práticas de letramentos da juventude da comunidade, atentando para as agências de letramento assim como os/as seus/suas respectivos/as agentes de letramento. Ao fazer isso, pretendo corroborar a noção de que os letramentos, em geral, acontecem em outras esferas comunicativas além das consagradas institucionalmente como escolas, universidades.

Em segundo, no que diz respeito à comunidade científica, é sabido que o tripé da universidade é alicerçado no ensino, na pesquisa e na extensão. Desse modo, intento operacionalizar esse tripé, à medida que, conforme a necessidade das/os jovens, estarei: **ensinando** e também **aprendendo** (FREIRE, 1996) por meio das atividades desenvolvidas; **pesquisando** as práticas, as agências e os agentes de letramentos; finalmente, **estendendo** a universidade para além de seus muros a fim de que ela possa, sobretudo, aprender com aqueles/as que são cotidianamente marginalizados/as, para quem sabe, talvez, reinventar-se, sentir-se, como diz Boaventura dos Santos (2010), parte da ecologia de saberes produzida no mundo.

No que tange à comunidade Cidade de Deus, terceiro aspecto de nossa pesquisa, ao cartografar as práticas de letramentos da juventude, busco, de forma conjunta com as/os agentes sociais, tornar perceptível suas formas de produção de significados. Sendo assim, neste trabalho tenho o compromisso de coconstruir com os/as jovens da comunidade alternativas de resistência por meio da linguagem, bem como narrar com elas/es a história de quem faz parte da comunidade para que a

Cidade de Deus se torne ainda mais visível aos órgãos do governo municipal e estadual.

Como último ponto, argumento que essa investigação busca não somente entender, mas sobretudo de tentar favorecer a mudança social. Ao pôr em vidência as práticas de letramento da juventude dessa comunidade, apresento a luta das/os moradoras/es em busca de reconhecer o seu espaço, assim como busco compreender de que forma a juventude cria táticas de como enfrentar essa instabilidade e a violência que assola o local.

Talvez aqui posso ser acusado de messiânico ao defender que esta pesquisa busca favorecer a mudança social; entretanto, a mudança social que aqui expresso não diz respeito a uma que altere radicalmente as pessoas e as coisas da noite para o dia. A título de exemplo, a mudança social pode ser operacionalizada por ações que muitas vezes não são vistas como uma modificação em seu meio; neste caso, acredito que o discurso (o que estou aqui fazendo, o que fiz e ainda faço com as/os jovens da comunidade, o que os/as jovens fizeram e fazem comigo) opera como parte dessa mudança (FAIRCLOUGH, 2001; RAJAGOPALAN, 2003, 2014, 2016). Desta forma, não se objetiva, como pode parecer para alguns, mudar a classe social das pessoas com as quais interagi, mas, sobretudo, de juntos com elas encontrarmos novas formas de inteligibilidade de modos de ser, de viver, de resistir, de narrar de uma outra forma de vida.

É possível, portanto, afirmar que o retorno social é uma das bases desta investigação, pois, ao me posicionar politicamente por uma sociedade mais igualitária e menos opressiva, estou, conseqüentemente, de forma simbólica e concreta agindo/intervindo por meio da lingu(age)m (AUSTIN, 1990; RAJAGOPALAN, 2003, 2014, 2016). Além disso, acredito que, por meio da ação conjunta (comunidade e pesquisador), somos capazes de ensejar novas práticas discursivas e trazer à tona, quem sabe, novos entendimentos sobre os fenômenos do letramento, por exemplo.

Tendo isso em vista, narro, analiso, discuto os dados cultivados e colhidos nesta pesquisa de campo; para tanto, amparo-me no método da cartografia cujo rigor analítico e método investigativo não são tão comuns nas ciências da linguagem. Vale ressaltar, porém, que estes dois aspectos (rigor e método) nesta pesquisa não são tomados, aqui, pelos crivos da ciência modernista/positivista (PENYCOOK, 1998); no método cartográfico, como veremos mais a frente, o rigor ganha nova dimensão, a precisão ganha um novo significado, porque “não é tomada como exatidão, mas como

compromisso e interesse, como implicação na realidade, como intervenção” (PASSOS; KASTRUP; ESCOSSIA, 2009, p. 11).

Urge, pois, mostrar como este tecido foi entrelaçado, em outras palavras, como foi travessar um processo que, antes de eu chegar para pesquisar, já estava em curso. E, nessa trajetória, desejaria mostrar à/ao minha/meu leitora/leitor (avaliadoras/es da banca em potencial) que a escrita de uma tese é uma ação prazerosa/dolorosa que precisa de disposição, é óbvio; mas, sobretudo, de amor/paixão/desejo pelo objeto investigado.

Indo de encontro ao que Shopenhauer ([1819] 2014) denominou de “puro sujeito do conhecimento”, isto é, o sujeito capaz de se desvencilhar das suas vontades, dor e de sua temporalidade para produzir saber; singro a rota deixada por Nietzsche ([1882] 2012) permitindo-me banhar nas águas turvas da multiplicidade dos afetos com o fito de gerar saberes urdidos coletivamente. Na contramão da ciência modernista, assumo a inteireza de que o conhecimento é resultado dos afetos que nos atravessam.

Assumir que aspectos de ordem pessoal estejam na pesquisa é admitir também a natureza política do ato de pesquisar, visto que não existe conhecimento desinteressado; portanto, todo conhecimento é perspectivado, como entende Nietzsche ([1882] 2012). Considerando o aspecto ético-político desta pesquisa, assumo que seja parte desse processo narrar como surgiu o interesse de investigar as práticas de letramento dos/as jovens da comunidade Cidade de Deus (Fortaleza/CE), onde se realizou a investigação.

Nesse sentido, as narrativas que dão o tom e a existência deste trabalho, eu as nomeei, inspirado em Cordeiro (2015), em “travessias cartográficas”⁶, pois entendo que, ao habitar territórios – sejam eles físicos (como a comunidade, por exemplo) ou subjetivos – acabamos coconstruindo mapas do pesquisar-agir. Como veremos adiante, na cartografia a metodologia é desenhada no processo; e os mapas,

⁶ Cordeiro (2015), em sua tese de doutorado, categoriza seus relatos de “relato rizomático”. Um aspecto curioso que gostaria de revelar aqui – sim, acho interessantíssimo falar sobre os bastidores da construção de um trabalho acadêmico – é que, ao produzir as travessias, eu já estava antecipando alguns elementos da descrição e da análise do fenômeno investigado. Senti, pois, um desafio em conciliá-las com as seções dedicadas exclusivamente às análises. Em conversas telefônicas, Gilson Cordeiro expressou a mesma experiência ao relatar rizomaticamente sua vivência nos jogos de linguagem da capoeira. Cartografar, para nós, foi provar a prática na teoria e a teoria na prática (RAJAGOPALAN, 2003), foi saborear a inventividade da intervenção na pesquisa (PASSOS; BARROS; 2009). Se em um primeiro momento o método da cartografia surgiu para criar inteligibilidade às questões propostas na tese, agora compreendo que oposto se deu: a tese é toda cartografia.

produtos da cartografia, longe de serem fixos, são móveis conforme a fluidez do percurso cartográfico. Com efeito, o/a leitor/a vai se deparar constantemente com narrativas que expressam essas travessias.

As travessias foram nomeadas conforme os afetos e as ideias que me perpassaram nas circunstâncias do ato de cartografar; ressalto, no entanto, que elas não obedecem uma linearidade cronológica rígida e fixa, embora eu tenha seguido os fluxos temporalmente. Considerando o método rizomático (DELEUZE; GUATTARI, 2011), não há como estabelecer um início preciso para as coisas, pois o rizoma é acentrado, é meio, isto é, não tem começo nem fim; desta feita, o cartógrafo, ao entrar em campo, tem ciência de que há processos em andamento (BARROS; KASTRUP, 2009). As reticências “...” e a conjunção “e” traduzem, assim, o entendimento de que experimentei os processos em curso; por isso as travessias cartográficas serão iniciadas e finalizadas com reticências, assim como estará sempre presente em seu início a conjunção “e”, que é o tecido do rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 48), para reforçar a minha imersão pelo meio da experiência.

Nas travessias, há alguns desencantos, desapontamentos, desvios que me apavoram às vezes; mas, sobretudo, há surpresas, alegrias, descobertas, (re)encontros, “ariticuns maduros”. Nelas provei as felicidades e as dores de pesquisar, aprendi visceralmente que sem afeto não há saber, não há prazer, não há vida; logo, não há produção de conhecimento, não há pesquisa. Saber e sabor, como bem aponta Rubem Alves (1981), estão intimamente relacionados.

Finalizando esse prelúdio, retomo a observação arguta de Pe. Ezequiel sobre os “desvios” que devemos percorrer para encontrar “ariticuns”. Não é fácil achá-los, muitas “surpresas” nos esperam nesta longa travessia sinuosa que é a busca pelo conhecimento. Todavia, como bem sentenciou Padre Ezequiel, os “ariticuns” encontrados não de ser “maduros” e, como toda madureza, também saborosos. Bom apetite, então, nesta travessia de tese que agora se inicia, amigo/a leitor/a! Espero degustar com você os “ariticuns maduros” que encontrei pelo caminho.

2 TRAVESSIA CARTOGRÁFICA DA CRIAÇÃO: ENCHARCANDO-ME DE PALAVRAS VIVAS, DE “VIVA A PALAVRA”

“[...] e, no limiar do ano de 2014, precisamente no mês de fevereiro, chovia nessa época no Ceará. Aquela chuva, hoje, soa para mim como um forte indício que eu deveria me encharcar em uma nova experiência de pesquisa de campo em que eu pudesse de alguma forma pesquisar-intervindo. Não me sentia realizado enquanto ao elaborar descrições e análises linguísticas desvinculadas das problemáticas sociais mais urgentes e aos moldes da ciência linguística modernista. Foi, então, nesse fevereiro que um amor de carnaval se transformou em um amor de tese. Explico-me melhor.

Naquela ocasião, decidi mudar de linha de pesquisa do Programa Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da UECE, do qual faço parte. Vinha investigando, até aquele momento, a acessibilidade dos referentes linguísticos em textos de meus/minhas ex-alunos/as da escola pública do município de Fortaleza. A decisão de mudar de linha de pesquisa se deu quando, ao fazer leituras sobre a metodologia que deveria empregar para vivenciar com essas/es alunas/os a produção de texto, os estudos sobre o letramento me tomaram de tal maneira que me fizeram investir em outra perspectiva de investigação. Traduzindo: amor à primeira vista pela temática. Esse amor de carnaval dura até aqui, e espero que não se acabe tão cedo.

Naquela ocasião, a professora Dra. Claudiana Nogueira de Alencar, orientadora desta pesquisa, convidou-me a fazer parte do programa de extensão da mesma universidade denominado “Viva a Palavra”, e, a partir daquela minha vivência, eu pesquisaria sobre as práticas de letramento da juventude do Lagamar, especificamente da comunidade Cidade de Deus. Eu aceitei o convite e me estabeleci em um novo campo teórico sobre o qual não tinha leitura suficiente para realizar um projeto substancial sobre letramento em tão pouco tempo; afinal, restavam-me menos de dois anos para concluir o curso. Não me restou, porém, outra saída, senão encarar o novo que me esperava. Essa mudança de rota me fez, pois, mergulhar no programa Viva a Palavra.

Posso dizer que aqui um novo ra(u)mo se abriu para eu me tornar um novo pesquisador e fazer brotar esta pesquisa, por isso entendo que a minha travessia cartográfica emerge a partir desse “broto” profícuo, “Viva a Palavra”, o qual me fez túrgido de palavras vivas. Além dessas palavras vivas do “Viva a Palavra”, gostaria de

registrar que, nesse período, um ser muito especial mudou radicalmente meu viver. Minha esposa, Suzany de Castro, e eu soubemos da criança maravilhosa que geramos. Ester, nossa filha, seria, então, uma estrela a me guiar nas veredas da tese e da vida. O novo se colocava, o novo me alegrava; contudo, me dava uma pontinha medo também.

Esse novo para mim não se deu tão fácil como eu pensara logo de início. Naquele ano, 2014, eu era professor do município, tive sérias dificuldades para me afastar da Prefeitura de Fortaleza, o secretário de educação da época, Ivo Gomes (da família “Ferreira Gomes”), havia restringido a liberação de professores para afastamento de estudo; segundo ele, a prefeitura não necessitava de mestres e doutores, mas de professores, revelando, assim, quão ignorantes amiúde são aquelas pessoas postas estrategicamente em uma secretaria tão relevante em nossa sociedade. Eu e outros professores vivíamos a tensão de não realizarmos nossas pesquisas a contento, correndo até o risco de perdermos a vaga conquistada a duras penas no programa de pós-graduação. Resultado disso: não fui liberado para estudar.

Nesse ínterim, participei do certame para professor de Língua Portuguesa do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), fui aprovado, e, no mês de abril, fui convocado a trabalhar. Senti um alívio ao sair da prefeitura (sonhava com o afastamento para estudo no IFRN, o que também não ocorreu), mas isso dizia pouco, pois eu estaria três dias fora de casa e com apenas dois para realizar a pesquisa em Fortaleza⁷. Não havia como estudar alguma comunidade em Pau dos Ferros, local onde trabalhava, porque, além de não fixar moradia nessa cidade, o tempo que me restava não permitia desenvolver a pesquisa, e eu também fugiria da concepção do Programa Viva a Palavra que se propunha a atuar nas comunidades circunvizinhas dos “campi” da UECE.

Além dessa questão, uma outra que mexia profundamente comigo era o fato de deixar minha esposa grávida em casa sozinha durante os três dias em que eu trabalhava. Pensar a pesquisa, realizar a pesquisa foi um desafio regado de solidão e angústia, pois estava longe de casa, longe de quem se ama, longe de quem naquele momento mais precisava de mim. Com toda essa carga de responsabilidade e sentimento brotando, não pude me furtar de começar o trabalho de campo. Um primeiro passo deveria ser dado, e foi o que aconteceu.

⁷ No campus onde trabalho, é possível concentrar as aulas em três dias seguidos da semana.

No dia 15 de abril de 2014, a profa. Claudiana me convidou a participar de uma audiência pública na Assembleia Legislativa solicitada pela Associação dos Moradores da Comunidade Cidade de Deus. Naquela tarde causticante, eu e minha esposa chegamos à assembleia às 15h, horário previsto para início da sessão. De frente ao prédio, havia um ônibus parado e um aglomerado de mulheres em fila. De imediato pensei que se tratava dos moradores; o que me intrigou naquela ocasião, todavia, foi a necessidade de se fazer uma fila, em meio a um sol ardente, para que aquelas pessoas pudessem entrar. Como não havíamos chegado naquele ônibus, entramos sem a exigência de autorização. Assim que entrei, fui questionar o policial sobre a verdadeira precisão daquele procedimento, já que a Assembleia Legislativa é a casa do povo, como atesta o seu lema, e não era preciso barrar a entrada de pessoas tão simples. O policial militar afirmou que era um mecanismo da casa com o fito de evitar desordens no local. Sinceramente, não vi naquela ocasião nenhuma motivação para deixar várias mulheres com crianças no sol escaldante de Fortaleza.

Adentramos a sala onde ocorreria a audiência, acomodamo-nos nas cadeiras do meio para que eu pudesse ter uma visão panorâmica de quem falaria na bancada, bem como dos integrantes da comunidade. Minutos depois, chegaram a profa. Claudiana, coordenadora do programa, e o Carlos Heber da Silva, bolsista do programa que conheci nesse dia. Logo em seguida a audiência começou, a então deputada, à época, Raquel Marques, tomou a palavra, saudou os presentes e passou a palavra para o presidente da associação de moradores da comunidade. Este, por sua vez, iniciou sua fala relatando como surgiu a Comunidade Cidade de Deus. Naquele momento percebi o que a cartografia entende por acompanhar algo que esteja em processo (BARROS; KASTRUP, 2000), foi assim que me senti entrando pelas bordas, pegando pelo meio a comunidade Cidade de Deus.

Segundo o presidente, ele e outros/as moradores/as, no ano de 2003, ao descobrirem que muitas famílias do Lagamar moravam juntas dentro de uma mesma casa (duas a três famílias, por exemplo), resolveram ocupar o local onde hoje é a comunidade. Naquela época, o espaço vivia abandonado e era palco para bandidos assaltarem e consumirem drogas. Como as pessoas não sabiam da real existência de um/a proprietário/a, resolveram ocupar o espaço. Assim, desde aquele ano, o terreno é ocupado pelos/as moradores/as da comunidade. O presidente revelou que a prefeitura de Fortaleza ainda não deu atenção necessária aos/às moradores/as, uma prova disso é que há mais de dez anos nenhuma decisão concreta foi tomada para

que ela fosse reconhecida; segundo o presidente, bastaria a compra do terreno pela Prefeitura de Fortaleza para que o impasse fosse resolvido.

Foto 1 – Audiência na Assembleia Legislativa



Fonte: Elaborado pelo autor.

No ano seguinte, 2004, a comunidade ficou sabendo, tardiamente, que a dona do terreno movera uma ação liminar de ordem de reintegração de posse ainda no ano de 2003, dez dias depois da ocupação. A mesma ação se repetiu em 2013, agora solicitada pela herdeira do terreno. Assim, novamente, uma ordem de reintegração de posse ameaçou a expulsão dos/as moradores/as. Desde então, a comunidade resolveu se mobilizar ainda mais para garantir o direito à moradia naquele espaço. Após a fala do presidente, seguiram as dos representantes da prefeitura e do governo do estado.

De todos os discursos daquele dia, os que mais me chamaram atenção – além da fala do presidente da associação de moradores – foram de duas pessoas: uma senhora moradora da comunidade e um articulador da juventude do Grande Lagamar, ambos se inscreveram para participar da plenária. O apelo da senhora girou em torno da necessidade do reconhecimento da comunidade pelos órgãos competentes, porque, segundo ela, as/os moradoras/es já tinham como atestar sua residência haja vista o histórico de comprovantes água e luz; outrossim, uma irmandade forte as/os unia a ponto de todos se conhecerem pelo nome e apelido, e assim finalizou seu discurso: “[...] Pois nossa palavra é uma só: queremos ficar lá!

Queremos o papel da nossa casa! Queremos nossa moradia! Pois somos cidadãos iguais a vocês que estão nessa mesa”. Por sua vez, a reclamação do articulador da juventude do Grande Lagamar, que foi recebido de forma calorosa pelas pessoas que estavam presentes, foi no sentido de que os órgãos públicos se comprometessem a reconhecer a comunidade Cidade de Deus, dado que as/os moradoras/es há tempos construíram suas residências e, agora, precisavam de segurança jurídica para se sentirem proprietárias/os de suas unidades.

Concluída a audiência, eu, a profa. Claudiana e o Heber Silva fomos em direção ao presidente da associação para agendarmos uma visita à comunidade. Durante a conversa, o articulador da juventude apareceu, e aproveitamos, empolgadamente, para falarmos do programa Viva a Palavra que tinha como propósito atuar em comunidades tendo como foco a juventude. Considerando que ele tinha um forte contato com esse público, poderia ser mais um articulador, além do presidente da associação, entre nós e a juventude do Grande Lagamar. Surpreendentemente, o articulador mostrou-se cético, disparou uma série de ressalvas e perguntas em relação à proposta do programa como a seguir: “Por que vocês escolheram o Lagamar?”. Segundo ele, a universidade, com frequência, procura as comunidades apenas para realizar as suas pesquisas; concluída as investigações, muitas vezes vão embora sem dar uma explicação sequer.

Essa resistência que encontramos foi semelhante ao que Souza (2009) se deparou em sua pesquisa de campo ao buscar grupos de *Hip-Hop* na cidade de São Paulo para realizar sua pesquisa; segundo a pesquisadora, os jovens dos grupos-de *Hip-Hop* já estavam desiludidos, frustrados com a via de mão única que a academia sempre transitava e passaram a seguinte mensagem para ela: “não queremos mais ser tratados como objetos de pesquisa para acadêmico vir aqui e ganhar título” (SOUZA, 2009, p. 92-93).

Infelizmente, os mesmos os sentimentos foram compartilhados pelo articulador da juventude, justamente porque pesquisadores/as das universidades locais só iam ao encontro dele, das lideranças, dos/as moradores/as do Grande Lagamar para fazer análise social. Porém, não estavam dispostos a contribuir com o empoderamento da comunidade, o fortalecimento da juventude da periferia, por exemplo; como criticou na entrevista⁸: “[...] Pro pessoal da universidade tudo é um

⁸ A entrevista com o articulador da juventude será apresentada no capítulo 4.

artigo. Olha! Isso dá um artigo!”. Tendo isso em vista, é possível concluir, tomando esses dois sintomáticos exemplos, que a falta de compromisso de quem pesquisa – falta de compromisso da universidade – na periferia é alvo de forte denúncia por parte daqueles/as que vivem a experiência de ser um/a cidadão/ã periférico/a.

Embora houvesse a surpresa da recusa, eu e a Profa. Claudiana contra-argumentamos que a proposta do Viva a Palavra não se assemelharia a essas pesquisas, porque o programa, apesar de ter um prazo, ele seria cumprido, os resultados analisados e interpretados de forma conjunta (universidade e comunidade) e novas ações seriam delineadas a partir do que foi vivenciado/descoberto.

Ademais, dissemos ao interlocutor da juventude que entendíamos o posicionamento dele, haja vista essa prática ser comum nas pesquisas acadêmicas, sobretudo quando atuam em comunidades menos favorecidas, infelizmente. Nossa tentativa de persuasão, entretanto, não convenceu de imediato o articulador, suas expressões corporais indicavam impressões não tão positivas assim, apesar de falar em algum momento que o Viva a Palavra exerceria um papel relevante na comunidade. Apesar desse embate no primeiro contato com uma das lideranças do Grande Lagamar, não desanimamos, agendamos a visita na Cidade de Deus com o presidente da associação, em seguida nos despedimos com o compromisso de nos encontrarmos em breve lá [...].”

2.1 INVENTIVIDADE DO CONHECIMENTO: O SABER/FAZER DO MÉTODO CARTOGRÁFICO

Busquei tratar na “travessia cartográfica da criação” os motivos que me levaram a pesquisar as práticas de letramentos da juventude da Cidade de Deus, procurei narrar, também, os acontecimentos que, aparentemente, não estão atrelados à construção de um objeto de pesquisa como foi o caso de abordar a questão do nascimento da minha filha e a mudança de emprego, por exemplo. Digo aparentemente, porque, em geral, o discurso científico da ciência moderna procura suprimir o afeto que move/perpassa o/a pesquisador/a ao inventar – cartograficamente falando – sua pesquisa. A aridez representada pelos laboratórios e os “aventais imaculadamente brancos” dos cientistas ditos modernos – aliás, jamais o

foram (LATOURE⁹, 2013) – fizeram com que o/a cientista se tornasse um mito (ALVES, 2015), enfraquecendo o papel da dimensão dos afetos, da inventividade, da criação, da intervenção, da política na construção conhecimento, do saber.

Os afetos que atravessam o/a pesquisador/a, conforme Bittencourt (2011), não estão relacionados simplesmente ao carinho, à simpatia ou à complacência entre pesquisador/a e pesquisado/a; mas, sobretudo, aos desejos e às necessidades que emergem na travessia do ato de investigar. Nessa esteira, Barros e Kastrup (2009, p. 57) destacam que o “agenciamento é uma relação de cofuncionamento, descrita como um tipo de simpatia. A simpatia não é um mero sentimento de estima, mas uma composição de corpos envolvendo afecção mútua”. No que diz respeito ao método cartográfico, os afetos são essenciais na construção dos mapas; a prática da cartografia é, portanto, suscetível aos afetos que perpassam os sujeitos interactantes. Posso afirmar, pela breve experiência de cartógrafo aprendiz, que sem afetos não há cartografia.

Meu percurso de inserção e criação desta pesquisa cartográfica não foi fruto de uma simples coleta de campo, mas, como defendem Barros e Kastrup (2009, p.55), de sua produção. O conhecimento construído na cartografia é construtivista, isto é, ele não resulta de uma representação da realidade preexistente, mas de interpretações subjetivas amparadas sob a perspectiva do pesquisador. Discutindo como se dá a atenção do cartógrafo no processo construtivista do conhecimento, Kastrup (2015, p. 49) destaca que

[...] a atenção do cartógrafo acessa elementos processuais provenientes do território – matérias fluídas, forças tendenciais, linhas em movimento – bem como fragmentos dispersos nos circuitos folheados da memória. Tudo isso entra na composição de cartografias, onde o conhecimento que se produz não resulta da representação de uma realidade preexistente.

Foi no caldeirão de matérias fluídas, forças e linhas que nomeei esta travessia como “travessia cartográfica da criação”, pois todo ato de pesquisa é túrgido de inventividade. Confesso que custei um pouco a provar na prática que, ao se fazer pesquisa, especialmente de campo, nós é que elaboramos inventivamente as reflexões, os dados gerados no caminho. Mais do que a simples mudança de palavra, a compreensão do conceito de produção/construção/elaboração do conhecimento vai ao encontro do entendimento de que a produção do saber científico passa pelo crivo

⁹ A obra seminal “Jamais fomos modernos”, de Bruno Latour foi publicada no ano de 1991, na França.

da invenção, tal como atestam Barros e Kastrup (2009, p. 55): “há uma inventividade dispersa, contínua e incessante de toda prática científica” (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 55).

Convém, entretanto, ressaltar que a invenção não se dá por meio do cartógrafo, mas através dele, visto que não há o agente da invenção (KASTRUP, 2009), isso quer dizer que o trabalho de inventividade do cartógrafo resulta de um acompanhamento atento da matéria e da dinâmica do processo:

Trata-se, em certa medida, de obedecer às exigências da matéria e de se deixar atentamente guiar, acatando o ritmo e acompanhando do processo em questão. Nesta política cognitiva, a matéria não é mero suporte passivo de um movimento de produção por parte do pesquisador. Ela não se submete ao domínio, mas expõe veios que devem ser seguidos e oferece resistência à ação humana. Mais que domínio, o conhecimento surge como composição. (KASTRUP, 2009, p. 49).

É neste sentido que a narrativa que ora construo, neste trabalho, enreda meu percurso de descobertas das práticas de letramentos da juventude, das culturas juvenis, por exemplo. Considerando que o método cartográfico é voltado para o acompanhamento de processos, de percursos que ocorrem em campo – o que condiz perfeitamente com o método etnográfico (BARROS; KASTRUP, 2009) –, e que está atento às conexões que surgem no intervalo, na passagem, no meio, nas bordas, é que resolvi categorizar de “travessias cartográficas¹⁰” as minhas narrativas vividas na comunidade Cidade de Deus, pois nelas o conhecimento aqui gerado foi urdido, elaborado durante a travessia do pesquisar.

Durante as travessias, segui os rastros da Linguística Aplicada (LA) contemporânea (PENNYCOOK, 1998, 2016; RAJAGOPALAN, 2003; 2006; MOITA LOPES, 2006, 2013; KLEIMAN, 2013). A LA tem se permitido, ao passar dos anos, ser atravessada por várias teorias e métodos que possibilitam à/ao linguista aplicada/o dar conta do fenômeno que investiga. Seu caráter transgressor (PENNYCOOK, 2006) tem favorecido a construção de agendas de pesquisas anti-hegemônicas as quais vão de encontro aos paradigmas clássicos de se fazer ciência. Neste sentido, para compreender a cartografia enquanto “método”, urge reconsiderar algumas concepções clássicas da noção de método e de epistemologia da ciência tradicional, as quais são fortemente influenciadas pela perspectiva positivista.

¹⁰ Considerando que a construção de uma cartografia social é situada no tempo e no espaço, enfatizo o aspecto da travessia com vista a acompanhar o conjunto de forças ao qual o objeto investigado tem relação.

A ciência moderna, como sabemos, elabora o conhecimento a partir de uma ação ativa do sujeito cognoscente sobre um objeto pronto a espera de ser descoberto. Latour (2013), um dos críticos mais conhecidos desta abordagem, mostra que a ciência moderna, na tentativa de purificar seu objeto de estudo, isola-o de seu contexto, impossibilitando-o de ser atravessado por outros fenômenos. Como resultado, temos uma artificial separação entre sujeito e o objeto, é o que mostra Prado-Filho (2006, p. 23):

o sujeito da epistemologia tradicional é o sujeito transcendental kantiano, que, no exercício de sua razão, apropria-se das regras de produção do conhecimento e, aplicando-as adequadamente, produz uma verdade confiável sobre o objeto.

Deste modo, se considerarmos essa visão de ciência, será impossível adentrar no universo que a cartografia nos oferece, visto que ela nos impele a percorrer os processos que acontecem na produção de subjetividades e de conhecimento. Nesse sentido, para nós do NIPRA, o método cartográfico tem muito a nos dizer sobre o que as epistemologias do Sul (epistemologias dos países que foram colonizados pela Europa especialmente¹¹) têm a colaborar ao universo acadêmico, o qual é, geralmente, fechado às contribuições de países colonizados, de terceiro mundo. Para um melhor conhecimento desse conjunto de ações e atitudes nesta investigação, dedico a seção a seguir a fim de descrever e explicar as origens e as implicações do método cartográfico.

2.2 O RIZOMA COMO FUNDAMENTO DO MÉTODO DA CARTOGRAFIA

O método da cartografia, inicialmente, foi proposto por Gilles Deleuze e Félix Guattari em 1980, no livro “Mil platôs”¹². Esse método tem como intenção acompanhar um processo e não representar um objeto. Grosso modo, podemos afirmar que a cartografia investiga um processo de produção e vai de encontro à vertente representacionista/essencialista da realidade.

Críticos da perspectiva arbórea (essencialista), Deleuze e Guattari (2011) argumentam que esse modelo provém do conceito de livro-raiz, o qual formou a civilização ocidental. Os autores negam que há uma base (raiz) capaz de ser

¹¹ Essas epistemologias serão discutidas no segundo capítulo.

¹² A obra de Deleuze e Guattari que consultei e que incluo neste trabalho é datada de 2011.

descoberta e nos revelar o mundo, para eles é impossível descobrir a multiplicidade considerando apenas o estrito pensamento binário da “árvore-raiz”. Como os autores atestaram, essa ideia impactou a psicanálise, a informática, o estruturalismo, a Linguística¹³, como é o caso da arborização sintagmática de Chomsky.

Contraopondo-se à imagem da árvore/raiz, cuja lógica binária afeta a apreensão da complexidade da vida, Deleuze e Guattari (2011, p. 19) entendem que a própria “natureza não age assim: as próprias raízes são pivotantes como ramificação mais numerosa, lateral e circular, não dicotômica.”. Inspirados na morfologia vegetal, eles propõem uma figura de livro na qual a raiz é fasciculada, isto é, múltipla e heterogênea que encontra espaço nesse sistema-radícula, visto que as raízes secundárias são deflagradas, gerando, portanto, novos desenvolvimentos, novos processos.

É nessa perspectiva que os autores preferem a noção de rizoma à raiz. Biologicamente, o rizoma é uma parte da planta que, geralmente, fica abaixo da terra e tem por função primordial realizar trocas, não se tornando uma espécie de âncora. Consequentemente, o rizoma não forma um tronco unificado que sobe ao solo com o propósito de se tornar uma frondosa árvore; pelo contrário, seu valor está em compartilhar discreta e silenciosamente nutrientes debaixo do solo, gerando, assim, novas formas de vidas.

É com essa metáfora que Deleuze e Guattari (2011, p. 48) procuram mostrar que o método rizomático da cartografia, por dar ênfase aos espaços, ao meio, ao intervalo, mostra-se um labirinto sem começo e sem fim, sem centro e sem periferia, não podendo ser pensado como um método de investigação pronto e acabado. Como eles afirmam:

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...”. Há nessa conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser.

Afeito a contigências, o método rizomático da cartografia é propenso a desvios, veredas, bordas; novos começos estão sendo buscados constantemente por ele. Essa forma de análise da realidade influenciou significativamente as ciências sociais e humanas, com vista ao estabelecimento de novos paradigmas mais flexíveis

¹³ À época, considerada uma disciplina “avançada” (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

e processuais. Muito mais que um simples método que estabelece regras, protocolos e ações de pesquisas, a cartografia

liga-se aos campos de conhecimento das ciências sociais e humanas e, mais que mapeamento físico, trata de movimentos, relações, jogos de poder, enfrentamentos entre forças, lutas, jogos de verdade, enunciações, modos de objetivação, de subjetivação, de estetização de si mesmo, práticas de resistência e de liberdade. (PRADO FILHO; TETI, 2013).

Com efeito, os desdobramentos desse método nas ciências sociais e humanas foram relevantes, passando a ser construídas diversas cartografias sociais, vejamos algumas. Na seara da Psicologia, por exemplo, o método da cartografia já está bem consolidado tendo a Suely Rolnik ([2006] 2014) como pioneira, seguida por várias/os autoras e autores como Passos, Kastrup e Escóssia (2009) e Passos, Kastrup e Tedesco (2014); na Sociologia, temos as pesquisas de Diógenes (1998) e Bittencourt (2011); por fim, recentemente, prometendo um rendoso potencial deste método na Linguística Aplicada, temos as investigações empreendidas por Cordeiro (2015) e Silva (2015).

A cartografia opera, pois, como uma estratégia de análise crítica permeada de ação ético-política, análise que não apenas descreve, mas acompanha os movimentos dos sujeitos e dos objetos pesquisados, atentando para suas relações, trajetórias, formações, indicando linhas de fuga, ruptura e resistência. Destacando o potencial que o método da cartografia pode imprimir ao método etnográfico, Bittencourt (2011) esclarece que, em sua pesquisa de campo, foi movido pela “etn-cartografia”, uma mixagem profícua entre etnografia e cartografia, a fim de poder se tornar mais sensível aos afetos que o atravessavam durante o processo que experimentava:

O fato de afirmar que quando estou em campo sou “destituído” da condição de pesquisador, não implica dizer que não possua discernimento para elaborar uma reflexão posteriormente. A pesquisa continua a ser realizada da mesma maneira, com anotações, diário de campo, entrevistas, etc.; a diferença é que o pesquisador passa a dar atenção para todas àquelas sensações que por muito tempo foram consideradas menos relevantes para àqueles que se aventuram na pesquisa etnográfica. (BITTENCOURT, 2011, p. 71).

São a essas possíveis sensações relegadas da etnografia que a cartografia procura dar conta no momento de acompanhar os processos, e não, simplesmente, representá-los, como quer a ciência tradicional. É o que mostram Passos e Barros (2009) quando dizem que a diretriz cartográfica é orientada por pistas que são

observadas no ato da pesquisa, levando sempre em consideração os efeitos da ação de pesquisar sobre o investigador/a, os sujeitos pesquisados, o objeto de pesquisa e os resultados.

2.3 AS PISTAS DA CARTOGRAFIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As ações cartográficas realizadas em campo me possibilitaram enveredar por largos caminhos, no entanto tive de escolher, selecionar sujeitos, atividades, textos, vozes para construir sentidos ao mapa que estava compondo. A ideia de seguir uma ou mais pistas não implica dizer que tive em vista revelar algo que estava escondido, encoberto pela realidade.

Não teria o papel de inspetor o cartógrafo, não seria ele um “desvelador” dos sujeitos e das ações acompanhados, mas um agente social a investigar os processos onde ele está inserido. Por isso as pistas são como um guia ao cartógrafo, que, segundo Passos, Kastrup e Escóssia (2009, p. 13), “concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio percurso da pesquisa”.

Sendo assim, nas aberturas que encontrei, fui calibrando meu caminhar, isto é, seguindo uma pista, abandonando outras com o fito de traduzir as práticas de letramentos juvenis, ao mesmo tempo em que eu passei pela experiência de habitar um novo território, nesse caso: a comunidade Cidade de Deus.

As pistas não são tomadas pelo método cartográfico como regras a serem seguidas. Isso, porém, não quer dizer que, por falta de uma prescrição de regras e de objetivos tão comuns em outros métodos de pesquisa, a ação seja desnordeada (PASSOS; BARROS, 2009); pelo contrário, as metas são traçadas na travessia cartográfica, não atendendo, portanto, a objetivos pré-fixados. Como bem alerta Cordeiro (2015, p. 60), “as pistas não se dão na esteira de uma meta ou de um alvo, uma dimensão teleológica”.

Neste sentido, cartografar é partir de uma dúvida, como destaca Kastrup (2009), e nessa dúvida brota o fazer cartográfico. Para tanto, é preciso ser sensível ao que ainda não foi categorizado, estratificado a fim de compreender as ações dos vetores, das linhas de fuga, dos atravessamentos, das conexões dos objetos com o mundo. Desse modo, por meio das pistas, mais do que caminhos sólidos, fixos e estáveis, o cartógrafo vai norteando os passos a serem operacionalizados.

Das dezessete pistas do método cartográfico explanadas em Passos, Kastrup e Escóssia (2009) e Passos, Kastrup e Tedesco (2014), escolhi quatro delas para me auxiliar nesta pesquisa, a saber: a processualidade, a política de narratividade, a construção de um plano comum e as/os personagens da travessia.

2.3.1 A processualidade

Passos e Barros (2009) definem o método cartográfico como uma ação de pesquisa que não está previamente preso aos objetivos e finalidades das pesquisas comuns. O autor e a autora rebatem a ideia de que a cartografia seja uma prática sem direcionamento, o que há de fato é o entendimento de que é preciso operar uma reversão do sentido mais comum de método, o que implica não mais seguir objetivos fixados sem conhecer a realidade na qual vai se pesquisar, pois

não se pode orientar a pesquisa pelo que se suporia saber de antemão acerca da realidade: o *know what* da pesquisa. Mergulhados na experiência do pesquisar, não havendo nenhuma garantia ou ponto de referência exterior a esse plano, apoiamos a investigação no seu modo de fazer: o *know how* da pesquisa. O ponto de apoio é a experiência entendida como um saber-fazer, isto é, um saber que vem, que emerge do fazer. Tal primado da experiência direciona o trabalho da pesquisa do saber-fazer ao fazer-saber, do saber na experiência à experiência do saber. Eis aí o "caminho" metodológico (PASSOS; BARROS, 2009, p. 18).

Uma ideia cara ao método cartográfico, e que considero fundamental nesta pesquisa, é a de que pesquisar é intervir. Tendo em vista que conhecer e fazer são ações imbricadas, não há como cindir pesquisa e intervenção, pois como afirmam Passos e Barros (2009, p. 17): “toda pesquisa é intervenção”. Destarte, no meu entendimento, a intervenção na pesquisa também pode ser traduzida em outra palavra: comprometimento.

Comprometimento com os sujeitos, com o lugar, com as redes de socializações estabelecidas durante a pesquisa, com as demandas que emanam no calor social das práticas sociais. Esse comprometimento não se acaba ao final da investigação nem se limita em socializar os resultados aos sujeitos. O comprometimento de que falo, vai além dos limites das fronteiras – bem cerceadas – acadêmicas; ele transforma a vida de quem pesquisa e de quem é pesquisado/a.

Como argumentei, esse comprometimento busca fortalecer a vocação de “ser mais” da humanidade (FREIRE, 1987), intenta produzir novas formas de

(re)narrar a vida social (MOITA LOPES, 2006) e, especificamente na esfera de atuação da linguagem, objetiva construir uma linguística aplicada social e politicamente compromissada (RAJAGOPALAN, 2014). É nesse prolífico terreno do comprometimento que o NIPRA e o Viva a Palavra, por exemplo, intentam selar onde atuam.

Esse conceito de pesquisa-intervenção é também muito caro porque vai ao encontro do que o NIPRA propõe através de suas práticas de pesquisas. Nossa preocupação está intimamente relacionada ao papel e à responsabilidade que o/a linguista aplicado/a tem para com a sociedade, não somente com o universo acadêmico. Esse pensamento se harmoniza com o que ensinam Passos e Barros (2009, p. 172) ao dizer que no método da cartografia

a inseparabilidade entre pesquisa e intervenção desestabiliza pressupostos tradicionais do conhecimento científico e o ideal de inteligibilidade que se hegemonizou como positivo, rigoroso, neutro, objetivo.

Com isso em vista, a intervenção da pesquisa cartográfica emerge quando se analisa os processos, os quais podem ser visto sob duas óticas, segundo Barros e Kastrup (2009): processamento e processualidade. O primeiro, segundo as autoras, entende a pesquisa como coleta e análise de informações, prática que não se coaduna com o método cartográfico, pois este, como já dissemos, interessa-se por processos e não representações estáticas da realidade e por metas pré-estabelecidas. O segundo, que interessa neste trabalho, tem como escopo o acompanhamento dos processos de subjetividades, os quais geralmente estão em deslocamentos, como observam as autoras.

Enquanto a pesquisa na ciência moderna prima pelo processamento em série das etapas de pesquisa (coleta, análise e discussão dos dados), a pesquisa cartográfica preza pela processualidade durante a investigação dos objetos, cujos passos se “sucodem sem se separar” (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 59). Dessa forma, acreditamos que a LA e a cartografia caminham de mão juntas, pois ambas investem na superação/problematização do paradigma clássico de estar em campo e não separam o ato de pesquisar do ato de intervir.

Rebatendo o pensamento de Hithcook (1994 *apud* Passos, Kastrup e Escossia, 2009), o qual defende que a postura etnográfica deva procurar desvencilhar-se de métodos quantitativos no trato de pesquisas sociais; Passos, Kastrup e Escossia (2009) argumentam que a cartografia pode fazer também uso de

procedimentos numérico-quantitativos; todavia, o que vai basicamente diferir de uma etnografia positivista clássica é o fato de como os procedimentos quantitativos ou não podem propor pistas para um mapeamento de processos.

Dessa forma, explico que não trato os métodos quantitativos como inválidos ou então menos válidos. Assim como as autoras, entendo que acompanhar processos com diferentes tipos de instrumentos pode ser eficaz para a pesquisa, contanto que proponham a dar conta do acompanhamento de processos. Como será visto nesta pesquisa, quantifiquei alguns dados. O escopo de tal ação foi no sentido de traçar rotas ao meu ofício de cartógrafo, isso corrobora que não há restrição entre os tipos de procedimentos quando se trata de cartografar, o que está em foco é no direcionamento ético-político como afirmar César, Silva e Bicalho (2014, p. 170)

[...] na pesquisa cartográfica, do mesmo modo como se afirma o método em sua dimensão processual ou a construção de objetos que surgem agenciados aos modos como se pesquisa, também as dimensões qualitativa e quantitativa trazem sentido em sua inseparabilidade constituinte, operando ainda em um plano de invenção de estratégias que permitem acesso à multiplicidade da experiência.

Foi com vista ao acesso ao plano da experiência que empreguei o método da cartografia nesta pesquisa, o que exigiu, de minha parte, uma entrega e uma abertura jamais experimentadas enquanto pesquisador. Isso, por conseguinte, demandou considerar os sujeitos como pessoas e não como objetos estanques a serem representados.

2.3.2 A política de narrativa

Acompanhar a processualidade requereu a adoção de uma perspectiva de narração dos processos que se coadunasse com as travessias que fiz. Nesse sentido, não podia ser outra a postura adotada por mim que não fosse ao encontro de uma atitude política.

Longe de vislumbrar uma incompatibilidade entre ciência e política (RAJAGOPALAN, 2003), aposto na honestidade da narrativa a qual construo com as/os participantes fincando os fios discursos nas águas turvas da processualidade, que são moventes e sempre novas. Assim, tomo uma posição na política da narrativa.

A política, na perspectiva da cartografia, não é pensada de forma restrita em que o Estado seria o porto onde nós apenas seríamos simples navios a nos atracar em sua base forte e solidificada. As micropolíticas que são operadas em diversas circunstâncias da vida humana diariamente, reforçam que uma política da narratividade não é desvinculada e desengajada das práticas sociais (FOUCAULT, 1984).

Político aqui, ressaltado, é pensado em tudo aquilo que se refere a ações cidadãs, logo toda produção de conhecimento está intimamente atrelada a uma posição política porque “o conhecimento que exprimimos acerca de nós mesmos e do mundo não é apenas um problema teórico, mas um problema político” (PASSOS; BARROS, 2009, p. 151). Posto isso, a escolha da posição narrativa é fulcral na construção de mundos, de realidades.

Considerando essas reflexões, busquei adotar, nesta investigação, um posicionamento social e politicamente comprometido com os/as agentes sociais que pesquisei, Rajagopalan (2014, p.120) detalha bem o que seja isso:

[...] o pesquisador social e politicamente comprometido com seus pesquisados deve não só disponibilizar os frutos de suas pesquisas com eles, mas levar em consideração seus anseios e suas queixas, enfim confiar neles e na racionalidade de seus pensamentos, ainda que, no fim das investigações, muitas das suas ideias se revelem equivocadas ou corrigidas. Para que isso ocorra, é preciso ter um pouco mais de humildade e prontidão para escutar os informantes, os leigos, e não tratá-los como simples fornecedores de dados.

Esse imperativo ético exige, portanto, como já venho argumentando, um *ethos* de pesquisa que culmina com uma produção de narratividade ético-política comprometida com as pessoas, os territórios, os espaços existenciais envolvidos, por exemplo. Traduzindo: pesquisar, conhecer, criar e intervir são notas de um acorde cuja canção ecoa na transformação do mundo.

Maturana e Varela (1990, p. 21) fundamentam esse pensamento ao argumentarem que o ato de conhecer implica um fazer e vice-versa; logo, é possível concluir que nossas ações não estão separadas de nossos atos, que são políticos. Para os autores, “todo ato de conhecer traz um mundo às mãos”, isso implica em “comprometer-se ética e politicamente no ato do conhecimento” (KASTRUP; PASSOS, 2014, p. 16). Esse pensamento só reforça o que Freire (1992a, p. 107) defende quando diz que é impossível a neutralidade na esfera da educação, visto que

é “a sua politicidade, a sua impossibilidade de ser neutra, que demanda da educadora ou do educador, a sua eticidade”.

Destarte, a política da narratividade engendra a produção de um mundo que é traçado e negociado coletivamente (pesquisador/a-pesquisados/as), rebatendo, assim, a ideia da incompatibilidade entre a ciência e um posicionamento político-ideológico. Dessa forma, considero que dar espaços a novas narrativas possibilita deslocar pensamentos, ideias, conceitos e mais: ser coautor/a da/o voz/olhar daquelas e daqueles que compõem o tecido social.

2.3.3 A construção do plano comum

Mais do que a mera tentativa de desvelar o mundo sensível por meio de ferramentas metodológicas, cuja ação se voltaria para a transcendência, o método cartográfico concebe a ciência como prática social que implica necessariamente uma intervenção na sociedade.

Tendo o entendimento que a pesquisa é uma prática social/intervenção, o método cartográfico (ROLNIK, 2014; PASSOS; BARROS, 2009), as pesquisas contemporâneas em LA (MOITA LOPES, 2006, 2013; RAJAGOPALAN, 2003, 2006; KLEIMAN, 2013) e os Novos Estudos do Letramento (STREET, 2014, 2012) se entrelaçam e se harmonizam, visto que o processo de conhecer/pesquisar é visceralmente ideológico e situado.

Diante disso, ao pesquisar em um território que se desconhece e no qual se pretende coproduzir conhecimento, o cartógrafo necessita, conforme Kastrup e Passos (2014), traçar um plano comum; que seria, segundo os autores, realizar um movimento duplo, a saber: acessar o plano do comum e construir um mundo comum e heterogêneo.

Ao tomar o ato de conhecer como criação da realidade (KASTRUP; PASSOS, 2014), a cartografia põe em cheque o paradigma da representação. O ato de conhecer, mais do que um desvelar do que estaria posto na natureza, é uma criação, participar do processo de conhecimento é coconstruí-lo. Ademais, esse ato é atravessado por questões ético-política e provoca, por conseguinte, na pesquisa, a intervenção na realidade. Pode-se sintetizar esse ato como: conhecer é criar, criar é intervir.

Neste sentido, Kastrup e Barros (2014, p. 16) sustentam que acessar o plano comum que pesquisamos “indica, ao mesmo tempo, o acesso ao um plano comum entre sujeito e objeto, entre nós e eles, assim como nós mesmos e eles mesmos”. O acesso a esse plano é que possibilita a construção de um mundo comum e heterogêneo. Porém, não é tão simples construir o plano em comum, haja vista o grupo não se resumir a um agrupamento homogêneo de pessoas, ele é mais que isso. Comum, aqui, diz respeito à operação entre as “singularidades heterogêneas” que a cartografia traça com vista à construção de “um mundo comum” (KASTRUP; BARROS, 2014, p. 17 e 18).

Ao conceber a pesquisa cartográfica como forma de intervenção (PASSOS; BARROS, 2009) e como ação participativa e inclusiva (KASTRUP; BARROS, 2014), o cartografo põe em destaque o coletivo, focalizando a experiência comum que emerge na interação do grupo (pesquisador-sujeito). É válido destacar que a dimensão do plano comum extrapola as divisões das fronteiras disciplinares e metodológicas (KASTRUP; BARROS, 2014), favorecendo, assim, a transdisciplinaridade e a desestabilização da dicotomia entre sujeito-objeto, pesquisador-pesquisado, por exemplo.

Em vista disso, acessar e construir um plano comum e heterogêneo implica coconstruir um coletivo para além das dicotomias estabilizadas (verticalidade e horizontalidade) socialmente e contar com a transversalidade para aceder o que há de comum. Urge, então, considerar a participação dos sujeitos na pesquisa como parte do processo, mas não uma participação apenas de inclusão, seria mais que isso. A participação que a cartografia enseja é da experiência do pertencimento, a experiência do comprometimento, digo eu, posto que nela as/os agentes envolvidos se engajam no processo de investigação/resolução dos problemas.

2.3.4 As personagens das travessias

Em suas trajetórias de socialização, três personagens me conduziram para que eu pudesse depreender as práticas de letramentos da juventude e os desafios que eles/as enfrentam no cotidiano. Não posso aqui generalizar dizendo que faço uma cartografia da juventude de toda comunidade, afinal apenas duas jovens, uma de 12 e outra de 16 anos, foram acompanhadas por mim durante todo o processo; além delas, pude ainda contar com a voz do articulador da juventude do Grande Lagamar,

não revelou a idade, o que me fez compreender significativamente quão rendosa é interação entre periferia e universidade. Então, é a partir dessas personagens que as reflexões em torno das práticas de letramentos ganham curso, que o rizoma se expande e que passo a compreender um pouco mais sobre o universo dos letramentos juvenis.

Cordeiro (2015) aponta que não ocorre uma frustração por parte do cartógrafo ao saber da ausência da generalização em sua pesquisa. Ao investigar como se constroem os jogos de linguagem na capoeira, ele argumenta que a produção de um mapa cartográfico dos jogos de linguagem não tem meta criar um quadro com regras absolutas, universais, que encerram a discussão sobre o jogo de linguagem da capoeira em Camocim; o que ele constatou é que a gramática desses jogos de linguagem é aberta às contingências e plenamente suscetível à mudança.

Logo, não seria, consoante já venho destacando nesta pesquisa, uma busca de representar, de forma geral e fidedigna, como se dão as práticas de letramentos de jovens da periferia. Na contra mão de tal empreendimento, perscruto as práticas de letramentos juvenis em diversas formas de expressão com vista a perceber como isso traduz o seu modo de viver enquanto jovem na comunidade.

Não é possível, porém, falar em uma única forma de juventude, assim como a palavra letramentos é destacada, atualmente, no plural devido às suas inúmeras práticas (STREET, 2012; KLEIMAN, 1995) seja semióticas ou culturais (ROJO, 2009a, 2009b, 2013), o conceito de juventude é movediço haja vista os critérios que o constituem serem relacionados a aspectos socioculturais situados no tempo e no espaço.

Neste cenário, é infrutífero querer generalizar as práticas de letramentos dessas duas jovens aos/as dos demais da comunidade. Não obstante, ao (re)narrar, ao dar voz, ao coconstruir visibilidade com essas duas jovens e com o articulador da juventude, pude reconhecer no discurso de cada um/a as vozes de outro/as jovens. Ao se engajarem no Programa Viva a Palavra, as duas meninas construíram conosco um plano comum, e nesse plano é possível apontar, sem generalizar, para as práticas da juventude da comunidade Cidade de Deus porque a heterogeneidade do coletivo se encontra no plano comum (KASTRUP; BARROS, 2014), visto que o plano comum diz respeito à

experiência coletiva em que qualquer um nela se engaja ou em que estamos engajados pelo que em nos é impessoal. Mesmo quando vivido, enunciado,

protagonizado, emitido por uma singularidade, a narrativa não remete a um sujeito. (PASSOS; BARROS, P. 168).

Compartilhando dessa abordagem, Fabrício (2014), em sua pesquisa em uma escola municipal, selecionou apenas um jovem como “aluno focal” para guiar seu percurso em torno da trajetória de socialização desse jovem no que tange às questões de gênero e raça. A pesquisadora destaca que “apesar da ênfase na trajetória de um único indivíduo, a rota de socialização descrita é entendida como sendo representativa de uma realização coletiva da qual todos os interlocutores são partes constitutivas”.

Foram as singularidades das práticas sociais de leitura e escrita das duas jovens¹⁴ e a experiência do trabalho com juventude do articulador do Grande Lagamar que me levaram a perceber melhor como as práticas de letramentos da juventude. Busquei mapear, através de uma cartografia do contato, do afeto, da interação, as práticas de letramentos juvenis da Cidade de Deus.

2.4 A COMUNIDADE CIDADE DE DEUS: O TERRITÓRIO DA PESQUISA

Comunidade Cidade de Deus em Fortaleza? Sim, ela existe! Não é coisa de filme. Mas também é. Como assim? Vejamos.

Ao conversar com o articulador da juventude do Grande Lagamar sobre a Cidade de Deus, mais conhecida como CDD¹⁵, ele falou que, possivelmente, a comunidade recebeu esse nome por duas razões: primeiro porque estava em evidência (por causa do filme) a comunidade de mesmo nome no Rio de Janeiro, seria uma forma de se “inspirar” naqueles moradores; segundo porque seria uma estratégia para camuflar o submundo que ocorria no local (venda e consumo de droga), pôr no nome de “Deus” faria com que a comunidade passasse a ser vista com bons olhos e retiraria a má fama do local. Não foi assim, todavia, a fama que a comunidade acabou tendo da circunvizinhança. Se fizermos uma busca no “Google” acerca de alguma referência sobre a “Comunidade Cidade de Deus em Fortaleza”, o que nos saltam aos olhos, em grande volume, são notícias que tratam de violência e criminalidade desse lugar.

¹⁴ Quis registrar neste trabalho o nome das pessoas envolvidas/os, tinha a intenção de possibilitar, junto com elas/es, uma maior visibilidade da juventude que vive na periferia; no entanto, por razões de segurança, como se verá nas travessias, decidi melhor não expô-las.

¹⁵ Sigla utilizada por moradores/as e frequentadores/as da comunidade Cidade de Deus, no Grande Lagamar.

Ao saber um pouco sobre a história da Cidade de Deus em Fortaleza, confesso que construí uma ideia um tanto idealizada do que seria viver em “comunidade¹⁶”. A sensação cálida que esta palavra carrega, conforme Bauman (2003), fez-me, em um primeiro momento, não considerar dificuldades existentes que estão presente em todo lugar. Após a vivência cotidiana com a juventude da comunidade, percebi a dificuldade que encontrei de categorizá-la como tal porque algumas pessoas, especialmente as que não a habitavam, assim como estudiosos (PONTES, 2009), diziam que a Cidade de Deus era uma “favela”.

Favela, segundo Souza e Silva (2009, p. 13), é um espaço “destituído de infraestrutura urbana – água, luz, esgoto, coleta de lixo; sem arruamento, globalmente miserável; sem ordem; sem lei; sem regras; sem moral”. Do ponto de vista histórico, a ausência é eixo paradigmático de sua representação. Neste sentido, pode-se afirmar que a Cidade de Deus apresenta elementos que a caracterizam como uma favela, considerando que nem todos os elementos de infraestrutura ela possui ainda hoje.

Mas por qual motivo, então, o uso do termo comunidade é recorrente entre moradores/as principalmente? Conforme Simões (2015, p. 135), o uso da expressão “comunidade” é comum nas arenas públicas e no discurso de quem habita nas favelas. Valendo-se dessa categoria, explica a pesquisadora, “uma parte considerável dos cidadãos reivindica determinados direitos ou manifesta a expectativa de exclusividade ou prioridade em políticas públicas”. Neste sentido, a simples mudança de denominação de “favela” para “comunidade” não é ingênua, pois toda designação é carregada ideologicamente (BAKHTIN, 2009; RAJAGOPALAN, 2003). Certa vez uma mãe das jovens participantes do curso me disse que, no início, a circunvizinhança da Cidade de Deus se referiam aos moradores e às moradoras como “sem terras” que moravam em uma “favela”, porque as moradias eram feitas de madeiras e tapumes, em geral.

A mudança/oscilação de categorização de “favela” para “comunidade¹⁷” Cidade de Deus possivelmente tenha se iniciado a partir das construções de alvenaria das primeiras residências e de outros investimentos de infraestrutura empreendidas no local. As primeiras casas de alvenaria foram projetadas e construídas por um grupo

¹⁶ A professora Claudiana foi quem me falou a primeira vez da comunidade Cidade de Deus.

¹⁷ No ano de 2009, as favelas do Rio de Janeiro passaram por intervenções públicas e privadas as quais foram nomeadas de “comunidades urbanizadas”, a partir daí o termo “comunidade” passou a figurar como uma nova categorização para as favelas com vista ao planejamento das políticas municipais (SIMÕES, 2015).

de trabalho formado por engenheiros de uma universidade da Alemanha¹⁸, estudantes da Universidade Federal do Ceará (UFC) e moradores da comunidade, que, no total, ergueram 80 unidades. Após esse investimento, as casas receberam energia elétrica e tiveram água tratada pela Companhia de Água e Esgoto do Estado.

Foto 2 – Residência de um dos moradores antes e depois da construção



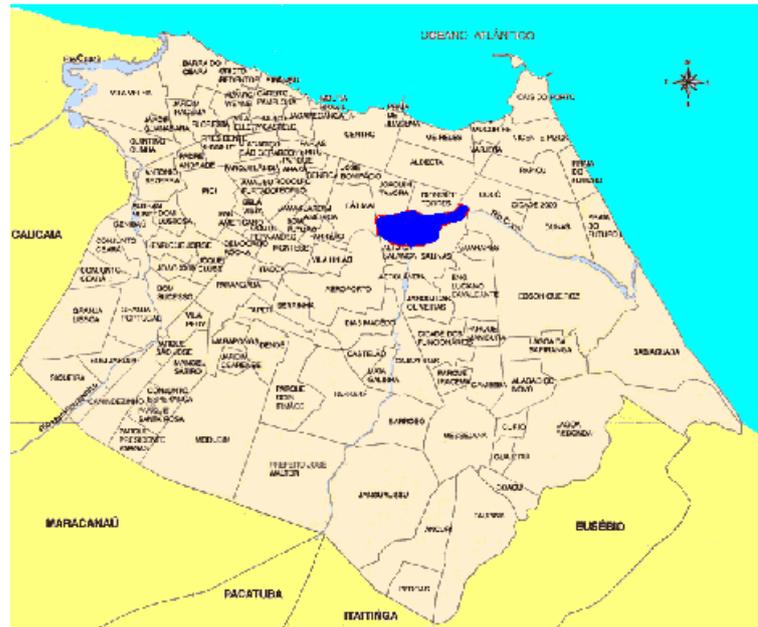
Fonte: Elaborado por uma das moradoras.

Para termos uma ideia mais precisa de onde se localiza a Comunidade Cidade de Deus, ela fica no bairro São João do Tauape, no entorno do *Campus Fátima*, da Universidade Estadual do Ceará (UECE). A comunidade faz parte da região do Grande Lagamar, uma das Zonas Especiais de Interesse Social (ZEIS¹⁹), composta por favelas e ocupações.

¹⁸ Os engenheiro (SIMs alemães fizeram uma parceria com a Universidade Federal do Ceará para viabilizar este projeto de construção civil.

¹⁹ A Zona Especial de Interesse Social (ZEIS) é um dispositivo legal que protege o direito à cidade e o direito à moradia da população de baixa renda que vive em situações irregulares dentro da cidade. Esse mecanismo foi estabelecido no Estatuto da Cidade (Lei nº. 10257/2001) e tem exercido um papel essencial na legalização e na melhoria de moradias informais.

Figura 1 – Mapa do bairro São João do Tauape, em Fortaleza



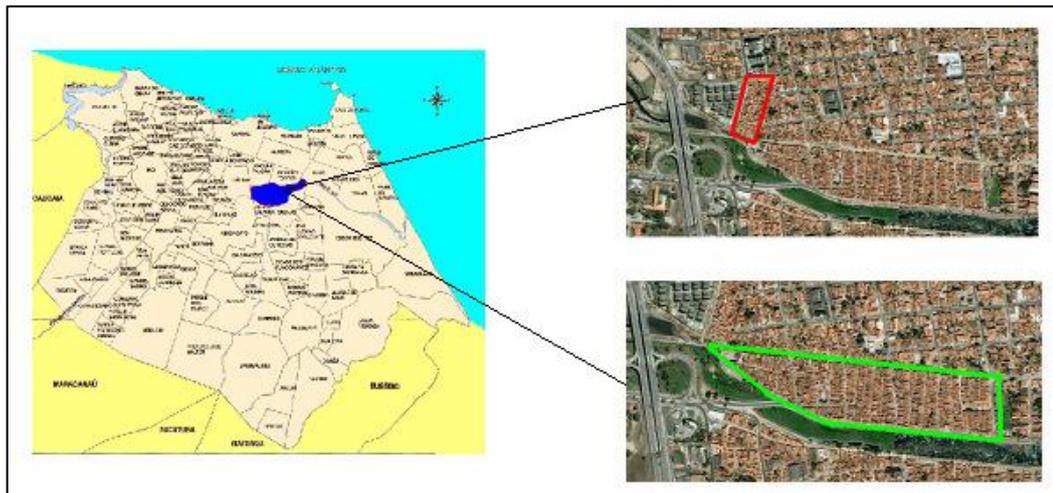
Fonte: HEMOCE (2008) *apud* Pontes (2009).

A Comunidade do Grande Lagamar é composta, basicamente, por três grandes bairros: São João do Tauape, Alto da Balança e Aerolândia; nesses bairros há várias comunidades como Cidade de Deus, Lagamar, Pio XII, e Conjunto Nossa Senhora de Fátima. A quantidade de jovens no Grande Lagamar é expressiva, dos 12 mil habitantes, 65% são jovens na faixa etária de 15 a 29 anos.

De acordo com Freitas (2015), o Lagamar é considerado um dos assentamentos informais mais antigos de Fortaleza (desde a década de 50) e ocupa uma área de 47 hectares. Localizando-se próximo ao Rio Cocó, o Grande Lagamar está situado em um dos pontos mais nobres de Fortaleza, onde o comércio e as prestações de serviços são de grande quantidade, especialmente em bairros como Fátima, Dionísio Torres e Aldeota, áreas nobres da capital.

E, por estar em uma área privilegiada, o Grande Lagamar tem sofrido vários processos de remoções, incluindo aqui a comunidade pesquisada, a Cidade de Deus. Como vimos, o local não foi ainda reconhecido pelos órgãos públicos. Essas remoções têm sido contínuas e foram intensificadas em 2014, ano em que a cidade Fortaleza foi sede da Copa do Mundo de Futebol (FREITAS, 2015).

Figura 2 – Localização da favela Cidade de Deus (vermelho) e Lagamar (verde) em Fortaleza



Fonte: *Google Maps* (2008) *apud* Pontes (2009).

Esses tipos de locais, para Alencar (2014b), são considerados cidades invisíveis, justamente porque os moradores/as e os espaços são abandonados pela ausência de políticas urbanas e habitacionais. Isso se confirma, como demonstrou Pequeno e Freitas (2012), ao fazer um resgate histórico da favelização da cidade de Fortaleza. Os autores mostram que a Habitafor²⁰ revelou-se fraca em suas ações de integração das políticas urbanas e habitacionais, assim como na dissociação entre o que foi planejado e o que de fato foi executado pela gestão municipal. Essa atuação do poder público trouxe graves consequências para as políticas públicas habitacionais de Fortaleza. Por outro lado, as ZEIS surgem no Plano Diretor de Fortaleza (PDFor) como

estratégia para viabilizar a regularização fundiária de assentamentos precários, permitindo a flexibilização dos índices urbanísticos presentes na cidade espontânea, via de regra, distintos daqueles presentes nas áreas produzidas pelas políticas públicas de habitação de interesse social, bem como nas áreas da cidade formal. (PEQUENO; FREITAS, 2012, p.493).

²⁰ “Órgão da Prefeitura de Fortaleza, a Fundação de Desenvolvimento Habitacional de Fortaleza (Habitafor), dotada de personalidade jurídica de direito público, foi instituída pela Lei Municipal 8.810, de 30 de dezembro de 2003, e teve seu estatuto aprovado pelo Decreto Municipal No. 11595, de 10 de março de 2004. [...] Em termos específicos, a Habitafor está apontada sob a ótica do direito à moradia digna, com ações estruturadas tendo em vista principalmente a redução do déficit habitacional, estimado em 82.439 moradias. É de ampla aceitação o entendimento de que o déficit habitacional observado em Fortaleza provém do intenso e desordenado processo de crescimento urbano sofrido pela cidade, no transcurso de sua história. De 1980 a 2010, a população saltou de 1,3 milhão para 2,4 milhões de habitantes”. Disponível em: <<http://www.fortaleza.ce.gov.br/habitafor/pelo-direito-moradia>>. Acesso em: 01 set. 2014.

Houve de fato, segundo Pequeno e Freitas (2012), um avanço no planejamento com a inserção das ZEIS no Plano Direto de Fortaleza (PDFor); entretanto, a transferência para consultorias privadas da responsabilidade de elaborar as diretrizes da política urbana municipal gerou um grave prejuízo.

No caso da Comunidade Cidade de Deus, o terreno foi ocupado pelos/as moradores/as em 2003, e, até hoje, eles lutam para que a prefeitura de Fortaleza compre o terreno, que é de propriedade privada, a fim de que possam ter o registro de seus lares, assim como a urbanização completa do lugar.

É nesse contexto de apagamento, de invisibilidade territorial (MATIN-BARBERO, 2004; ALENCAR, 2014b), que esta pesquisa se instaura. O foco na juventude da comunidade enquadra-se na proposta do “Programa Viva a Palavra” que tem como uma das metas destacar a relevância da linguagem para

a inclusão social, a necessidade do domínio de recursos linguísticos para a conquista da cidadania e da emancipação da juventude, o poder da linguagem nas práticas de resolução de conflitos, através de pesquisa-intervenção que inclui o mapeamento e a ampliação das práticas de leitura e de letramento crítico, a promoção das práticas cidadãs de uso político-retórico da linguagem e o trabalho artístico-cultural de incentivo, produção e divulgação de narrativas orais, de poesias, repentes e cantigas populares, enfim, ações de extensão acadêmicas que se utilizam das práticas linguístico-discursivas para promover o enfrentamento da violência. (ALENCAR, 2014, p. 7).

Nesta pesquisa-interventiva, além de cartografar os processos a que estive envolvido, busquei agenciar os/as jovens, sem, contudo, deixar de ser afetado/agenciado por essa juventude na pesquisa de campo, como bem argumenta Deleuze e Parnet (1998, p.165): “[...] todo agenciamento é coletivo”. Portanto, agenciar é coagenciar.

2.5 O PROGRAMA VIVA A PALAVRA: A MOTIVAÇÃO DA PESQUISA

O Programa de Extensão Viva a Palavra, em linha gerais, surge a partir da necessidade de coconstruir com a juventude negra da periferia de Fortaleza formas de resistência pela/na/com linguagem. Em 2014, o programa nasce em um contexto de graves violações contra o direito da juventude, neste mesmo ano, inclusive, o governo federal conclamou estados e municípios a assegurarem os direitos dos/as jovens e combaterem a violência crescente contra a juventude negra, em especial. Só em 2012, segundo dados do governo (BRASIL, 2013), mais de 30 mil jovens, entre 15

e 29 anos, foram mortos; destes, 23 mil eram negros²¹. Como forma de combater essa tragédia, o governo federal traçou um plano preventivo denominado: “Juventude Viva – Plano de prevenção à violência contra a juventude negra”.

Esse plano pretendeu não apenas atacar de frente a carnificina invisível²² que ocorre diariamente em nosso país – segundo esse plano de prevenção (BRASIL, 2013), mais de três jovens negros mortos a cada hora, aqui, porém, não aparecem os feridos e as vítimas de sequelas permanentes -, mas também possibilitar a superação desse grave problema.

Indo ao encontro do Plano Juventude Viva, o programa de extensão “PROGRAMA VIVA A PALAVRA: circuitos de linguagem, paz e resistência da juventude negra na periferia de Fortaleza”, elaborado e coordenado pela professora Dra. Claudiana Nogueira de Alencar, da Universidade Estadual do Ceará (UECE), visa somar esforços ao combate à violência e ao extermínio da juventude negra que mora na periferia de Fortaleza. Este programa foi submetido ao edital governo federal PROEXT (edital para financiar programas de extensão) e, para nossa felicidade, foi selecionado; entretanto, infelizmente, até hoje não recebeu a verba prometida no edital porque depende de uma contrapartida em dinheiro do governo do estado para que o valor seja disponibilizado ao Viva a Palavra, o que até agora ainda não aconteceu.

Com o foco na juventude da faixa etária entre 12 e 29 anos, o Programa Viva a Palavra tem como objetivo geral contribuir para a diminuição da violência contra a juventude negra e pobre da periferia da cidade de Fortaleza, especificamente a que se concentra próximo dos dois *campi* da UECE, a saber: *campus* Fátima e *campus* Itaperi. Dessa forma, o programa Viva a Palavra visa promover ações para colaborar na transformação da alarmante violência contra a juventude negra e pobre residente na periferia de Fortaleza. Desse modo, o Viva a Palavra busca, grosso modo, criar práticas de extensão acadêmica com o intuito de auxiliar na prevenção da violência

²¹ Pesquisadores e estudiosos das questões “raciais”, incluindo aqui o IBGE, adotam a definição de negro/a como a soma de “preto” e “pardo”. Isto é, a categoria etnicorracial dos/as negros/as é a soma das pessoas que se autodeclararam “pardas” e “pretas”.

²² Segundo Brasil (2013), o regime escravocrata brasileiro deixou marcas profundas no imaginário brasileiro, relegando o/a negro/a à base da pirâmide social. Isso fez com que os/as negros/as se tornassem invisíveis, inviabilizando, por conseguinte, progressos nos mais diversos âmbitos da vida em sociedade, como o educacional, por exemplo. Nesse sentido, podemos afirmar que há, sim, uma invisibilidade social em relação aos/às negros/as no Brasil.

bem como coconstruir com essa juventude formas de resistência na/com/pela da linguagem.

Essa resistência, segundo Alencar (2014b), se daria através de diversos jogos de linguagem, tais como: cirandas de leitura, produção de fanzine, criação de poesia, criação de narrativas, saraus literários, fórum de diálogos entre movimentos sociais, dentre outras práticas languageiras que emanam da cultura local. Essas ações visam

contribuir, através do uso social da linguagem e de seu trabalho terapêutico e emancipatório, para o desenvolvimento da conscientização crítica e resistência da juventude negra, para a promoção da cultura de paz e para valorização da vida do jovem negro na comunidade. (ALENCAR, 2014, p.4)

Com isso em foco, o programa foi desenhado em três frentes de atuação: Palavras de Paz, Palavras de Resistência e Palavras de Esperança. Baseadas nas dimensões investigativa, interventora e crítica, essas frentes, segundo Alencar (2014b), têm como meta também associar-se e integrar-se à formação de alunas e alunos do curso de Letras e da pós-graduação em Linguística Aplicada.

Como disse anteriormente, os dois *campi* da UECE receberiam o Programa Viva a Palavra, o *campus* Fátima foi o primeiro a ser contemplado. Como vimos, esse *campus* fica próximo ao Grande Lagamar, região onde se encontram diversos bairros em Fortaleza, tendo a Comunidade Cidade de Deus como parte dele.

A escolha dessa comunidade não se deu apenas porque ela integra a região abrangente da pesquisa. Por ter uma colega moradora desse lugar, a profa. Claudiana viu naquela ocasião uma boa oportunidade de começar o programa, onde até hoje, como vimos, passa por uma questão judicial sobre a posse do terreno. Além desse aspecto, a comunidade é também conhecida por muitos da região por ser palco de violência e de uso de drogas.

Considerando esse contexto, a professora Claudiana pensou quão positivo seria a presença do Viva a Palavra e, assim, falou com sua colega sobre a possibilidade da realização do programa na comunidade. Esta, por sua vez, disponibilizou-se a mediar o contato com o presidente da associação da comunidade e a servir de ponto de apoio e de encontro do grupo, já que sua residência ficava em uma das entradas da comunidade, a mais movimentada inclusive. Com essa oportunidade em vista, o Programa Viva a Palavra, em um primeiro momento, buscou

empreender um trabalho interventivo valendo-se dos conhecimentos linguísticos, especialmente, dos estudantes do curso de Letras e da pós-graduação.

Nesse contexto, surgiu a demanda do curso de línguas por parte da juventude da comunidade. Em visita às casas das/os jovens, ouvimos delas/es a necessidade de cursos de línguas. Como na época as/os bolsistas eram de língua portuguesa e de língua inglesa, ficou estabelecido que seriam dois cursos oferecido à juventude da comunidade.

O curso de inglês foi ministrado pelo graduando em Letras/Inglês pelo Heber Silva, bolsista de iniciação à pesquisa e professor do curso de línguas da UECE; o curso de português foi ministrado por mim e por mais duas bolsistas graduandas em Letras/Português: Bruna Santos Silva e Naara Lima Ripardo. Os encontros ocorreram semanalmente, as de língua inglesa aconteceram em dois dias da semana: terça-feira e quinta-feira; as de língua portuguesa, todavia, se realizaram apenas durante as terças-feiras porque era o único dia que dava para irmos à comunidade. Naquele período, eu viajava, ao Rio Grande do Norte, semanalmente às 5h da manhã na quarta-feira e retornava às 22h30; por isso, apenas nesse dia, terça-feira, tive que concentrar todos meus esforços para cartografar as práticas de letramentos da juventude da comunidade.

2.6 NATUREZA, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS: SOBRE O MODO DE CULTIVO E COLHEITA DOS “ARITICUNS” NAS TRAVESSIAS

Pesquisar as práticas de letramentos de jovens situados/as na periferia demanda, portanto, uma pesquisa aplicada com vista ao entendimento e à superação de problemas específicos. Do ponto de vista da abordagem do problema, opto, nesta investigação, pela pesquisa qualitativa, porque essa abordagem permite dar conta de problemas complexos relacionados não somente às interações entre pesquisador e pesquisados, mas também vislumbrar esse contato em contextos específicos. Segundo Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa qualitativa busca entender e interpretar, especialmente, fenômenos sociais de forma situada. Assim sendo, nessa perspectiva, a “interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa” (SILVA; MENEZES, 2005, p.20).

Neste sentido, essa proposta se coaduna com a perspectiva teórica que adotei nesta pesquisa, cujo foco é captar, no curso da processualidade, as práticas de letramentos por parte da juventude. Conforme Gerhard e Silveira (2009), há na pesquisa qualitativa a imprevisibilidade durante seu desenvolvimento; nela o investigador é, a um só tempo, sujeito e objeto de suas pesquisas, tendo como objetivo, em linhas gerais, é elaborar informações aprofundadas e ilustrativas do fenômeno pesquisado.

Portanto, do ponto de vista de seus objetivos, esta investigação é exploratória, haja vista proporcionar não apenas a compreensão e a familiaridade com o problema em foco (as práticas de letramentos), mas, principalmente, favorecer ações interventivas por parte do próprio pesquisador, do pesquisado/a, da academia e da sociedade. Como venho argumentando, pesquisar é intervir (RAJAGOPALAN, 2003, 2014; BARROS; KASTRUP, 2009).

Como forma de triangular os dados produzidos, lancei mão de instrumentos²³ de pesquisas comuns às ciências sociais – e compatíveis com o método cartográfico – a fim de trazer práticas de letramentos, vozes, impressões, sentimentos daqueles/as que têm suas formas de leitura e escrita muitas vezes silenciadas, a saber: observação participante, questionário, entrevistas.

A observação participante que adotei foi a do tipo não sistemática. Por investigar um processo em produção, cabe ao cartógrafo operar uma concentração sem focalização, porém, sempre, com “uma atenção à espreita”, (KASTRUP, 2009, p.33). Não é simples a questão da observação no método da cartografia, para Kastrup (2009, p.33), a atenção cartográfica requerida no ato de observar é “ao mesmo tempo flutuante, concentrada e aberta”, por isso ela ser uma atitude aberta ao imprevisível, sensível a acolher o inesperado.

Esse tipo de observação me possibilitou imergir no contexto da pesquisa mais do que meramente ser um observador objetivo, passei a fazer parte do grupo o qual eu investiguei. Essa ferramenta fortaleceu a política de narratividade que vislumbrei para a pesquisa, visto que ela me garantiu a possibilidade de estabelecer

²³ Aparecem algumas notas de campo no corpo do texto que, de alguma maneira, traduzem minhas inquietações e vivências em campo. As observações que fiz me proporcionaram momentos caros e merecedores de notas que, inicialmente, passaram-me a ideia de não serem tão válidas; contudo, com passar dos dias, percebi que aquelas anotações corroboravam o que a juventude dizia com silêncio, palavras e ações. É oportuno registrar que as notas de campo mais utilizadas por mim foram as denominadas de “descrição”, que são aquelas notas que a/o pesquisadora/o faz após a interação com os atores sociais com o intuito de não atrapalhar a interação entre sujeitos e pesquisador.

um laço afetivo/efetivo com os participantes do grupo; e isso, de certa forma, garantiu-me, suponho, maior eficácia dos dados que emergiam nas interações.

O segundo instrumento adotado foi o questionário, empreguei-o com o fito de ter uma ideia geral das práticas de leitura e de escrita público que trabalharia. Desse modo, propus questões que pudessem já ir desenhando uma cartografia sobre os eventos e as práticas de letramento da juventude da comunidade logo nos primeiros contatos. Inspirado em Souza (2009), o questionário, composto por três perfis (pessoal, escolar e de práticas de leitura e escrita), gerou dados relevantes sobre o que encontraria no decorrer das atividades a serem desenvolvida pelo Viva a Palavra.

Com a finalidade de melhor captar as vozes dos sujeitos da pesquisa, realizei entrevistas por ser um procedimento “que consiste em dirigir a conversação de forma a colher informações relevantes”; com isso em vista, foquei minha atenção na fluidez aberta e interativa do ato de entrevistar (ANGROSINO, 2009, p.61). Empreguei dois tipos de entrevista, a saber: aberta/não estruturada e semiestruturada. De acordo com Angrosino (2009), a entrevista aberta, também conhecida, como não estruturada, aborda de forma mais livre as questões gerais delineadas na pesquisa. Por outro lado, a entrevista semiestruturada se vale de questionamentos predeterminados com vista a captar informações específicas sobre determinado assunto.

Os temas abordados nas entrevistas com as jovens versaram, em linhas gerais, sobre as suas práticas de letramentos, a produção de fanzines que realizaram, assim como a juventude na comunidade Cidade de Deus; assim, neste caso, utilizei entrevista semiestruturada. Além das duas jovens, também entrevistei de forma aberta/não estruturada um articulador da juventude do Grande Lagamar que teve muito a dizer acerca das estratégias que se deve ter para acessar a comunidade assim como da interação entre universidade e periferia.

Street (2014, 2012, 1984) e Marcuschi (2001) argumentam que é infrutífero pesquisar práticas de letramento detendo-se apenas na superfície linguística da enunciação; é imprescindível, segundo os pesquisadores, o mergulho etnográfico nas instâncias as quais as práticas discursivas acontecem com o fito de examinar a língua

em uso²⁴, visto que o letramento é uma prática social situada e envolvida em situações de poder.

Para tanto, recorri ao método cartográfico, visto que ele se coaduna com a perspectiva de pesquisa qualitativa, pois

[...] permite identificar as práticas culturais, os locais específicos e os contextos de uso, bem como as condições em que foram forjadas as trajetórias dos sujeitos e as atividades presentes em seu percurso de socialização. (VOVIO; SOUZA, 2005, p.50).

Segundo Vovio e Souza (2005), nesse processo de imersão em campo, é possível apreender, por meio da linguagem, alguns elementos constituintes dos usos da leitura, do contexto, bem como das identidades dos sujeitos. E para dar conta desses dados gerados, é preciso lançar mão de uma gama de instrumentos de pesquisa, tais como entrevistas, grupos de discussão, aplicação de questionários, observação de eventos de letramentos, produções de textos variados (verbais e multimodais), gravação em áudio e/ou vídeo, diário de bordo, notas de campo, fotografias²⁵, por exemplo.

Vale salientar, que, seguindo os fluxos da travessia cartográfica, os dados gerados na investigação foram coconstruídos na interação entre pesquisados/as e pesquisador, sempre negociados e atendendo as demandas da pesquisa, sendo sensível com a cultura local com a finalidade de

[...] reunir um variado conjunto de informações que aproximem o pesquisador dos sujeitos, das suas histórias e práticas declaradas, da apreensão e da compreensão de suas realidades e do contexto sócio-histórico em que estão imersos. (VÓVIO; SOUZA, 2005, p.50).

Foram com essas ferramentas e com esses pressupostos metodológicos que busquei cartografar as práticas de letramento de uma juventude que está na periferia de Fortaleza. É assumindo, pois, um *ethos* politicamente comprometido com as/os jovens que teço travessias cartográficas narrando a experiência de conviver “com” essa juventude.

²⁴ A concepção de língua em Marcuschi (2001) não tem o sentido formalista, o que concebe a língua como um instrumento. Para esse autor, usar a língua é atuar no/sobre o mundo, é interagir sociocognitivamente; portanto, ela é heterogênea, histórica, social e cognitivamente orientada nas práticas sociais.

²⁵ Registei muitas fotografias, mas, infelizmente, por motivo de segurança, não poderei expor a juventude.

3 TRAVESSIA CARTOGRÁFICA DO ENCONTRO: MERGULHANDO EM TERRITÓRIOS EXISTENCIAIS

“[...] e era um sábado de manhã quando eu, a professora Claudiana Alencar, Paulo César²⁶, Naara Ripardo e Heber Silva nos dirigimos, por volta das 9h, à Comunidade Cidade de Deus. O dia estava ensolarado, sol forte, propício para andar pela comunidade sem ter a interferência da chuva, comum naqueles dias. Acordei disposto a conhecer mais a fundo os meandros da comunidade, quem morava lá, quais os seus anseios, como a associação havia se criado... As perguntas, em ebulição, saltavam dos meus pensamentos; era preciso, pois, ir a campo, viver o campo, estar em campo.

A nossa primeira visita à comunidade Cidade de Deus ocorreu em 20 de junho de 2014. Encontramo-nos em um posto de combustível que ficava em uma avenida (Raul Barbosa) de bastante fluxo em Fortaleza, a poucos metros encontrava-se a Cidade de Deus. Cheguei primeiro; em seguida, apareceu o restante do grupo, e seguimos em rumo à comunidade.

Ao trafegar pelo bairro onde fica a entrada da Cidade de Deus, deparei-me com um quadro residencial diverso que vai de prédios e casas relativamente bem estruturados a casebres. O asfalto desgastado apresentava alguns buracos e irregularidades na pista. A cena era de uma “cidadezinha” qualquer: córregos cortavam as ruas; crianças corriam sorridentes pelo asfalto brincando de pega-pega; adultos seguiam, aparentemente, a rotina diária, como comprar pão, ir ao trabalho, varrer calçada. “Eta vida besta, meu Deus”²⁷.

Chegamos a uma das ruas que dá ingresso à Cidade de Deus. Descemos do carro. Ampla e acessível em uma das pontas, a rua ia se afinando até chegar à entrada da comunidade. Logo à direita, uma escola municipal, o que nos passou uma ideia de que a comunidade não era totalmente desamparada pelo poder público. Um pouco mais à frente, à esquerda, localizava-se a residência da colega da professora Claudiana²⁸. Uma casa pequena, simples, mas aconchegante; em uma das partes, ela e seu esposo fizeram uma mercearia onde atendia as/os moradoras/es. A casa

²⁶ À época, orientando de doutorado da profa. Dra. Claudiana Nogueira de Alencar.

²⁷ ANDRADE, Carlos Drummond. **Alguma poesia**. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013, p.49.

dessa senhora ganhou uma simbologia para mim logo no primeiro contato, como registrei no diário de campo a seguinte nota:

Ir à casa da colega da professora Claudiana será para mim como um passaporte de entrada à comunidade. O medo me rondou justamente porque que eu estava pisando em um lugar que não era meu, de onde não faço parte e que muitos dizem que é violento e perigoso. Será um desafio trilhar pelas vielas da comunidade, sinto que não tenho “autorização” para trafegar por lá com segurança. Como me aproximar afetiva e efetivamente dos/as moradores/as? Eis um desafio. (NOTA DE CAMPO, 20 de junho de 2014).

Ao chegarmos ao estabelecimento da colega da professora Claudiana Alencar, calorosamente nos acolheu com um sorriso largo e fácil, acompanhado de um suco gelado de acerola. Disse que estava ali para nos ajudar e que, qualquer coisa, poderíamos recorrer a ela. A abertura e a disponibilidade dessa senhora nos abriram os horizontes para trilhar a comunidade. Um ponto de apoio firmara-se ali, mais que isso: um pacto, um porto para nós “estrangeiros” naquele território.

Em poucos instantes, apareceu o presidente da associação, que nos convidou a conhecer a comunidade. Confesso que fiquei um pouco apreensivo porque era a primeira vez que percorreria um lugar que tinha sido ocupado e que passou a ser visto como uma “favela” perigosa pela vizinhança²⁹:

Cidade de Deus se tornou símbolo de amparo de marginais, de local sem lei, quase impenetrável ao poder constituído, às autoridades policiais. Um ponto de desova de roubos e assaltos e uma zona de especial precaução por quem passa perto, pelo fato de que possa sofrer um assalto a qualquer momento. (PONTES, 2009, p.87).

Não nego, diante desse contexto, que o medo me tomou naquela ocasião

“Sob o signo do medo”: foi essa frase que me tomou quando eu adentrei na comunidade. Não conhecia ninguém ali, as pessoas me olhavam diferente. Ou seria eu que as olhava assim? Ou seria uma leitura equivocada que eu fazia do olhar dos transeuntes? Talvez fosse uma mistura de tudo isso. Só sei que o medo me invadiu; porém, não chegou a me dominar; paulatinamente a confiança foi se estabelecendo sem ser um imperativo naquela ocasião. Parece-me que eu estava sempre à espreita. A qualquer momento algo poderia surgir ali e nos afetar. (NOTA DE CAMPO).

Embora houvesse um certo receio de minha parte para adentrar na comunidade, não me deixei paralisar e segui com o grupo. A recepção atenciosa do

²⁹ Nesse mesmo dia, recebemos a sugestão de produzirmos uma camisa com o nome “professor” nas costas para que pudéssemos ser facilmente identificados pelos moradores da comunidade, sobretudo pelos traficantes que trafegavam pela comunidade.

presidente me fez mais seguro e confiante para percorrer as ruas da comunidade e conhecer um pouco dos bastidores da origem da Cidade de Deus.

Foto 3 – Naara, Heber, Claudiana, presidente da associação e Paulo César (da esquerda para a direita)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Foto 4 – Naara, Heber, Carlos Eduardo, presidente da associação e Paulo César (da esquerda para a direita)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Primeiramente, o presidente fez conosco um passeio por algumas ruas da comunidade. Elas eram estreitas, algumas cimentadas, outras de terra. Via-se, com frequência, alguns córregos rompendo o chão feito raízes, cujo odor era insuportável. Constatamos de imediato um grave problema: a ausência de saneamento básico na comunidade. Ademais, a maioria das casas eram mal projetadas e as que eram duplex

não aparentavam ser seguras, geralmente eram mal acabadas e sem piso de cerâmica.

Nessa trajetória, indo de porta em porta, o presidente nos apresentou alguns/mas jovens da comunidade. Na ocasião, fizemos uma pequena enquete com os/as que encontramos pelo caminho acerca dos cursos que gostariam de fazer. Entre uma casa e outra, deparávamos com alguns jovens transitando as ruas. Recordo-me bem o contato que tivemos com três jovens que estavam em uma calçada, dois deles tinham a aparência de quem havia se drogado ou ingerido bebida alcoólica, ao ouvirem a proposta de trabalho do Viva a Palavra para comunidade, nada responderam, apenas assentiram com o corpo a fim de não prolongar a conversa.

Mais à frente, encontramos em casa duas jovens, diferentemente do outro grupo, elas responderam ao que perguntamos. Ao serem questionadas sobre o que desejariam cursar, responderam que gostariam de fazer cursos de informática e de língua inglesa, mas estariam abertas/os a outros cursos de línguas. As mães que encontramos pelo caminho – não vimos nenhum pai de jovens naquele dia – disseram que desejariam cursos profissionalizantes como corte e costura para elas, por exemplo; porém, se houvesse qualquer curso para a juventude da comunidade, elas estariam felizes pois saberiam onde as/os jovens estariam e o que estavam fazendo.

Finalizando nosso percurso na comunidade, dirigimo-nos até a associação da comunidade Cidade de Deus, o presidente nos apresentou o prédio, o qual era composto pelo térreo e o primeiro andar: o térreo fora cedido a uma igreja evangélica, comandada por uma pessoa da comunidade, mais conhecido como “irmão”; o primeiro andar, transformado em salão, fora idealizado para a realização de atividades diversas da comunidade, especialmente as assembleias. Esse espaço, como pude constatar alguns dias depois de convivência na comunidade, servia para vários eventos de letramentos (STREET, 2012), tornando-se, pois, um forte aglutinador de agentes de letramentos (KLEIMAN, 2006) tais como o presidente da associação e o “irmão” líder da igreja evangélica. Apesar de não ministrarem aulas de linguagem, ambos os líderes proporcionam várias práticas de letramentos naquele espaço.

Foto 5 – Igreja evangélica sediada no térreo da associação



Fonte: Elaborado pelo autor.

Segundo o presidente da associação, o primeiro andar foi construído, posteriormente, pela comunidade com o auxílio de engenheiros alemães e de arquitetos da Universidade Federal do Ceará (UFC). Como a associação precisava ser ampliada, fora realizada essa obra. Pela estrutura que se apresentava, nós, de início, escolhemos realizar as atividades do programa Viva a Palavra na igreja porque nela a infraestrutura era melhor, havendo ventilação artificial de ventiladores, cadeiras e bebedouro. Porém, no decorrer dos encontros, o salão no primeiro andar se tornou mais agradável por conta da luminosidade e da ventilação natural.

Enquanto estávamos no salão onde aconteciam as reuniões, o presidente nos contou um pouco da história da comunidade. Relembrando o que ouvimos na audiência, ele disse que o terreno ocupado pela comunidade vivia abandonado, favorecendo o surgimento de crimes, furtos e roubos. Então, no ano de 2003, moradores/as reunidos/as decidiram ocupar o que hoje conhecemos como comunidade Cidade de Deus e, desde então, o terreno ocupado era alvo de processo judicial, uma vez que o dono entrou na justiça para reaver o espaço. No dia da audiência, foi requerido pela comunidade a compra do terreno pela Prefeitura de Fortaleza ou pelo Estado do Ceará; contudo, ele informou que até aquele momento não havia ainda nenhuma resposta dos órgãos públicos, tendo ainda que continuar a luta pela regulação do espaço que a comunidade ocupa.

Durante o trajeto que fazíamos, eu acompanhava de perto o presidente da associação. Aproveitando o intervalo entre uma parada e outra, questionei-o sobre a

violência no local e o consumo de droga pela juventude na comunidade; ele, por sua vez, demonstrou um grande desconforto sobre o assunto, foi evasivo e preferiu não comentar, achou melhor mudar de conversa. Entretanto, por uma necessidade de prevenção nos advertiu vir de blusa branca com o nome “Professor” nas costas para que os/as moradores/as nos identificassem.

Naquele instante, chegou o “irmão”, líder da igreja evangélica da comunidade. Com seu jeito agradável e acolhedor, ele recebeu alegremente a proposta do programa. Mostrou-se favorável à ideia e disse que divulgaria na igreja os cursos oferecidos, tendo em vista que muitos jovens participavam das atividades da igreja, como os cultos, a escola dominical e as atividades de lazer. Um fato curioso sobre o irmão é que ele era analfabeto, mas, apesar de não saber ler nem escrever, o irmão não se resignava e pedia a jovens e adultos presentes nos cultos que lessem a bíblia para que ele comentasse as passagens. Para ele, quanto mais oportunidades fossem oferecidas à juventude, melhor seria para todos que moravam na Cidade de Deus, e o que ele mais queria ver era as/os jovens bem. Concluindo sua participação naquele momento, ele sugeriu que pedíssemos a Deus uma bênção especial para o Viva a Palavra e, então, realizou uma oração conosco. O irmão se despediu com um sorriso leve e um olhar carinhoso externando que a igreja poderia ser o espaço de realizações das nossas atividades e que poderíamos contar com ele.

Concluindo nossa visita à comunidade, falamos com presidente da associação que ofertaríamos cursos de línguas na comunidade e que, em breve, daríamos um retorno para realizarmos as inscrições das/os jovens da comunidade. Com o fito de estabelecermos uma volta à Cidade de Deus, marcamos os dias 25 e 26 de julho (do ano corrente 2014) para fazermos a divulgação dos cursos que seriam oferecidos à juventude.

Infelizmente, não foi possível atender todas as solicitações dos/as jovens. Até aquele momento, tínhamos disponíveis apenas professores de língua portuguesa e de língua inglesa. Diante disso, dissemos ao presidente da associação que seriam, no início, dois cursos de línguas (Português e Inglês) e pedimos ajuda para a divulgação. Desta feita, ele providenciou um carro de som para anunciar nos arredores da comunidade. De nossa parte, distribuímos panfletos aos/às moradores/as e colamos cartazes em pontos estratégicos na comunidade, a saber: associação e mercadinhos.

Figura 3 – Cartaz de divulgação dos cursos oferecidos pelo Programa Viva a Palavra



Fonte: Elaborado pelo autor.

Chegando o dia 25/07, não pude ir à comunidade porque eu estava trabalhando; soube que os bolsistas não puderam comparecer também, as inscrições ficaram, portanto, para o dia seguinte. Na manhã do dia 26/07, sábado, cheguei por volta das 8h30, já estavam na comunidade Heber Silva, profa. Claudiana Alencar e o presidente da associação; quem apareceu neste dia também foi o articulador da juventude do Lagamar, mas não se demorou muito, passou com o intuito de reforçar o apoio e ajudar na consolidação da proposta.

Paulatinamente as pessoas chegavam para fazer a inscrição, o público-alvo do programa – jovens – teve de ser flexibilizado³⁰ haja vista o interesse de diversas pessoas da Cidade de Deus, indo de crianças a jovens. Como forma de ir construindo os mapas cartográficos que eu estava desenhando, sugeri que no ato da inscrição as/os participantes preenchessem um questionário³¹ e, em seguida, escrevessem um breve texto do gênero memória³² recordando como foi a chegada de sua família à comunidade. As inscrições ocorreram no térreo da associação, onde fica a igreja evangélica, durante toda a manhã; vários/as jovens apareceram, tivemos a oportunidade de conversar rapidamente com alguns/mas a fim de saber seus anseios sobre o programa que desejávamos implementar.

³⁰ Considerando que o foco da pesquisa é a juventude, os dados analisados abrangem apenas os jovens que estavam incluídos na faixa etária estabelecida pelo programa, entre 12 a 29 anos.

³¹ Anexo B.

³² Anexo A.

Dos encontros que tivemos naquela manhã, destaco o diálogo que tive com um adolescente. Com um pequeno rodo amarrado em sua camiseta, ele estava indo “trabalhar”. Segundo ele, seu “trabalho” consistia em limpar parabrisas de carros enquanto o semáforo estava fechado, o dinheiro serviria para ajudar com as despesas da casa, ele e o irmão mais novo cumpriam essa tarefa todos os sábados já que na semana ficavam na escola. Enquanto preenchia o questionário e escrevia o texto, falava comigo e com Heber Silva sobre como era sua família, quantas pessoas moravam em sua casa, como seus pais faziam para viver e como ele e o irmão haviam aprendido o ofício de ser flanelinha.

Sua casa, conforme relatou, era pequena, mal cabia nela quatro pessoas; o pai e a mãe sabiam ler superficialmente, por isso, também, uma das dificuldades sua de estudar, já que os pais não auxiliavam na resolução das tarefas escolares. Como os pais ganhavam pouco, a saída para ele e o irmão foi o “trabalho” no trânsito. Ele falava tudo isso calmamente, ora levantava a cabeça para olhar para gente, ora observava o irmão mais novo que aguardava lá fora. Este, por nenhum momento, quis entrar, apesar do convite; ficou ao longe fitando o que o irmão fazia. O irmão mais velho se apressava, agora escrevia com mais rapidez, os carros não esperariam os dois, quanto mais tarde chegassem ao semáforo, mais “clientes” perderiam no asfalto. Concluído o questionário e o texto, o garoto saiu, sorridente, com o desejo de fazer o curso e prometeu que participaria assim que os encontros começassem; no entanto, não cursou nenhuma das atividades oferecidas. Aquela imagem de um garoto sonhador, cheio de vida e de futuro ainda mexe na minha memória e me inquieta: eu poderia ter ido atrás dele...

Concluído o processo de inscrição, os encontros começariam dois meses depois daquela inscrição, no dia 9 setembro precisamente. Pensávamos em deixar os encontros de Língua Portuguesa aos sábados, mas não houve público; então, tivemos a ideia de realizá-los logo após os encontros de Língua Inglesa, às terças-feiras, a partir das 15h, porque soubemos pelo Heber Silva que a juventude estava comparecendo.

Deste modo, foi possível iniciar os trabalhos do programa, porém um desafio surgiu: não estávamos esperando trabalhar com algumas crianças que apareceram (em fase de transição para a adolescência), esperávamos mais adolescentes, o que acabou sendo uma grata surpresa (mais uma delas) que nos estimulou a preparar aulas ainda mais dinâmicas e atrativas. No início ficamos

perdidos porque já prevíamos o que poderia ser abordado com os jovens, mas, com um público mais novo, não tínhamos noção de como agir. Ao iniciar minha carreira docente, trabalhei com o público da faixa etária de 12 anos, e isso me deu mais segurança de como trabalhar com esse público. Não tivemos alternativa senão abraçar o novo que nos apresentava.

E foi assim que, partindo dos fundamentos da cartografia (PASSOS; BARROS, 2009) e da pedagogia freiriana (FREIRE, 1987; 1996), decidimos escutar as vozes da juventude e descobrir seus anseios, suas necessidades para, a partir deles, construir o curso de Língua Portuguesa. Porém, algo em mente nós já tínhamos: fugir da costumeira abordagem escolar composta pela tríade gramática, redação e história da literatura para atrair a atenção da juventude. Não pretendíamos reforçar as práticas de letramento autônomo defendidos pelos órgãos institucionais de educação governamental. Os estudos dos letramentos sociais (STREET, 2014, 2012) e da pedagogia do “Sul” de Paulo Freire nos fizeram sensíveis à cultura local e aos gostos e preferências da juventude [...].”

3.1 JUVENTUDES E LETRAMENTOS: A PLURALIDADE NA SINGULARIDADE

No relato da “travessia cartográfica do encontro” busquei relatar, em linhas gerais, como foi o nosso primeiro contato *in loco* com a comunidade, as primeiras impressões, as situações vivenciadas na Cidade de Deus, os diálogos travados, etc. Narrei também algumas circunstâncias que me afetaram durante a travessia bem como a minha aproximação com alguns/mas jovens no dia da inscrição dos cursos.

Essa experiência me motivou a discutir neste capítulo o conceito de juventude e as culturas juvenis. Com o advento do mundo globalizado e a emergência da internet e das tecnologias da informação, a interação entre as juventudes tem possibilitado transformações robustas no que tange às experiências de ser jovem no século XXI, explodindo fronteiras espaciais e temporais costumeiramente bem delimitadas. Essas modificações, inclusive, têm causado impacto nas práticas de letramentos da juventude. Com vista a esclarecer a noção de letramento, a pluralização deste termo e seus desdobramentos nos dias atuais, traço um panorama histórico do estabelecimento desse campo de estudo e situo nos estudos sociais dos letramentos, especificamente nos Novos Estudos do Letramento (STREET, 2014,

2012, 1984) com o fito de melhor compreender as práticas de letramentos realizados pela juventude da periferia na contemporaneidade.

Finalizando este capítulo e seguindo a fluidez do método da cartografia, trago dos dados colhidos nesta travessia (o questionário e as memórias) a fim de estreitar o diálogo com as teorias que venho apresentando, bem como contribuir para inteligibilidade das práticas de letramentos juvenis.

3.2 JUVENTUDES E CULTURAS JUVENIS: A SINGULARIDADE DO PLURAL

Não é simples conceituar a palavra juventude, defini-la com precisão é impossível tendo em vista que essa categorização é fruto de construto histórico sobre a fase da vida que corresponde a um interstício entre a infância e a vida adulta. É a partir do século passado que o conceito de juventude passou a ser mais delineado e debatido com mais frequência. Neste século, especialmente, a temática da juventude foi maximizada visando políticas públicas para essa parcela da população.

Conforme Diógenes (1998), um campo ambíguo se movimenta quando falamos de juventude, isso porque não há um único tipo de juventude. Os grupos juvenis são formados por um conjunto heterogêneo com dificuldades distintas, oportunidades variadas, por exemplo. Deste modo, a juventude deve ser sempre compreendida dentro de uma conjuntura histórica situada (DAYRELL, 2003).

Embora haja frequentemente nos estudos sobre juventude uma certa insegurança conceitual, pode-se afirmar que “movimento” e “inovação” são duas características emblemáticas dessa fase da vida em que “a juventude se expressa enquanto agente catalisador e propagador de um estilo moderno e cosmopolita” (DIÓGENES, 1998, p.139). Essa transição nada breve entre a fase infantil e a fase adulta passa por intensos processos de (re)definições, decisões, organizações com vista a construir “uma trajetória de inserção e autonomia” (ABRAMO, 2015, p.19).

Com efeito, a saída é encarar a juventude em sua diversidade (DAYRELL, 2003). Se há uma singularidade a se destacar na juventude é a sua pluralidade de formas, etnias, valores, religiões etc. O modo como cada sociedade representa a juventude em determinado tempo histórico é peculiar, por isso sempre haverá uma significativa variedade de manifestações de ser jovem consoante a perspectiva cultural, os hábitos religiosos, o gênero (PERALTA, 1997).

É a partir dessa configuração plural que, para Dayrell (2003), o conceito de juventude deve ser entendido. Impor limites rígidos de categorização a um fenômeno constitutivamente plural só tende a reduzir o diversificado e amplo papel da juventude na sociedade. Segundo o autor, o conceito plural de juventude requer, sobretudo, a compreensão de que ela faz parte de um crescimento bem mais amplo, que ganha sentido nas interações em seu contexto:

A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. (DAYRELL, 2003, p.42).

É nesse processo de desenvolvimento na sociedade que as trocas de informações, de percepções, de sensibilidades entre os/as jovens se disseminam e transbordam em culturas juvenis plurais. Assim como não há uma única forma de categorizar a juventude, também não é possível homogeneizar as suas diversas práticas de letramento, visto que elas são tão plásticas quanto às variadas maneiras de conceituá-la.

Com o advento da globalização e do uso da internet, que tem crescido a cada ano no Brasil³³, o contato entre as diversas juventudes tem se estreitado fortemente. A relação entre as culturas juvenis com as culturas consolidadas, ditas tradicionais, na sociedade, é de embate, porém fecunda. Para Almeida (2013, p.113), são próprias das culturas juvenis as interações conflituosas que podem gerar “tensões e sensibilidades complexas”, não havendo, pois, a exclusão entre o tradicional e o novo, mas um diálogo fecundo entre ambas as perspectivas.

Nesse sentido, o conceito de cultura é posto em questão. Para se pensar as culturas juvenis e as práticas de letramento, a cultura não deve tomada como sinônimo de erudição, de refinamento social (GOMES, 2015), mas, sim, uma fusão conflituosa entre os processos dialógicos de negociação de sentido (ALMEIDA, 2013).

Após intensa e vasta pesquisa sobre as práticas culturais nos países latino-americanos, Garcia Canclini ([1989] 2015) endossa esse entendimento de cultura. Para ele, o hibridismo cultural presente na sociedade contemporânea proporcionou

³³ Conforme pesquisa divulgada pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, 65% dos jovens com até 25 anos acessaram internet todos os dias em 2015. No que tange ao seu uso, diariamente o acesso também cresceu de 26% em 2014 para 37% em 2015. Disponível em: <<http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2015.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2015.

uma produção estética singular que permitiu a mestiçagem das culturas de distintos letramentos e campos (ROJO, 2009). Nesse sentido, é preciso compreender a cultura como um fenômeno desessencializado, pois, só assim, é possível potencializar o entendimento das culturas juvenis como um conjunto de práticas diversas e singulares. Sendo assim, a cultura, na perspectiva das culturas juvenis,

pode ser entendida como um conjunto de significados compartilhados; um conjunto de símbolos específicos que simbolizam a pertença a um determinado grupo; uma linguagem com seus específicos usos, particulares rituais e eventos, através dos quais a vida adquire um sentido (PAIS, 1993, p.164).

Levando em consideração esse conceito de cultura, é possível, então, entender a preferência, por parte da juventude, em atuar preferencialmente em grupo. Através dessa formação coletiva, as/os jovens agem em sociedade como forma de exprimir suas identidades, suas marcas, suas facetas.

Neste sentido, cabe investigar a produção discursiva/textual das/os jovens com vista a entender como as práticas juvenis influenciam outros jovens, gerando, assim, novas práticas de letramentos. Entender como essa cultura se realiza nas práticas de letramento da juventude e no discurso das/os jovens é relevante para lançar luz sobre o fenômeno das práticas culturais juvenis, assim como auxiliar instâncias governamentais e não governamentais para elaborarem políticas educacionais sintonizadas com as culturas juvenis locais.

Tendo isso em vista, passo agora a discutir sobre o conceito de letramento, que, semelhante ao de juventude, não se constitui como um fenômeno monolítico, mas como uma prática social de leitura e de escrita³⁴ coconstruída de maneira interativa e enrustada por questões políticas, históricas, ideológicas e de poder.

3.3 LETRAMENTO: A LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL

O surgimento dos estudos sobre o letramento trouxe à baila uma série de questões que por um bom tempo a escola relegou. Aprender a ler e a escrever são deveres tradicionalmente atribuídas à escola; todavia, a aquisição dessas habilidades no contexto escolar ficou restrita ao desempenho pessoal limitando-se a um mero

³⁴ Considerando os pressupostos da pedagogia dos multiletramentos, a escrita na contemporaneidade não se limita ao uso do alfabeto, mas compreende também o emprego de múltiplas semioses (cores, *layout*, diagramação, imagens, etc) na construção dos sentidos dos textos.

processo de instrução formal dos aspectos da linguagem. As práticas sociais de letramentos não escolares ficaram preteridas, havendo pouco ou nenhum espaço para tais práticas na escola.

A compreensão de que não basta simplesmente ler e escrever, isto é, tomar posse da tecnologia do sistema alfabético, foi uma das marcantes guinadas para a mudança no entendimento da leitura e da escrita. O salto qualitativo dos estudos do letramento resgatou um dos aspectos fundamentais para a compreensão dessas duas habilidades relevantes para a socialização, intervenção transformação da cidadania: a práxis social do ato de ler e escrever.

Paulo Freire, segundo Soares (2005), foi um dos primeiros a realçar o poder “revolucionário” do letramento, uma vez que defendia que o aprendizado da leitura e da escrita era um meio de não apenas tomar consciência da realidade, mas, sobretudo, transformá-la. Freire (1987) concebe o processo de alfabetização (letramento) de duas maneiras: libertação ou domesticação. Considerando o aspecto ético e ideológico do processo de aprendizagem, o educador alerta para a natureza inerentemente política da ação de alfabetizar/letrar, visto que o propósito final desse processo, para ele, era a mudança social.

É válido destacar que na época da atuação pedagógica de Paulo Freire não era difundida a expressão “letramento” aqui no Brasil, mais comum sendo “alfabetização”. Embora Freire nunca tenha empregado o termo “letramento” em seus escritos em português, é possível encontrar apenas na língua inglesa essa expressão “literacy” em algumas publicações suas (CAVALCANTE JÚNIOR, 2006). Portanto, é possível dizer que o conceito de alfabetização de Freire está em sintonia com os estudos sociais do letramento, sobretudo do letramento ideológico propugnado por Street (1984).

Street, entretanto, pontua que em um aspecto não concorda com o pensamento de Freire, a saber: a libertação da consciência pelo oprimido ao se alfabetizar/letrar. Paulo Freire, segundo Street, acreditava que os/as oprimidos/as, ao se alfabetizarem, seriam mais críticos/as com a realidade e não seriam aprisionados pelo sistema opressor; porém, nem sempre foi isso que ocorreu, como aponta Street em duas entrevistas aqui no Brasil³⁵. Como ele afirma: “Para Freire, se você é

³⁵ Brian Street: "Buscamos um letramento baseado no que as pessoas realmente fazem". Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/noticias_ler.php?codigo_noticia=1951>. Acesso em: 10 jun. 2014; e “Entrevista com Brian Street” Disponível em:

analfabeto e o outro não é, esse outro pode te explorar. Ele vai vender e comprar coisas e te enganar. Se você for alfabetizado, sua vida vai melhorar”. Dissertando sobre o papel da pedagogia freiriana no que diz respeito à conscientização, Street, em outra entrevista, afirma: “A noção de ‘conscientização’ parece implicar que alguns já têm e que a leva para aqueles que não a possuem”.

Em ambos os casos, não concordo com Street, visto que Paulo Freire não delegava todo esse poder à simples aquisição da leitura e da escrita; para Freire (1992b), “a leitura do mundo precedia a da palavra”, o que implica, primeiramente, ter consciência crítica da realidade (FREIRE, 1983, 1987). Essa consciência, por sua vez, era despertada em comunhão entre aprendizes e professoras/es (também aprendizes). Em nada no método do Paulo Freire observamos o determinismo e o salvacionismo de sua práxis pedagógica. Pelo contrário, seu método reivindica uma abertura ao outro sempre visando o diálogo e a libertação da consciência das pessoas de forma interativa/coletiva, é que ele diz quando trata da perspectiva libertadora:

Numa visão libertadora, não mais “bancária” da educação, o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com educadores, reflete seus anseios e esperanças. Daí a investigação da temática como ponto de partida do processo educativo, como de partida de sua dialogicidade. (FREIRE, 1987, p.143).

É com o viés ideológico freiriano, portanto, que o conceito de letramento aqui no Brasil desponta. Porém, o termo “letramento” como hoje o conhecemos surge, de acordo com Soares (2005), no cenário brasileiro na década de 80 em um livro de Kato (1986) que trata da aquisição da língua escrita. A palavra “letramento” é uma tradução da palavra inglesa “literacy”, que nos dicionários é registrada como a condição ou estado de ser letrado, isto é, a capacidade de ler e de escrever em situações autênticas do cotidiano, da vida em sociedade, como preencher um formulário, solicitar por escrito ao gerente de um banco a devolução de dinheiro retido na conta, dentre outras ações ordinárias que se faz usando a linguagem oral ou escrita.

É essa noção que Kleiman aprofunda e difunde em seus vários estudos sobre o tema do letramento (1995, 2005, 2007), o qual o define como um vasto conjunto de práticas sociais de uso da escrita e da leitura em contextos situados e

com objetivos específicos. A pesquisadora argumenta que o letramento proporcionado pela escola passa a ser visto como um dentre vários que emanam das interações em sociedade, onde as práticas de ler e escrever são desenvolvidas com vistas à apreensão, sobretudo, do código, da forma, da norma, indo ao encontro ao conceito de alfabetização.

Diferentemente do antigo conceito de alfabetização – que diz respeito àquele/a que aprendeu a ler e a escrever, porém não se apropriou dessas habilidades nas práticas sociais – o letramento não se reduz apenas à apreensão dessa tecnologia; implica, todavia, no uso da linguagem pelos sujeitos em diversas práticas sociais. Como bem enfatiza Soares (2005, p.18), “a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.” E, como bem argumenta Tfouni (2006), o letramento centra-se nos aspectos sociais e históricos da aquisição da linguagem em uma comunidade.

Desta feita, a apropriação da leitura e da escrita por um indivíduo e, conseqüentemente, por uma sociedade impactam a condição social, política, ideológica, econômica, cultural, artística, linguística de todos/as envolvidos/as. As consequências do aprendizado da leitura e da escrita têm, pois, forte ressonância social, visto que as práticas sociais possibilitam o uso da linguagem no exercício da cidadania. No entanto, não é possível aceitar tais consequências facilmente, contra-argumentando a ideia de que o letramento produz, em si, a mobilidade social de uma pessoa, só para citar um caso, Street (2014) mostra que essa concepção autônoma, pretensamente neutra de letramento traz em seu bojo uma visão equivocada, preconceituosa e desgarrada das práticas culturais específicas de um determinado público.

3.4 LETRAMENTOS, MÚLTIPLOS LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS: CONCEITOS QUE SE TOCAM

Como podemos perceber até aqui, novas demandas sociais das práticas de leitura e de escrita fizeram surgir o vocábulo “letramento”, que se resume, em vias de regra, na inserção dos sujeitos em práticas sociais de leitura e escrita. Consoante Soares (2005, p.23, grifos da autora), não ser letrado significa “*não viver em estado ou condição de quem sabe ler e escrever*, isto é, pessoas que não incorporaram os

usos da escrita, não se apropriaram plenamente das práticas sociais de leitura e de escrita”. Ser uma pessoa letrada é saber fazer uso dos textos que circulam socialmente e não apenas dar conta de tarefas escolares, prática comum ainda em nossos dias.

Nessa direção, Tfouni (2006) argumenta que é impossível em uma sociedade moderna existir um cidadão ou uma cidadã completamente iletrada pois, segundo a pesquisadora, o que efetivamente existem são “graus de letramentos”, uma espécie de *continuum* que varia de uma sociedade para outra e entre indivíduos também. Soares (2005) explica que uma pessoa pode ser analfabeta mas ser letrada (letrada no sentido de letramento). Isso quer dizer que, embora desconheça os signos linguísticos, essa pessoa age em um mundo repleto de linguagem verbal e não verbal e, na medida em que solicita a leitura de textos de diversos gêneros discursivos e a escrita de outros tantos, está imersa em diversos eventos de letramentos. A autora alerta, entretanto, que o nível de letramento dessa pessoa não se configura, conseqüentemente, com o mesmo nível de uma pessoa que lê romances, preenche cheques e formulários complexos, elabora monografia etc.

Uma dúvida comum entre os iniciados nos estudos do letramento diz respeito à grafia da palavra; afinal, por que alguns autores empregam a palavra no plural? Para entendermos isso, precisamos voltar nosso olhar para o início da década de 80, quando surge uma maneira diferente de conceber o letramento. Street (2014)³⁶, pesquisador de formação antropológica, ao investigar a maneira como os iranianos utilizavam a escrita e a leitura em seu dia a dia, percebeu que não é possível dizer que só existe apenas um letramento, mas vários. Segundo o autor é mais adequado nos referirmos

[...] a letramentos do que a um único letramento, e devemos falar de letramentos, e não de letramento, tanto no sentido de diversas linguagens e escritas, quanto no sentido de múltiplos níveis de habilidades, conhecimentos e crenças, no campo de cada língua e/ou escrita. (STREET, 1984, p.47).

Em consonância com os autores mencionados, o pesquisador hispânico Cassany (2010) concebe o letramento como um conjunto de conhecimentos, de práticas sociais relacionadas ao uso social da escrita em cada sociedade. Para este autor, o letramento abarca o fenômeno da alfabetização, uma vez que engloba o

³⁶ Esta obra de Brian Street foi publicada em 1995, porém tomarei como referência a publicação no Brasil em 2014.

conhecimento do código alfabético; contudo, ele vai além, porque incluem as práticas de leitura e produção situadas de diferentes gêneros discursivos; os papéis adotados pelo leitor e pelo produtor do texto; os valores sociais associados às identidades, às ideologias dos interactantes; aos conhecimentos construídos pelas/nas representações sociais que os textos transmitem, dentre outras ações languageiras, por exemplo.

Assim como na realidade brasileira, Cassany aponta que, na Espanha, há dificuldade de se referir ao termo letramento, isso porque há uma variedade de expressões na língua espanhola que buscam dar conta do fenômeno da leitura e da escrita. O autor destaca o esforço empreendido por vários autores em promover o uso da “literacidad” com o fito de tornar comum a expressão entre os pesquisadores e possibilitar ainda uma maior clareza a esse fenômeno multifacetado.

No Brasil, podemos perceber entre as/os pesquisadoras/es uma difusão conceitual no que diz respeito à definição de letramento. Como já expus, grosso modo, os estudos sobre o letramento têm uma concepção social dos usos da escrita e da leitura, em oposição à ideia da aquisição individual e descontextualizada das habilidades linguísticas (KLEIMAN, 1995; 2005; 2007).

Apesar de haver certo consenso entre alguns/mas pesquisadores/as com a definição do que sejam os letramentos, é possível identificar que, dependendo do quadro teórico, questões distintas sobre esse fenômeno podem surgir, umas mais ancoradas na perspectiva do progresso racional, intelectual, na ascensão social das pessoas que os estudos do letramento podem oferecer, e outras voltadas para investigar os significados singulares e os impactos que a leitura e a escrita adquirem socialmente de forma situada. Ambos letramentos são conhecidos, respectivamente, como autônomo e ideológico.

Além do termo letramento(s), outras expressões referentes a esse fenômeno surgem nas pesquisas a fim de dar conta das novas práticas sociais que envolvem o uso da linguagem. Street e outros pesquisadores, na década de 80, desenvolveram o conceito de “múltiplos letramentos” com o fito de se oporem à concepção estreita de “letramento” autônomo, que, segundo Street (2012, p.71), por ser desarticulado das práticas sociais, acaba ocasionando uma “noção autônoma reificada” da noção de letramentos.

Porém, como alerta o autor, o uso da expressão “múltiplos letramentos”, em algumas pesquisas, tem ido à contramão de considerar os variados aspectos

socioculturais em que as práticas de letramentos acontecem, o que ele tem observado é que essa expressão tem se reduzido na associação de um único letramento a uma única cultura, supondo, erroneamente, que há vários letramentos por conta das diversas culturas existentes. Isso, no entendimento de Street (2012), tem feito com que a noção de múltiplos letramentos tenha caído no lugar comum da reificação ao partir do pressuposto de que o conceito de cultura não é processual, mas algo pronto e acabado.

A cultura (*colere*: cultivar em latim) nos estudos dos letramentos não é compreendida como o sinônimo de erudição. No oposto da perspectiva conservadora de cultura que a vê como o acúmulo do conhecimento e o refinamento social do comportamento e da etiqueta (GOMES, 2015), os estudos dos letramentos ancoram-se na abordagem antropológica do conceito de cultura que a compreende como um conjunto dialético de ações coletivas e individuais que incluem diversos tipos de conhecimentos, crenças, valores, hábitos, por exemplo, e se constitui como um sistema permanentemente aberto. Destarte, não é possível aceitar, baseando-se em uma “escala evolucionária”, que haja culturas inferiores ou superiores, pois: “Toda e cada cultura têm o seu próprio e singular valor; toda cultura proporciona aos seus membros o sentido de ser e de estar no mundo” (GOMES, 2015, p.43).

Em meados da década de 90, um grupo de pesquisadores, em Nova Londres (EUA), elaborou um manifesto³⁷ cujo foco recaiu sobre o papel dos multiletramentos nas escolas. O prefixo “multi” não se limita em apontar apenas para os diversos meios tecnológicos de informação e comunicação que, naquele tempo, já ganhavam bastante notoriedade e importância na vida das pessoas; mas, também, alerta a sociedade e a escola, sobretudo, para incluir a diversidade cultural em seu currículo tendo em vista a globalização. Portanto, a multimodalidade (multiplicidade semiótica e seus modos de fazer) e a multiculturalidade fazem parte dessa perspectiva de letramentos em que saber manejar de forma crítica (ROJO, 2009) as diversas tecnologias de comunicação e informação em um mundo globalizado é urgente e imprescindível para a cidadania.

Desse modo, as práticas de letramentos na contemporaneidade exigem pessoas multiletradas com competência para saberem lidar com os diversos textos multimodais compostos por semioses distintas. Essas pessoas não mais devem

³⁷ A pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais.

recorrer unicamente à tinta e ao papel, mas lançar mão de ferramentas como a diagramação, o vídeo, o tratamento de imagem, a edição, por exemplo, para construir sentidos através dos seus textos. E, à medida que produzirem, serão capazes de analisar criticamente os textos multisemióticos que circulam nas diversas mídias de comunicação e de informação (ROJO, 2009).

Importante destacar que a alteridade ganhou relevo nesse conceito haja vista o conflito cultural ser um aspecto comum nos países daqueles pesquisadores. Partindo do conceito de cultura não essencialista, os pesquisadores do grupo de Nova Londres assumem a ideia da multiplicidade cultural, em que os textos contemporâneos são forjados no cambiante contato entre culturas, não permitindo, pois, a separação estanque entre culto e inculto, por exemplo. Essa hibridização cultural foi intensificada pela expansão urbana segundo Garcia Canclini (2015), o que gerou a apropriação de diferentes patrimônios culturais.

Considerando a abordagem dos multiletramentos, Street (2012, p.73), mais uma vez, alerta para o que ele chama de uma possível reificação dos letramentos. Ao se limitar exclusivamente pelos canais e pelos modos da linguagem, corre-se o risco de cair na armadilha da coisificação dos letramentos por desconsiderar as práticas sociais envolvidas na elaboração, no uso e nos significados em que os letramentos acontecem. Sendo assim, como antídoto a esse “determinismo do canal ou da tecnologia”, Street (2012, p.73-74) argumenta que “são as práticas sociais que atribuem significados e conduzem efeitos e não o canal em si mesmo”.

Deste modo, é crucial conhecer as bases epistemológicas que sustentam as perspectivas de letramentos para compreender as suas implicações educacionais e sociais. A seguir, apresento duas abordagens de letramentos que ainda hoje influenciam muitas pesquisas, a saber: individual e social.

3.5 DUAS ABORDAGENS DE LETRAMENTOS, DUAS VISÕES DE MUNDO

O objetivo de apresentar as perspectivas de letramentos tem o propósito de mostrar em que pé finquei minha discussão nesta tese, ou seja, de que lugar eu parti e quais compromissos éticos, sociais, políticos mantive com os sujeitos pesquisados. De imediato, adianto-me em afirmar que, na esteira de Street (1984, 2014), concebo os letramentos como mais que meros produtos; eles são, de fato, um processo situado construído ideológico e coletivamente.

Assim como Tfouni (2006), oponho-me à concepção de letramento pronta e acabada. Por não ser processual, tal noção não entende os letramentos pela ótica da historicidade em que foram tecidos, tornando-se, por consequência, limitados e individualistas. Essas perspectivas de letramentos são categorizadas por Tfouni (2006) como abordagens a-históricas, justamente pelo fato de esses estudos se voltarem unicamente para aquisição formal e descontextualizada da escrita e da leitura, confundindo-se, inclusive, com a alfabetização. Além de serem a-históricas, essas abordagens alimentam a ideia de que os letramentos trazem consequentemente benefícios sociais, como o progresso e o desenvolvimento, o tecnológico especialmente.

Na literatura essa noção de letramento ficou conhecida por “modelo autônomo de letramento” (STREET, 1984). Para este pesquisador, o que há de mais grave nessa perspectiva é sua desvinculação da dimensão social e política das práticas de linguagem, quer seja orais ou escritas. Segundo Kleiman (1995), ao ser encarada como um processo autônomo, a escrita passa a ser entendida como produto capaz de ser assimilado e transferido sem a necessidade de situá-la, o que a caracteriza como a-histórica.

Essa ideia de autonomia está na base das pesquisas empreendidas na década de 80 sobre o letramento. Pesquisadores/as consideravam – e muitos/as ainda consideram – esse fenômeno intimamente ligado à capacidade de raciocínio, à riqueza e à prosperidade das nações, e seu ensino deveria ser desenvolvido formal de forma individual para que as pessoas pudessem progredir intelectualmente.

Goody (1968; 2005) é um dos teóricos que defende que o acesso ao letramento possibilita às pessoas maior complexidade cognitiva, possibilitando, por conseguinte, ascensão financeira e profissional; para confirmar sua tese, o pesquisador realizou pesquisas comparando sociedades letradas de sociedade não letradas (ágrafas). Em uma delas, Goody (1986) demonstrou que a exploração das colônias – de cultura essencialmente oral – pela Inglaterra ocorreu porque elas tinham organizações frágeis de resistência social.

Assim, o pesquisador acabou ratificando a prática da colonização, visto que povos de culturas pretensamente mais avançadas poderiam, sim, explorar e se sobrepor a países que, aos olhos ocidentais, ainda não conseguiram alcançar o estado ideal de letramento. Para os colonos, letrar o povo conquistado não significava ajudá-lo na progressão social, mas, sobretudo, dominá-lo e fazê-lo submisso à

ideologia ocidental que se espalharia mundo a fora. Fica evidente, portanto, que essa forma de letramento conhecida como autônoma se adéqua a uma espécie de letramento colonial, tal qual descrito por Street (2014), e se ancora na colonialidade do conhecimento denunciado por Quijano (2000).

Embasando-se em obras que tratam do letramento na Inglaterra medieval e em Madagascar, Street (2014) entende que a aquisição do letramento se encrusta a aspectos ideológicos, culturais e epistemológicos da época, visto que os membros de países estrangeiros incutiram nos povos dominados a sua forma peculiar de letramento com o fito de exploração, como defende o autor:

A introdução de certas práticas letradas deve ser entendida em termos dessa dominação mais ampla: em Madagáscar, como parte da tentativa dos missionários de difundir sua religião e da administração colonial de estabelecer estruturas burocráticas por meio das quais pudesse governar. Na Inglaterra medieval, os normandos introduziram determinadas formas legais e burocráticas de letramento, a fim de centralizar sua autoridade e de transferir a base de validação do direito à terra para longe das fontes locais. (STREET, 2014, p.51).

Essa prática de letramento tem uma íntima relação com os pressupostos hegemônicos da colonização europeia não apenas no que tange à ocupação do espaço territorial e da economia, mas, sobretudo, no que diz respeito à colonialidade cultural e epistêmica, corroborando, assim, o que os estudos descoloniais vem desenvolvendo (LANDER, 2005; QUIJANO, 2005)³⁸.

Na contramão da perspectiva do letramento autônomo, Street (1984 e 1993) propõe o modelo de letramento ideológico no qual busca explicitar que as práticas de letramentos, além de serem parte da cultura, carregam marcas da estrutura do poder. O autor pôde comprovar isso através de seus estudos etnográficos realizados no Irã, por exemplo, na década de 70. Segundo ele, durante os anos 60 e 70, as campanhas de alfabetização no Irã foram voltadas exclusivamente às mulheres porque elas eram as principais agentes das comunidades e por formarem os filhos; tendo em vista que os pais não estavam em casa, elas deveriam ser formadas consoante os princípios da moral iraniana. Nessa época, Street (2014) explica que as mulheres eram consideradas um empecilho à mudança da sociedade, pois eram condescendentes na criação dos infantes, além de não terem saúde e alimentação adequadas, bem como crerem em uma noção estática do destino.

³⁸ No capítulo 4 abordo esse assunto e faço uma relação com os estudos do letramento.

Percebe-se com a pesquisa de Street (2014) que as práticas sociais que envolvem a escrita e a leitura não estão dissociadas dos valores fomentados socialmente. Embora o modo ideológico vá de encontro ao modelo autônomo, urge esclarecer que aquele não é uma negação dos resultados deste; para Kleiman (1995), as questões relacionadas à aquisição da escrita na escola, por exemplo, têm de ser compreendidas na relação entre cultura e estrutura do poder no contexto em que ela se insere.

Assim como Street, Hamilton (2002) estabelece uma distinção entre duas práticas de letramentos, as quais denominou de letramentos dominantes e letramentos vernaculares. A primeira consiste naqueles tipos de letramentos que são institucionalizados e são regularmente usados em escolas, igrejas, empresas, comércio, etc. Esses letramentos têm uma rígida estrutura a ser seguida, são monitorados e mais valorizados socialmente, por consequência. O segundo, por seu turno, os letramentos vernaculares são desvalorizados e muitas vezes desprezados pela cultura oficial porque não são regulados, controlados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais, como é o caso dos fanzines, mangás, animes, por exemplo.

No que tange à segunda prática, vale registrar que em uma das aulas na comunidade, uma das alunas expressou que se os gêneros discursivos por último citados fossem trabalhados na escola, “seria o máximo”, uma vez que não teria a tão famosa redação escolar para fazer.

Diferentemente dos letramentos dominantes, os vernaculares emergem/fluem no dia a dia das pessoas em suas práticas sociais. E, neste aspecto, é válido salientar, que os letramentos vernaculares têm mais contribuições a oferecer em nossa investigação, uma vez que as práticas de letramentos vivenciadas pela juventude da periferia tende a ser esquecida e/ou desconsiderada pelas instituições oficiais como a escola, por exemplo.

Portanto, as práticas de letramento não são neutras; tampouco se reduzem às tecnologias. Ao ligar as práticas de leitura e escrita aos aspectos ideológicos, Street (1984) deu um passo considerável para o desenvolvimento dos estudos dos letramentos; principalmente no que diz respeito ao tratamento metodológico de investigação do fenômeno, no caso a etnografia.

Em suma, podemos dizer, consoante Terra (2009), que o modelo ideológico de letramento tem como base os seguintes princípios: o letramento não se limita a

uma abordagem técnica e neutra da aquisição da leitura e da escrita; os modos de apreensão da escrita estão intimamente relacionados às concepções de aprendizagem, identidade e existência pessoal; e, por fim, o letramento está relacionado não apenas aos aspectos culturais, mas, também, às estruturas do poder.

Desse modo, as práticas sociais da leitura e da escrita que são fomentadas na escola ainda continuam, muitas vezes, distantes do que é exigido na vida em sociedade; sendo, assim, fortemente embasadas pelo modelo autônomo de letramento. Indo de encontro a isso, Kleiman (1995; 2007) defende que as práticas de letramento têm de ser vistas considerando sempre o uso social dessas atividades, já que toda ação linguageira é voltada para algum propósito.

Dessa forma, argumento que o modelo ideológico proposto por Street (1984; 2003) se coadunou com esta investigação, na medida em que me proporcionou observar as relações de poder inerente ao uso da linguagem. Como vimos, os estudos sobre os letramentos passaram por uma mudança que vai do geral, universal (modelo autônomo) para o particular, específico (modelo ideológico). Isto é, com o advento do modelo ideológico de letramento, pesquisadores/as passaram a tratar o tema de forma mais específica, como é caso de estudar as práticas de letramentos de comunidades minoritárias com o intuito de investigar as consequências que tais práticas têm impactado nelas, além de tratar nas pesquisas a escrita como uma tecnologia a quem tem poder na sociedade.

Uma das maneiras de se chegar a essas observações em campo, por meio da investigação etnográfica, as/os pesquisadoras/es dos letramentos lançaram mão de dois conceitos teóricos basilares nos estudos dos letramentos, a saber: evento de letramento e práticas de letramento.

3.6 EVENTOS DE LETRAMENTO E PRÁTICAS DE LETRAMENTO: A AGÊNCIA NA/DA LINGUAGEM

O conceito evento de letramento foi derivado da concepção de evento de fala da sociolinguística, que em um primeiro momento foi entendido como uma situação em que uma pessoa busca compreender os sinais gráficos de um texto (KLEIMAN, 1995; STREET, 2012). Em seguida, Heath (1986), ao investigar os eventos de letramento de pequenas comunidades estadunidenses, a antropóloga conseguiu perceber aspectos interessantes do fenômeno do letramento utilizando o

método etnográfico. Em suas investigações, Heath analisou o evento de letramento, que consiste em “qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação” (HEATH, 1986, p.93). Para a antropóloga, o evento de letramento está intimamente ligado à escrita, esta é parte constitutiva para que o sentido seja construído na interação. A fala, segundo ela, é essencial para que o evento se estabeleça, pois, quando ela aparece, o evento se concretiza.

Esse conceito é importante na medida em nos faz entender que o “letramento está imbricado em nossas atividades cotidianas” (FURTADO, 2011, p.43), isto é, seja em ações simples, como tirar uma dúvida com uma professora em sala de aula, pedir uma informação na rua a alguém; seja em ações mais sofisticadas como participar de uma audiência pública, proferir uma palestra em um evento internacional, elaborar uma tese de doutorado, dentre outras.

Para Street (2012, p.75), a noção de evento de letramento é produtiva porque “capacita pesquisadores, e também participantes, a focalizar uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem”. Porém, ele alerta, que, do ponto de vista antropológico, a mera descrição da cena enunciativa onde o evento de letramento acontece pode não dizer como os significados são construídos, ele argumenta que exige um mergulhar etnográfico nesta cena. Na ocasião, urge “conversar com as pessoas, ouvi-las e a ligar sua experiência imediata de leitura e escrita a outras coisas que elas também façam” (STREET, 2012, p.76-77).

Street (2012) entende que o conceito de práticas de letramentos surge na tentativa de dar conta dos eventos e dos padrões de atividades de letramento com o objetivo de ligá-los a aspectos mais abrangentes de natureza sociocultural. Simplificando, Barton e Ivanic (1991) entendem as práticas de letramentos como formas gerais do uso de letramentos que as pessoas realizam nos eventos de letramento.

Para Street (2012), não é possível captar os significados advindos da observação dos modelos sociais apenas com a câmera filmadora ou com a observação; urge vivenciar, experimentar, ouvir as pessoas que estão no processo. E mais que isso: não se deve limitar a questões referentes ao universo da leitura e da escrita, mas também a outros aspectos que essas ações estejam envolvidas de outras formas. Porque, segundo ele, “o que pode dar *sentido* a eventos de letramento por ser

realmente alguma coisa que não seja pensada primeiramente em termos de letramentos” (STREET, 2012 p.76, grifos do autor).

Nesta pesquisa, por exemplo, o evento de letramento que mais me concentrei e me rendeu entendimentos das práticas de letramentos da juventude foram os encontros do programa Viva a Palavra na comunidade. Exercitar a atenção cartográfica (KASTRUP, 2009), que caracteriza-se por ser flutuante, concentrada e aberta a um só tempo, nas interações com a juventude foi um desafio, sobretudo para mim que naquelas ocasiões ainda me apropriava da abordagem cartográfica.

Street, Barton e Hamilton (2012) relacionaram o conceito de práticas de letramento à prática social. Para esses autores, é possível, sim, relacionar as ações de leitura e escrita às estruturas sociais no contexto onde emergem, acarretando, por conseguinte, na influência mútua entre as partes. Ao entender as práticas de letramentos como sendo intrinsecamente sociais, Barton e Hamilton (2012), assim como Street (2014), argumentam que as práticas devem ser compreendidas de forma situada na relação entre as pessoas, nunca de maneira isolada de um contexto e muito menos de forma individual.

Street (2012) mostra, em sua pesquisa no Irã, que as práticas de letramentos não estavam relacionadas apenas à escolarização formal escolar. O pesquisador identificou que o letramento religioso mulçumano confere *status* e autoridade a quem o recebia, isso leva Street a concluir que as práticas de letramentos estão associadas a questões de identidade e à posição social do sujeito; segundo o autor

É a abordagem do letramento como prática social que fornece um modo de construir sentido sobre as variações nos usos e nos significados do letramento nesses contextos, e não a confiança nas noções vazias de habilidades, taxas e níveis de letramento que dominam o discurso contemporâneo sobre o letramento. (STREET, 2012, p.78-79).

Entendo, assim como os autores supracitados, que para a compreensão do fenômeno do letramento é preciso ir além da mera observação passiva e distante dos eventos de letramentos que podem ser flagrados. Por isso, nesta pesquisa, mais do que representar e simplesmente descrever o que vi, tento acompanhar as práticas sociais de uso da língua no curso dos processos a fim de compreender os possíveis agentes e as prováveis agências de letramentos na comunidade Cidade de Deus.

Em um estudo que trata sobre o professor como um agente de letramento, Kleiman (2006) concebe esse conceito ancorado à noção de identidade relacionada ao uso da leitura e da escrita. A pesquisadora argumenta que os agentes de letramentos devem valorizar práticas locais de grupos minoritários como forma de criar novas ideias sobre o letramento; neste sentido, é possível dizer que as escolas e as universidades seriam, em potencial, agências de letramentos por excelência.

Ampliando o escopo da noção de “agente de letramento” para outras esferas da comunicação humana que não a escola, argumento que nos espaços onde acontecem os letramentos vernaculares (não ratificado nas instâncias oficiais) há agentes de letramentos que favorecem, propiciam, promovem práticas de letramentos diversas, apesar de muitas vezes não serem essas pessoas quem ensinam o letramento. Assim como há agentes, também há agências de letramentos, isto é, movimentos, espaços, coletivos, que abrigam os mais diversos eventos de letramento.

Em sua pesquisa, Souza (2009) identificou o *Hip Hop* como uma agência de letramento (de reexistência) em que os sujeitos participavam e desenvolviam práticas culturais específicas de leitura e de escrita de acordo com as necessidades do grupo. Assim como os ativistas do movimento atuavam como agentes de letramento por tornarem concretas as variadas maneiras de letramentos de reexistência que emergia no movimento *Hip Hop*.

Com base nesta perspectiva, busco identificar agência e agentes de letramentos que estão presentes na comunidade Cidade de Deus e compreender de que forma eles/elas agem no intuito de resistir o abandono das autoridades, o tráfico de drogas e a violência no lugar.

3.7 LETRAMENTOS DO SUL: UMA AGENDA EM CONSTRUÇÃO

A questão da aquisição ou não da escrita é um problema específico da nossa área que, por tocar em vários problemas sociais e relacionar centro e periferia, é “privilegiado pelo seu aglutinador” (KLEIMAN, 2013, p.51). Assim sendo, compreender o processo dos usos sociais que as/os jovens da comunidade Cidade de Deus fazem da leitura e da escrita é essencial não para simplesmente “dar” visibilidade a essas pessoas – tal como argumenta Kleiman (2013) ao falar sobre a visibilidade que a academia pode dar aos que vivem à margem –, mas, sobretudo, de construir com elas por meio de práticas cooperativas operando ações conjuntamente.

Kleiman (2013) mostra, baseada nas pesquisas de seu Grupo de Letramento do Professor, que as categorias convencionais não dão conta dos fenômenos nos usos situados, nos locais de práticas de escrita; ela ainda adverte para o risco que se corre de não olhar com atenção para os usos que as comunidades locais fazem da leitura e da escrita. A seguir, apresento a seguir algumas pesquisas realizadas no Brasil, que têm percorrido a trilha de entender o letramento para além dos usos escolares da leitura e da escrita, mas como uma prática social.

Souza (2009), em sua tese de doutorado, investigou os letramentos de um grupo movimento cultural *Hip Hop* situado na cidade de São Paulo. A investigadora constatou em sua pesquisa etnográfica que o movimento funciona como uma agência de letramento para os seus participantes; estes, por sua vez, atuam com agentes multiplicadores do letramento vivenciado no grupo. Adotando a perspectiva sócio-histórica dos estudos do letramento, a pesquisadora percebeu em suas análises que os letramentos praticados pelo grupo de jovens da pesquisa têm lhes permitido redimensionar suas identidades, proporcionado a mudança de papéis e de lugares sociais a eles atribuídos por uma sociedade ainda marcada por desigualdades raciais e sociais. Souza (2009) categorizou os letramentos do grupo que analisou como “letramentos de reexistência”, visto que os jovens questionam, contestam, criam e propõem alterações nos moldes já ratificados socialmente, pois “[...] quando os jovens usaram a linguagem, o fizeram a partir de suas marcas sócio-históricas, buscando afirmar certos traços identitários que estão inscritos em suas práticas discursivas” (SOUZA, 2009, p.189).

Ao descrever e analisar práticas de letramento de lideranças de uma comunidade quilombola, Sito (2010) investigou as alterações ocorridas nos letramentos dessa comunidade ao interagir com o poder público. Ao abordar uma história local relegada ao segundo plano pelos os governantes, a pesquisa de Sito (2010, p.144) teve como um dos propósitos “romper alguns silenciamentos sobre a história da população negra no Sul do Brasil ao mostrar outras histórias que historicamente foram invisibilizadas”. A opção ética e metodológica da pesquisadora foi contar a história do grupo e conhecer os saberes, os fazeres e as práticas de letramento que surgiam no âmbito da luta pela posse da terra. Mais do que simplesmente aprender novas práticas de usos sociais da escrita, tal como o uso de ata nas assembleias da comunidade, Sito (2010) mostrou que os membros da comunidade acabaram desenvolvendo estratégias de transformação da sua

identidade, isto é, estavam tornando-se quilombolas para que poderem conquistar um direito negado a negros que moravam em terrenos herdados. Essa apropriação da categoria política “quilombola”, esse tornar-se quilombola deu-se no processo da regularização fundiária; pôde-se constatar, portanto, que os usos sociais da leitura e da escrita em contato com as instituições governamentais fez surgir novas instituições e novas identidades.

Correa (2010) em sua pesquisa busca identificar o processo de formação de leitura das professoras de uma escola do ensino fundamental na periferia de Belém com o fito de compreender o letramento enquanto prática social. A pesquisadora buscou entender de que forma os letramentos são coconstruídos na periferia de Belém; segundo ela, o lugar é o palco onde as experiências culturais acontecem, bem diferente de lugares que adotam letramentos dominantes para dar conta de situações que não se resolveriam na periferia da periferia de onde a autora investigava. Ao perscrutar os saberes docentes das professoras da região, ela pôde reconstruir a trajetória da formação de cada uma delas e constatou que a cultura local, os saberes da região, os conhecimentos das professoras eram postos em segundo plano devido à formação acadêmica, que não os consideravam como fundamentais na construção de profissionais da educação. Por isso, foi preciso para Correa (2010) acompanhar as professoras, assim pôde reconstruir com as elas a trajetória da formação social, educativa, universitária delas objetivando ampliar as singularidades plurais que apontavam para a identidade e para o valor da história da vida de cada uma delas. Em suma, passou-se a reconhecer como valor social, cultural, econômico os saberes produzidos na comunidade.

Cordeiro (2015) investigou a gramática dos jogos de linguagem do Grupo de Capoeira Regional Mestre Ávila na cidade de Camocim/CE. Seguindo as pistas do método cartográfico, o pesquisador acompanhou processos e verificou que as regras que constituem o jogar capoeira não são estabilizadas como aparentemente transparecem. Ele exemplificou essa tese com os conceitos “mandinga”, “corpo”, “axé”, “roda” e “mestre”, a despeito de serem imprescindíveis ao entendimento do jogo, tais palavras-ações não conseguem abarcar toda a complexidade do vasto tecido cultural que é jogar-viver capoeira, pois esse jogo é sempre aberto e contingente. Ele ainda conclui, baseado em sua vivência com os/as capoeiristas, que a capoeira se insere, na comunidade, como uma prática subalterna de resistência da cultura negra. Por fim, do ponto de vista da tradução intercultural, Cordeiro (2005)

percebeu que a capoeira é da ordem intercultural tendo em vista que ela brota de distintos substratos culturais negros. Considero que, mesmo não trabalhando com o conceito de letramento em sua tese, é possível inferir na pesquisa de Cordeiro (2015) que os eventos e as práticas de letramentos (os jogos de linguagem) do grupo de capoeira (seja na roda ou fora dela) são responsáveis, também, por construir esse terreno móvel que é a gramática da capoeira.

Forjadas na Linguística Aplicada INdisciplinar, crítica, transgressiva, cujo foco está na “produção das realidades sociais pela prática discursiva”, essas pesquisas promoveram uma “virada epistemológica para o Sul” que passou por uma reelaboração do conhecimento o que implicou construir um programa de pesquisa situado para cada comunidade e grupo investigado. Essa agenda foi necessária para dar conta do fenômeno em análise e ela, graças aos fundamentos epistemológicos da LA, permitiu produzir saberes, tendo a periferia como ponto de partida com o objetivo de transformar o processo de construção de novos saberes do global para o local (KLEIMAN, 2013, p.53).

Essas pesquisas têm muito a contribuir para esta investigação na medida em que fornece indícios reveladores de que as práticas sociais de leitura e escrita são vastas, abrangentes, não limitadas à perspectiva autônoma de letramento; além de possibilitar *insights* relevantes para a nossa pesquisa de campo e análise do *corpus*. Queremos, assim, como as autoras e o autor supracitadas/o, fortalecer e contribuir para expansão da agenda de pesquisa voltada ao Sul da produção de conhecimento.

O que difere esta pesquisa das supracitadas é que nesta eu não trabalho com um grupo de sujeitos, no caso as/os jovens, engajados em um propósito específico. Diferente da pesquisa de Souza (2009), que acompanhou jovens militantes do Hip Hop, nesta investigação tive o contato com juventude que mora na comunidade Cidade de Deus, mas que não tem histórico de um trabalho de articulação entre si a fim de propor caminhos e saídas alternativas para os casos de violência e de uso/tráfico de droga. Urge compreender o que essa juventude lê, escreve, faz na comunidade e na internet, além de perscrutar sua memória, especificamente, seu percurso até à chegada à Cidade de Deus. Mapear essas ações possibilita construir um mapa de ação social em que as instâncias públicas (governo, universidade, escolas...) devem tomar ciência e possibilitar soluções significativas para essa população.

Entendo, pois, que ao se pesquisar as práticas de letramentos das/os jovens de uma comunidade periférica de Fortaleza, estou trabalhando na coconstrução de conhecimentos (comunidade-academia) e favorecendo, também, perceptibilidade dessa juventude.

3.8 COLHENDO OS “ARITICUNS” ENCONTRADOS NOS DESVIOS

Na cartografia não coletamos dados, nós os cultivamos (BARROS, BARROS, 2014). E cultivar dados é sempre correr risco, porque, dependendo da colheita, torna-se impossível colhê-los sozinho, precisa-se de instrumentos, pessoas, tempo, etc. Neste caso, tive de escolher alguns frutos para construir inteligibilidade às práticas de letramentos de jovens que vivem na periferia de Fortaleza, especificamente na Cidade de Deus.

E, como venho dizendo, o método da cartografia entende que não se começa a cartografar os processos do zero, pois sempre “[...] que o cartógrafo entra em campo há processos em curso”, há, portanto, colheitas nesse intercurso (BARROS; KASTRUP, 2009). Mais do que representar, o trabalho cartográfico é focado a produção coletiva do conhecimento.

É com essa perspectiva cartográfica, de não partir do zero, que levei em consideração ao entrar em campo, isto é, ao entrar na comunidade Cidade de Deus. Como disse na “travessia cartográfica do encontro”, o questionário foi aplicado em um sábado, pela manhã, no prédio da associação da comunidade e teve a tentativa de “sentir” a juventude, melhor dizendo, saber um pouco da sua vida e, preliminarmente, as suas práticas de letramento.

Composto por três seções, o questionário, teve a seguinte estrutura: perfil pessoal, perfil educacional e práticas de leitura e escrita. Na análise a seguir, deixei em apenas uma subseção os perfis pessoal e educacional, ficando as práticas de leitura e escrita em uma só devido à sua maior extensão. O texto do gênero memória produzido pela juventude no ato da inscrição é analisado logo em seguida.

3.8.1 Perfil pessoal e educacional da juventude da comunidade Cidade de Deus

Compareceram 24 jovens, 16 do sexo feminino e 8 do sexo masculino, no dia da inscrição, a faixa etária das/os participantes variou significativamente entre 12 a 29 anos, todas e todos nasceram em Fortaleza. Interessante destacar esse dado sobre a participação feminina. Historicamente, as mulheres estiveram subjugadas e inferiorizadas ao homem em vários aspectos, dentre os quais o letramento. Ainda hoje, elas são 64% dos adultos analfabetos do mundo; todavia, este quadro vem mudando, sobretudo, em países do primeiro mundo, como a Inglaterra, onde a maioria dos analfabetos é composto por homens (COULMAS, 2014). Vale ressaltar, também, que, no curso de português, duas jovens exerceram um protagonismo ímpar, ao revelar-nos práticas de letramentos singulares próprios das culturas juvenis.

O momento do preenchimento do questionário foi rico como relatei na travessia³⁹, nele tive a oportunidade de olhar no rosto e nos olhos daquelas e daqueles que desejavam fazer um curso de línguas; fiz isso na tentativa de construir já ali um plano em comum (KASTRUP; BARROS, 2014) com a juventude da comunidade. Não queria “fotografar” sem dialogar com aquela juventude que se fazia presente, eu ansiava ouvir suas histórias e estabelecer uma relação entre leitura e escrita, assim como outras experiências (STREET, 2012).

Sempre que alguém ia preencher os dados, eu começava uma conversa e quase sempre caía na seguinte questão: “E aí, vai querer fazer o curso de Português?” Em 90% dos casos, a resposta foi “Não”. E eu pensando que teríamos jovens ansiando por nossos encontros⁴⁰... Como disse a pesquisadora de letramentos Ana Lúcia Silva Souza durante a qualificação deste trabalho: “Acreditamos, muitas vezes, que somos a cereja do bolo”, esse excesso de expectativa pode, em alguns momentos, prejudicar sensivelmente a investigação, porém, felizmente, não foi o que aconteceu conosco. Apesar de encontramos muitas negativas, nós não desistimos de apostar na proposta que o programa Viva a Palavra pensara para aquela comunidade no que diz respeito às aulas de linguagem.

³⁹ Como se verá neste capítulo, farei menção com frequência às travessias cartográficas, visto que elas estão preñes de descrições e análises também.

⁴⁰ Não contive risos na ocasião nem mesmo no ato da escrita da tese. Registro, aqui, que nem só de sofrimento e lamento se vive uma escrita de tese. Como diz Drummond: “Há muito aprendi a rir, de quê? de mim? ou de nada?”. Enfim, o riso, em muitos momentos, me salvou de mim durante a escrita.

Voltando ao questionário, a questão que tratou da cor dos/as jovens teve o seguinte resultado: a maioria, 19, assinalou a opção “parda”, 2 assinalaram “branco”, 2 marcaram “preto” e 1 apontou “amarelo”. Considerando que o IBGE⁴¹ classifica como negra a pessoa que se autointitula parda, tivemos então uma presença maciça de negros, o que acabou se enquadrando na proposta do programa. Todavia, ao conversar com os/as jovens sobre sua cor da pele, eles/as afirmaram que não se consideravam negros, porque negros para eles/as eram pessoas de pele mais escura, “tipo preta”, como chegaram a afirmar durante uma aula.

Essas afirmações estão construídas na base de um desconhecimento ideológico da negritude (DOMINGUES, 2005), isto é, na ausência de um conhecimento da consciência racial negra, ocasionado, possivelmente, pela colonização do pensamento. Considerando os pressupostos da colonialidade (QUIJANO, 2000)⁴², podemos também afirmar que essa recusa em aceitar a negritude seja um dos danos desse longo processo que foi e ainda é a colonização.

Apesar de não discutirmos a fundo com as/os jovens que participaram das aulas sobre essa questão da negritude⁴³, foi possível inferir, baseados nesses dados e em relatos das/os jovens durante as aulas, que elas/es não se reconheciam como negros porque, como já dito, a cor da sua pele não era preta. Isso é uma prática comum dos brasileiros, tendo em vista que o mito da democracia racial (RIBEIRO, 1995) tem ainda forte influência na população do nosso país. Ao ouvirem e verem frequentemente os estereótipos negativos sobre negros/as no cotidiano, boa parte de pardos e negros busca se aproximar de pessoas que são estereotipadas positivamente, no caso os brancos com o fito de serem aceitas (DOMINGUES, 2005), concretizando, assim, o que Silva (2005) denomina de ideologia do branqueamento. Pode-se perceber, portanto, que os traços da colonialidade (QUIJANO, 2005) estão na formação intersubjetiva da juventude, que ainda se encontram presos à suposta superioridade da ideologia eurocêntrica.

⁴¹ Características Étnico-raciais da População: um estudo das categorias de classificação de cor ou raça. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas_raciais/notas_tecnicas.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2015.

⁴² No próximo capítulo, o conceito de colonialidade será explicitado.

⁴³ O assunto sobre a negritude seria abordado em outro momento, a prioridade naquela ocasião era buscar aproximar-se da juventude com vista a construir um plano em comum (KASTRUP; PASSOS, 2014).

Com relação à esfera pública ou privada de ensino em que haviam estudado, tivemos as seguintes situações: das/os 24 jovens, 5 tinham passado pela escola privada (alternando entre escola pública e privada), as/os outras/os 19 cursaram ou cursavam ainda em escolas públicas. Tendo em vista que há uma escola municipal em uma das entradas da comunidade, considerei que a boa parte das/os jovens estudaria lá; entretanto, ao verificar nos questionários, descobri que pouquíssimos/as jovens estudavam naquela escola. Segundo uma jovem, logo no início da ocupação da Cidade de Deus, a diretora da escola da época havia dito que “não aceitava criança da favela porque não tinham endereço fixo”, restaram aos pais recorrer a outras escolas. Diante desse contexto, uma das escolas mais apontadas pela juventude no questionário foi o Centro Educacional da Juventude Padre João Pia Piamarta, que além de ser próxima da comunidade, oferecia um amplo leque de atividades extraclasse.

Quando questionados/as sobre a formação escolar dos seus pais, a maioria, 16, responderam que eles tinham apenas o ensino fundamental. 2 não souberam responder; 1 informou que a mãe tinha o ensino superior, mas não disse qual seria essa formação. Esse dado interessante aponta para outro mais a frente que trata da influência dos pais na formação leitora dos filhos, agora jovens leitores.

Esses perfis aqui traçados desenharam alguns aspectos peculiares, como o programa visava jovens negros da periferia, tivemos, então, um número expressivo. Das/os participantes, as mulheres foram as mais presentes e interessadas em fazer os cursos. O nível de escolaridade dos pais indicou, em geral, o mesmo nível das/os jovens que participaram, como pudemos atestar na vivência com elas/es.

Vale registrar também que no início das nossas atividades não quisemos focar na questão racial porque pretendíamos trabalhar em um segundo momento essa questão, porém foi não possível fazê-la por conta de um trágico evento que será narrado na nossa próxima travessia.

3.8.2 Práticas de leitura e escrita da juventude da comunidade Cidade de Deus

A terceira e última seção do questionário tratou de aspectos gerais e específicos das práticas de leitura e escrita das pessoas que se inscreveram. Nela pude, de início, vislumbrar alguns mapas que seriam traçados nas travessias que teria que empreender. Percorrer as trilhas – não os trilhos – dessas práticas de letramentos foram cruciais a fim de depreender como seria resistir e reexistir enquanto jovem na comunidade.

De início, as pessoas foram questionadas sobre a prática de ouvir histórias: um ¼ delas, isto é, 6 jovens, não foram habituadas a ouvir histórias contadas por seus pais ou parentes quando pequenas, em muitos casos apenas uma vaga lembrança as/os faziam recordar, mas que, definitivamente, não era uma ação comum em sua infância. Assim, a contação de história por entes familiares, uma prática comum de letramento não formalizada, mais conhecida como letramento vernacular (HAMILTON, 2002), não fora vivenciada por uma parte do grupo quando criança.

No que diz respeito aos materiais que tinham em casa e que costumavam a ler, as/os 24 jovens assinalaram vários itens, a saber: livro didático, bíblia, dicionário, enciclopédia, literatura de cordel, calendário, jornal, livros de receitas, livros de literatura, livros infantis, revistas, jornal. Percebe-se, portanto, uma variedade expressiva de gêneros e suportes discursivos presentes no cotidiano da juventude, o que revela uma mixagem de práticas sociais de leitura de letramentos dominantes e vernaculares.

Mais da metade das pessoas, 11 delas, indicaram a revista como o material mais presente e mais lido por elas em suas casas; seguido pela bíblia e os livros didáticos, 10 indicações. Logo após aparece o jornal impresso com 8 indicações; os livros de receitas e o calendário vêm depois com 6 citações. No que tange aos textos do universo literário, há baixa indicação: 6 para textos literários em geral e 4 referentes aos livros infantis. Por fim, houve a citação de por 2 pessoas do uso de dicionários e mais 2 sobre o uso de enciclopédia em suas casas.

Considerando o elevado índice da presença de revistas em suas casas, que faz parte do universo do letramento vernacular, questionei os/as jovens sobre o tipo de revista que tinham acesso; segundo me responderam eram revistas voltadas ao público juvenil, com ênfase em moda, em dicas de beleza, em artistas e bandas musicais. Nessas revistas podem-se observar um expressivo uso de imagens, cujos

textos são constituídos por diversas semioses o que leitura demanda uma mobilização de conhecimentos sobre imagens, cores, *layout* dentre outros aspectos (SANTAELLA, 2012; ROJO, 2009, 2013).

A segunda maior indicação de livros ficou dividida entre a bíblia e o livro didático escolar, ambos utilizados em eventos de letramento dominante. A presença marcante da bíblia dos cristãos pode ser justificada ao considerarmos o seguinte dado do IBGE⁴⁴ que, no senso de 2010, registrou que pouco mais de 85% da população brasileira se declarou cristã: em torno de 166 milhões de pessoas que se declaram católicas ou evangélicas.

Durante as aulas pude questioná-las/os sobre o uso da bíblia por elas/es, alguns comentaram que iam com mais frequência nos cultos da igreja que eram promovidos pelo “irmão”, responsável pela igreja evangélica da comunidade, e outros/as disseram que iam em outras instituições. Essa fala foi recorrente, o que me indicou que a igreja, ao promover eventos de letramento de cunho dominante, acaba sendo uma agência de letramento na comunidade na medida em que estimula a leitura e o estudo da palavra escrita, sobretudo em ocasiões em que há ensino de interpretação da bíblia, realizada por pessoas da comunidade e fora dela. Com relação às atividades da igreja, os encontros ocorrem, geralmente, nos finais de semana. Sábado à tarde e domingo à noite são os dias de mais concentração de pessoas na instituição: sábado, especialmente, é voltado para o público infante-juvenil, em que eles são convidados a participarem de momentos recreativos e de ensino de princípios religiosos da igreja, em muitas dessas ocasiões jovens e crianças leem e escrevem frequentemente; domingo é o dia de mais audiência e é direcionado mais ao público adulto, as práticas de leituras são mais intensificadas, sendo o momento para muitos do que comparecem com um dos dias que mais se lê ou ouve alguém lendo. Interessante destacar que, mesmo sendo analfabeto, considero o “irmão” como sendo um agente de letramento na comunidade, à medida que estimula e promove eventos de letramentos (cultos, escola dominical, reuniões) em que exige a leitura e a escritura por parte de quem lá integra a igreja.

No que diz respeito à presença do livro didático e à sua leitura pela juventude, temos aqui um dado relativamente esperado tendo em vista que os livros

44

Disponível

em:

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/sinopse/default_sinopse.shtm>.
Acesso em: 10 jun. 2016.

didáticos passaram a ser distribuídos em meados da década de 80 do século passado⁴⁵, chegando ao seu apogeu em 2012 tendo os livros de todas as matérias distribuídos às/aos alunas/os das diversas séries. Vale ressaltar que, com democratização do ensino e com a dificuldade do/a professor/a, por falta de tempo, elaborar seus materiais de aula (GERALDI, 1997), o livro didático passou a ser a principal ferramenta para auxiliá-lo/a na prática de ensino. Todavia, no decorrer do tempo, ele acabou se tornando o único material de trabalho dos/as docentes em suas práticas escolares, gerando, em muitos casos, limitação na abordagem de diversos fenômenos da linguagem (GERALDI, 1997). Refletindo sobre o livro didático, Silva (2005) mostra que ele é um dos poucos materiais de leitura que chega até a casa de muitos jovens no Brasil – e os dados aqui reforçam –, por isso, segundo ela, deve-se ter o máximo de cuidado para que ele não reproduza preconceitos como, por exemplo, o racismo.

Os três seguintes materiais mencionados foram: jornal, receita e calendário, todos do âmbito dos letramentos vernaculares. Segundo as/os jovens, os jornais que eles tinham acesso em casa não eram os de grande circulação Fortaleza, mas aqueles produzidos na escola e no bairro. A receita era o gênero discursivo mais manuseado pela mãe e o calendário era lido por todos da casa.

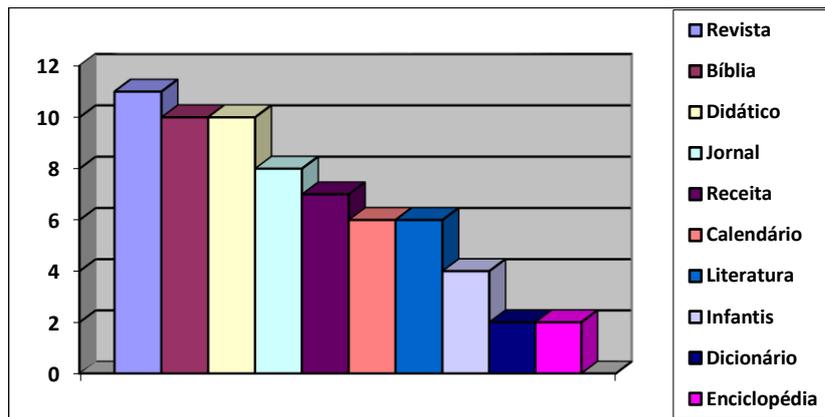
Com relação aos livros literários, ¼ das pessoas, 6, informaram que havia a presença deles em casa; um número menor, 4 pessoas, apontou que livros infantis eram lidos em casa. A aquisição dos livros era feita, segundo informaram, através de doação da escola e de presentes de familiares, o que mostra ainda a escola e a família como agências de letramentos significativas na formação das práticas de leitura da juventude. Em geral, a leitura de obras literárias quando tratada na escola tende a seguir uma abordagem dominante de letramento, quando não, isto é, voltada para a fruição estética do ato de ler, ela se enquadra na perspectiva de letramento vernacular. O que pude perceber é que há um intercâmbio das culturas de letramento no que diz respeito ao texto literário.

Por fim, ainda sobre a questão relacionada aos materiais de leitura que a juventude tem em casa, foi citado por eles/as a presença de dois manuais de pesquisas, a saber: dicionário e enciclopédia, comuns ao letramento dominante, da esfera escolar. Dos/as jovens que participaram das aulas, nenhum/a deles/as havia

⁴⁵ Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em: 10 set. 2015.

mencionado o uso desse material em casa, pois recorriam à biblioteca da escola quando precisavam de tais ferramentas. Em síntese, com base nos dados, é sensível a mescla de práticas culturais letradas dominantes e vernaculares na formação das práticas letramento da juventude da comunidade. Vejamos os dados no gráfico abaixo.

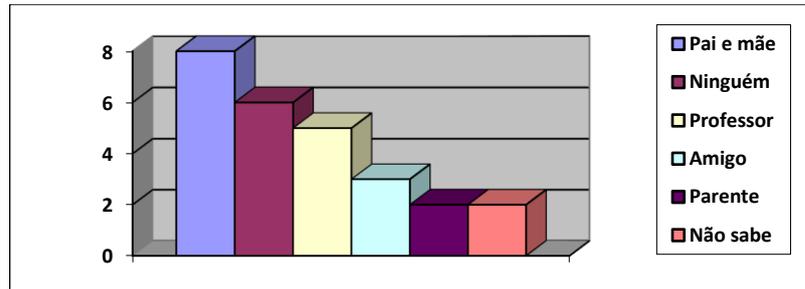
Gráfico 1 – Livros e materiais que tem em casa e que lê com frequência



Fonte: Elaborado pelo autor.

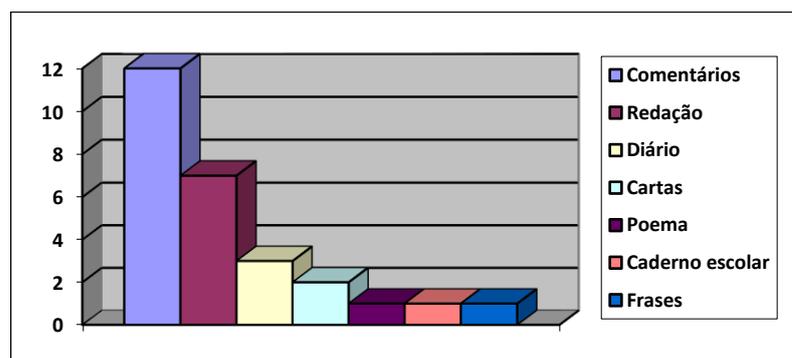
Quando foram questionados/as sobre o que gostavam de ler, 13 responderam que apreciavam histórias, romances, aventura; 3 citaram narrativas bíblicas, 2 informaram que gostavam mais de jornais e notícias, 1 apontou que preferia revistas de que trata de assuntos de beleza e 2 não responderam. Percebe-se nas respostas um apreço significativo pelo texto de ficção, um dado importante que pode balizar projetos, programas e práticas educacionais que têm a juventude como público alvo.

No item que tratou da influência do gosto pela leitura, as pessoas mais citadas foram: pai e mãe, professor, amigos e parentes, confirmando o que Pinheiro *et al.* (2014) apontou em sua pesquisa sobre a influência da família e da escola, especificamente, na formação das habilidades de leitura e escrita. Um dado, porém, que chamou atenção foi que $\frac{1}{4}$ das/os participantes, 6 pessoas, assinalou que ninguém havia influenciado seu gosto pela leitura. Isso porém não significa dizer que tais jovens não gostavam de ler como pode supor o determinismo das práticas de letramento dominante que tem como objetivo, altamente questionável, de relacionar progresso de vida com o progresso do letramento.

Gráfico 2 – Pessoas que influenciaram o gosto pela leitura

Fonte: Elaborado pelo autor.

Passando para o item da escrita que tratou sobre a frequência dessa prática. 12 dos sujeitos apontaram os comentários em redes sociais como a sua ação mais comum de escrever textos, 7 indicaram a redação escolar, 3 meninas informaram o uso do diário, 2 garotas a escrita de cartas, e, por fim, tiveram uma citação cada um dos seguintes gêneros: poema, caderno escolar e frases. Ficou evidente a enorme influência das redes sociais na vida dessas/es jovens, deixando em segundo lugar, por exemplo, a tão conhecida – e muitas vezes temida – redação escolar. Aqui percebemos, mais uma vez, a mixagem de práticas de letramentos vernaculares e letramentos dominantes (STREET, 2014; HAMILTON, 2002), comentários na internet e redação escolar simbolizam quão as práticas de letramentos da juventude são plurais; ademais, a formação dessas práticas passa por duas formas conflitantes de conceber e vivenciar os letramentos, a saber: dominante e ideológica. Enquanto a juventude na escola é exposta às práticas de letramento de forma autônoma, como é o caso da redação, essa mesma juventude, na internet, nas redes sociais, exercita práticas de letramentos que levam em consideração aspectos culturais, de identidade, de poder, por exemplo.

Gráfico 3 – O que escreve com frequência

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação ao que eles/as costumavam ler e acessar na internet, tivemos uma variedade de informação no que tange à leitura. As notícias em geral foram mais citadas, 6 vezes, em seguida tivemos 3 citações para cada um dos tópicos a seguir: notícias de famosos, frases e publicações no *Facebook*. Por fim, foram citados sites de música, pesquisa escolar, animes, *e-mail*. Sobre os sites que mais acessavam no cotidiano, as redes sociais foram mencionadas massivamente, 17 vezes, apenas 2 pessoas não responderam essa questão. O *Facebook* foi a rede social mais citada com 13 ocorrências, seguida por 8 menções ao *Youtube*. Mais um dado que nos ajudou a selecionar o fanzine foi o fato de a juventude buscar com frequência informações sobre seus ídolos, o que vai ao encontro da proposta discursiva desse gênero que é ser uma revista editada por um ou mais fãs (MAGALHÃES, 1993). Com base nos dados, é possível inferir que os letramentos vernaculares foram muito mais praticados na esfera comunicacional da *web*.

Quando questionados/as sobre a atuação em movimentos religiosos ou não da comunidade, 11 disseram que não participam de nenhum dos dois tipos; 7 delas/es, por outro lado, engajavam-se em grupos religiosos; 2 dessas pessoas atuavam em projetos sociais; 1 participava das atividades da associação e 3 não responderam este item. Neste ponto do questionário, percebi que a articulação entre os jovens não era tão eficaz como imaginei no início, o que foi confirmado por mim no decorrer da vivência com os/as jovens.

Concluindo o questionário, as/os jovens foram indagadas/os se participavam de alguma reunião promovida pela associação da comunidade com relação à ocupação do terreno. Dos 24 sujeitos participantes da pesquisa, 20 informaram que nunca haviam participado de nenhuma reunião sequer que envolvia esse assunto. Nesse ponto, particularmente, fui surpreendido. Considerando a instabilidade que a comunidade passava, eu cogitei que a juventude buscasse lutar de forma organizada pelo terreno onde moravam; no entanto, não foi o que aconteceu. A militância em torno da legitimação do terreno pela comunidade se limitava a poucos adultos. O presidente da associação, inclusive, havia reclamado bastante dessa situação, segundo ele, a falta de engajamento das pessoas da Cidade de Deus fragilizava ainda mais a luta pela terra que, até aquele momento, não se tinha uma resposta positiva da prefeitura de Fortaleza nem do governo do estado.

Com base nesses dados, podemos perceber que o programa Viva a Palavra poderia ser uma das agências de letramentos a mais vida de muitas/os jovens

na comunidade, considerando que tanto o espaço da associação bem como a igreja evangélica servia como agências de letramento à medida que promoviam práticas de leitura e escrita.

Levando isso em conta, inspirado na metodologia freiriana (1987), fizemos nas aulas iniciais momentos de sondagem a fim de acolher as demandas daquela juventude, ao fazermos isso, estávamos atento à abordagem social de letramento de cunho etnográfico (STREET, 2014, 2012) que tem o cuidado de ser sensível às peculiaridades do entorno onde atuam. Destaco, porém, que as práticas de letramentos do programa brotariam com e para a juventude. Os saberes e as práticas juvenis da Cidade de Deus é que dariam o tom ao programa no sentido de a aprendizagem ser colaborativa e transformadora para ambas as partes: nós do Viva a Palavra e a juventude da Cidade de Deus.

Assim, concluindo esta seção de análise, destaco quão foi relevante traçar este mapa para encontrar algumas ressonâncias das vivências, dos pensamentos, sobretudo das práticas de letramentos da juventude da comunidade. Ciente de que pretendo fazer entender melhor ainda as práticas de letramentos juvenis da comunidade, considere que o questionário foi um dispositivo (KASTRUP, 2009) importante na construção do plano comum da ação de cartografar (KASTRUP; PASSOS, 2014), porque nele percebi já pude perceber que as culturas juvenis são distintas e plurais, o que reforça a ideia de que não há uma única maneira de ser jovem. Assim como as práticas de letramentos são diversificadas, principalmente depois do advento da internet e das redes sociais, o que vem gerando agência e agentes de letramentos bem diversificados.

3.8.3 Memória escrita das/os jovens da comunidade Cidade de Deus

Com o propósito de conhecer a trajetória das/os participantes⁴⁶, nós do programa Viva a Palavra as/os incentivamos a produzir um texto⁴⁷ que contasse um pouco da sua história pessoal e familiar, destacando a trajetória de sua família ao chegar à comunidade Cidade de Deus e os desafios que, na atualidade, ainda enfrentam.

⁴⁶ Por motivo de segurança, as/os autoras/es do texto não terão seus nomes revelados.

⁴⁷ O comando do enunciado foi elaborado por mim.

Fugindo da famigerada proposta da redação escolar, a qual tem um forte vínculo com a perspectiva dominante de letramento (STREET, 1984, 2014; HAMILTON, 2002) por ser aparentemente neutra e autônoma, não foi estabelecido quantidade fixa de linha nem de parágrafo. Pelo contrário, as/os jovens foram estimuladas/os a escreverem com liberdade para narrar um pouco da sua história. Considerando que a escrita de memórias é uma instância da ação de contar, a cada vez que produzimos memórias, elas são revividas para se realizarem nas histórias segundo (MAIRESSE, 2003). Deste modo, o gênero discurso memória se coadunou com o propósito de fazer brotar fecundas experiências vividas pela juventude. Como afirma o autor, o contar é mais que um simples dizer, “o contar é uma arte do fazer, do produzir e do transformar uma realidade que já existe em função do que outrora foi falado” (MAIRESSE, 2003, p.267).

Neste sentido, essas narrativas serviram para percorrer territórios existenciais da juventude em sua relação com o lugar onde vive, atendendo para suas percepções sobre a Cidade de Deus. Ademais, quis saber, especialmente, no que tange à Cidade de Deus, se a juventude faria menção à violência e ao fato de a comunidade estar sendo ameaçada de reintegração de posse por parte da dona do terreno.

Depois de lidas as memórias, analisadas e categorizadas, encontramos os seguintes resultados. Das/os 24 participantes, somente 2 não escreveram o texto, alegaram que tinham dificuldade de escrever; porém, argumentaram que tinham a intenção de fazer o curso. Por mais que eu tenha insistido, os dois jovens relutaram e não fizeram; naquele instante percebi que teríamos alguns desafios no curso em relação à escrita, isso me fez registrar uma nota de campo:

Dois jovens me abordaram, no ato da inscrição, dizendo que não fariam o texto de memórias. Eu conversei com eles, disse que seria importante sabermos um pouco da experiência deles na comunidade, mas, infelizmente, não quiseram. A dificuldade de escrever foi o que alegaram. De fato, é na pista da processualidade, durante a construção de mapas cartográficos, que vamos percebendo o que deve ser inserido nos mapas que elaboramos. Considerando essa situação, pensei que não devíamos, pelo menos de início, recorrer à produção escrita tradicional. (NOTA DE CAMPO, 27 DE JUNHO DE 2014).

Nos textos escritos⁴⁸ pelas/os jovens apareceram alguns aspectos sobre os quais merecem destaque: a questão da (des)ocupação do terreno onde fica a comunidade; a violência na Cidade de Deus; a satisfação de habitar na comunidade; a reclamação dos equipamentos que faltam na comunidade; o desejo da Cidade de Deus melhorar e, por fim, a menção ao programa Viva a Palavra como parte dessa transformação, como um lugar de esperança.

Nos textos analisados, somente três jovens fizeram referência à problemática da reintegração de posse que, naquele momento, era o assunto mais comentado na comunidade, sobretudo entre a liderança da associação e alguns moradores/as. Vejamos o que disseram as/os jovens nos trechos das memórias 9, 14 e 21:

Memória 9

“[...] Nós aqui da comunidade vem enfrentando um abalo grande que é uma notícia que a filha da dona do terreno ganhou a causa na justiça e vem enfrentando isso mais isso logo vai passar”.

Memória 14

“[...] No momento as famílias estão preocupadas se vamos ser expulsos da comunidade porque a dona do terreno quer colocar os moradores na rua”.

Memória 21

“[...] nois vemos enfrentando uma coisa que é porque a mulher que é dona do terreno que agora é a Cidade de Deus quer o terreno de volta...”.

A ocorrência de apenas 3 menções ao problema da posse do terreno foi algo que não esperava – como já dissera ao analisar as informações dadas pela juventude no questionário –, por considerar que isso era a principal dificuldade que a associação de moradores da comunidade naquele momento enfrentava, eu supus que haveria um mínimo de articulação da juventude nessa questão. Deste modo, a suposição de que essa problemática serviria de mobilização da juventude da comunidade para o seu enfrentamento não foi confirmada. Nas aulas, por exemplo, em nenhum momento esse assunto foi abordado espontaneamente pelas/os jovens;

⁴⁸ Os textos serão transcritos tal qual foram redigidos, portanto desvios gramaticais e textuais não foram alterados.

eu e as bolsistas é que, em algumas ocasiões, tocávamos sempre que achávamos necessário.

A experiência de quebra de expectativa neste caso é relevante comentar aqui, porque, na cartografia, aprendemos a não entrar com o signo da negatividade⁴⁹, isto é, a não levar alguns conceitos pré-formados na atuação em campo. Enquanto cartógrafo aprendiz, acabei levando algumas ideias pré-concebidas para a minha prática de campo. Apesar dos equívocos, enfrentei-os e transformei-os em acertos no transcurso dos desvios.

Como estava acostumado a ler pesquisas feitas com sujeitos militantes em diversas áreas sociais (SOUZA, 2009; SITO, 2010; BONFIM, 2011; CORDEIRO, 2015), acabei criando uma expectativa sobre o envolvimento e a preocupação da juventude em torno do tema da ocupação, porém esse dado foi extremamente relevante para que eu pudesse pensar o porquê da ausência de engajamento juvenil na comunidade. A juventude estaria desmotivada por falta de apoio da liderança da comunidade? A juventude era desunida, por isso não se juntava? A violência e o consumo de drogas estariam afastando a juventude das práticas interacionais da comunidade? Essa questão foi compreendida convivendo na comunidade e ouvindo as/os jovens.

Ainda sobre a questão do terreno, um aspecto interessante a registrar foi o uso das expressões referencias “invasão/invadindo” e “ocupação”, vejamos:

Memória 1

“[...] Cheguei aqui através de uma invasão, meus pais moravam de aluguel e não tinha dinheiro para pagar o aluguel daquele mês”.

Memória 9

“[...] nós chegamos aqui logo assim que surgiu a conversa de que estava invadindo um terreno [...]”.

Memória 13

“[...] Acompanhei e vivi a ocupação da Cidade de Deus”.

Memória 16

“[...] graças ao meu pai e um grupo de pessoas que ocuparam e criaram a Cidade de Deus”.

⁴⁹ Virgínia Kastrup em palestra proferida em Fortaleza. Disponível em: <<https://vimeo.com/45162638>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

Dos quatro jovens que escreveram, dois não participavam das atividades que a associação promovia em torno da questão do terreno; os outros dois, por sua vez, eram mais presentes a essas ações e acompanhavam as reuniões em torno do tema. Com efeito, o engajamento na luta pelo lugar onde moram reflete linguisticamente na compreensão dos dois últimos jovens sobre a questão da posse e do reconhecimento do espaço onde vivem, de modo a entender como “ocupação”, e não como “invasão” a atitude dos/as moradores/as.

A luta pelo reconhecimento do espaço, portanto, passa pela tática linguístico-discursiva, em que os nomes não são simples rótulos despojados de ação ideológica conforme entendem as principais teorias semânticas formalistas; na contramão de tais teorias, a pragmática concebe linguagem como uma forma de ação social e de vida (AUSTIN, 1990; WITTGENSTEIN, 1975; RAJAGOPALAN, 2003, 2004, 2010, 2014, 2016; ALENCAR, 2005, 2009), conforme Austin (1990): a fala é um ato dentre outras várias ações humanas, por conseguinte, urge pensar em **atos de falas**.

Trazendo os pressupostos pragmáticos para a designação “ocupação” mencionada pelos dois jovens, é possível entender que a luta pela legitimação do espaço da Cidade de Deus também passa pelo uso político do ato de nomear (de falar, de discursar, de escrever). Como bem argumenta Rajagopalan (2003, p. 82) sobre a performatividade do ato da designação: “[...] é preciso pensar além da semântica dos nomes próprios para encarar o fenômeno da nomeação como um ato eminentemente político”.

Considerando que a comunidade é costumeiramente retratada de forma negativa pela mídia, devido ao perigo iminente que se corre em morar nela, investiguei se nos textos apareceriam menções à violência. Na memória 3, o jovem destaca que há conflitos decorrentes da violência:

Memória 3

“[...] sempre morei nesta comunidade e gosto muito dela sei que tem muitos conflitos sociais”.

As memórias 11 e 15 dão mais ênfase ainda ao aspecto da violência, como se pode ver nos trechos:

Memória 11

“[...] Bom, o que eu não gosto daqui é mais a violência, a sujeira e a forma que algumas pessoas levam a vida, tipo, a sua forma de se dá bem na vida. [...]”.

Memória 15

“[...] mais minha comunidade sim está enfrentando violência [...]”.

Como pode se ver, dos textos produzidos, encontramos apenas 3 menções aos conflitos de violência na comunidade. Percebe-se, portanto, que essa questão da violência, apesar de ser realçada pela mídia fortalezense, não teve uma alta frequência nos textos de memórias dos/as jovens, como veremos, em breve, o que a juventude destacou a ausência do poder público em ofertar cursos técnicos e fazer melhorias na comunidade.

Ao conversar em sala com a juventude sobre a violência na Cidade de Deus, algumas/uns jovens disseram que a comunidade estava ficando menos perigosa, já não viam tanta violência como outrora; nem todas/os, porém, concordaram, uma das jovens disse que perseguições e tiros ainda eram comuns nos arredores da comunidade, o que não a deixavam tranquila. A impressão que tive foi de uma pacificação aos moldes dos traficantes de drogas que controlam o local.

Ainda sobre a discussão acerca da violência, reproduzo completamente a memória 11 com a finalidade de mostrar completamente o texto dessa jovem assim como falar sobre o breve diálogo tivemos. Apesar de não mais residir na comunidade, ela morava ainda no Grande Lagamar, sua experiência na Cidade de Deus tinha muito a dizer sobre esse aspecto da violência. Ao manifestar suas impressões e seus medos sobre a comunidade, a jovem mal sabia que, no prazo de oito meses, sua vida seria impactada completamente.

Bom, meu nome é A., tenho 17 anos, morei na comunidade durante 6 anos. Cheguei aqui com 11 anos, no começo era muito difícil para mim, pois não gostava de morar aqui, mas com o tempo fui me acostumando. Nunca fiz nenhum amigo de verdade por aqui, tinha conhecidos, falava com algumas pessoas, mas nunca quis muita intimidade, a forma deles ver a vida é diferente da minha. Bom, o que eu não gosto daqui é mais a violência, a sujeira e a forma que algumas pessoas levam a vida, tipo, a sua forma de se dá bem na vida. Hoje sou casada, não moro mas na

comunidade, meus pais moram, venho quase toda semana aqui visitá-los, mas continuo sem gostar daqui, e sonho em algum dia essa realidade mudar, aqui virar um lugar agradável, diferente, ter mais opções para as crianças e os jovens, para que eles não venham tá se envolvendo tanto em coisas erradas, ou achando que esse é o único futuro que eles podem ter. Meus pais também tem muita vontade de sair daqui, criar meus irmãos longe de tantas coisas que aqui acontecem, coisas que não são nada boas para o desenvolvimento de nenhuma criança. Sonho em ver esse lugar mudado, mais sivilizado, com mais programas de educação, moradias dignas.

A memória escrita acima foi feita pela filha da colega da professora Claudiana. Lembro-me bem dessa jovem: discreta, atenciosa, observadora. Chegou cedo para fazer a inscrição junto com seu irmão mais novo. Falou-me que gostaria muito de participar, mas, talvez, não teria tempo para frequentar o curso, porque já havia se casado e tinha algumas atividades e trabalhos para dar conta. No momento em que escrevia seu texto, às vezes ela parava para ajudar seu irmão que, diferente dela, chegou a comparecer a algumas aulas.

Como ela relata no texto, sua relação com a comunidade nunca foi amistosa, desde o início teve dificuldade, mas acabou se acostumando, não gostou de ter morado lá desde quando chegou. A violência, as más amizades, o ambiente sujo e a forma de vida de algumas pessoas eram o que mais não lhe agradava. Havia saído da comunidade há pouco tempo, logo depois que se casou; desejava que seus pais também saíssem da comunidade para educar seus irmãos longe daquela realidade, como se pôde ver no seguinte trecho: “que eles não venham tá se envolvendo tanto em coisas erradas, ou achando que esse é o único futuro que eles podem ter”.

Apesar de tudo isso, ela não perdia a esperança, o “sonho” de ver a comunidade como um lugar “civilizado, com mais programas de educação, moradias dignas”. Só não sei se, ainda hoje, ela nutre essa esperança depois do que ocorreu...

Indo de encontro a esse aspecto negativo presente na comunidade que é a violência, identifiquei em 6 textos que a juventude revela prazer e alegria em habitar na Cidade de Deus.

Memória 2

“[...] não participava de nada aqui nesse tempo eu não tinha interesse mas agora tudo mudou comesei a participar das coisas aqui e tudo mais e acabei me envolvendo em muita coisa até aprendi muito e melhorei muito na escola e em outras coisas também”.

Memória 4

“[...] Minha vida vem sido ótima por que essa comunidade tem alegria, agora nesses tempos a cidade de Deus vem melhorando a cada Dia mais”.

Memória 8

“[...] Minha vida tem sido muito legal na comunidade. Eu queria que a comunidade tivesse um canto que tivesse piscina e muito lazer”.

Memória 9

“[...] Minha vida tem sido boa até aqui já estou com 15 anos e gosto de morar aqui”.

Memória 13

“A cidade de Deus mudou muito estar mais urbanizada, mas a falta de lazer e oportunidade para nós favelados é pouca, desigual”.

Memória 21

“Minha vida na comunidade está sendo bem gosto muito daqui, tenho muitos amigos [...]”.

Os textos acima revelam que na comunidade Cidade de Deus, mais que violência, sobra também alegria, prazer de conviver com os amigos, como está na memória 2 quando fala sobre o aprendizado que teve ao interagir na comunidade: “eu não tinha interesse mas agora tudo mudou comesei a participar das coisas aqui e tudo mais e acabei me envolvendo em muita coisa até aprendi muito”. Comparando com a menção à violência, a satisfação de viver na Cidade de Deus foi mais realçada com 6 citações contra 3 daquela.

Porém, uma reclamação que apareceu nos textos foi com relação à ausência de equipamentos públicos de lazer, como visto na passagem “[...] Eu queria que a comunidade tivesse um canto que tivesse piscina e muito lazer [...]”, e em: “A cidade de Deus mudou muito estar mais urbanizada, mas a falta de lazer e oportunidade para nós favelados é pouca, desigual”. Neste último relato, a jovem constata que a desigualdade é um fator discriminatório no que tange às oportunidades aos favelados,

isto é, ser um/a favelado/a é ter a certeza de que o que as chances “oferecidas” socialmente são extremamente desequilibradas, desiguais.

Em conversas com as mães dos/as jovens, elas relataram que desejavam cursos técnicos para as/os moradoras/es como corte e costura, torneiro mecânico, por exemplo. Essa mesma reivindicação foi feita, igualmente, pelo presidente da associação; segundo ele, antigamente esses cursos eram promovidos pela prefeitura, mas, há anos, não há mais nenhum investimento em capacitação às pessoas da comunidade.

Finalizando a análise dos textos, destaco a esperança que a juventude nutriu em torno do Programa Viva a Palavra e o seu desejo em relação à melhoria da comunidade onde vivem.

Memória 2

“Esse é um projeto que veio pra cá da associação e muito bom melhora a vida de todos e tira os jovens da rua e ensina eles o que é melhor”.

Memória 3

“[...] sei que tem muitos conflitos sociais mais o mais positivo disso é que há muita esperança para diminuir isso, como esse projeto, Programa Viva a Palavra, que confesso não conhecia [...]”.

Memória 5

“Já tentei várias vezes o curso de inglês mas nunca consegui concluir, espero alcançar essa meta nesse curso”.

Memória 6

“[...] eu espero dela que seja uma comunidade evoluída que apareça sempre oportunidades como essas, por exemplo, cursos [...]”.

Memória 11

“[...] sonho em algum dia essa realidade mudar, aqui virar um lugar agradável, diferente, ter mais opções para as crianças e os jovens, para que eles não venham tá se envolvendo tanto em coisas erradas, ou achando que esse é o único futuro que eles podem ter [...] Sonho em ver esse lugar mudado, mais sivilizado, com mais programas de educação, moradias dignas”.

Memória 13

“Acho de muito utilidade e pratico o curso o qual que estão oferecendo a comunidade, pois minha preocupação é que aconteça o mesmo com meu filho, de crescer sem amigos de infância [...]. Tenho sonho e vontades que nossa favela mude, quero ver pelo meus um sorriso na cara das crianças”.

Memória 19

“[...] gostaria de fazer cursos para melhorar minha vida”.

O sonho e o desejo de ver a comunidade “evoluída”, isto é, com melhor qualidade de vida, esteve presente em sete textos, neles houve a menção, quase sempre, do programa Viva a Palavra como uma oportunidade de transformação social e pessoal como vemos: “Esse e um projeto que veio pra ca da associação e muito bom melhora a vida de todos e tira os jovens da rua e ensina eles o que é melhor” (Memória 2) e em: “Acho de muito utilidade e pratico o curso o qual que estão oferecendo a comunidade, pois minha preocupação é que aconteça o mesmo com meu filho, de crescer sem amigos de infância [...]” (Memória 13).

Para finalizar, transcrevo uma da memória completa que conseguiu traduzir o que foi dito pelos/as participantes anteriores, no que tange ao sentimento da esperança:

Memória 3

Meu nome é F. H., conhecido como H, sempre morei nesta comunidade e gosto muito dela sei que tem muitos conflitos sociais mais o mais positivo disso é que ha muita esperança para diminuir isso, como esse progeto, Programa Viva a Palavra, que confeço não conhecia.

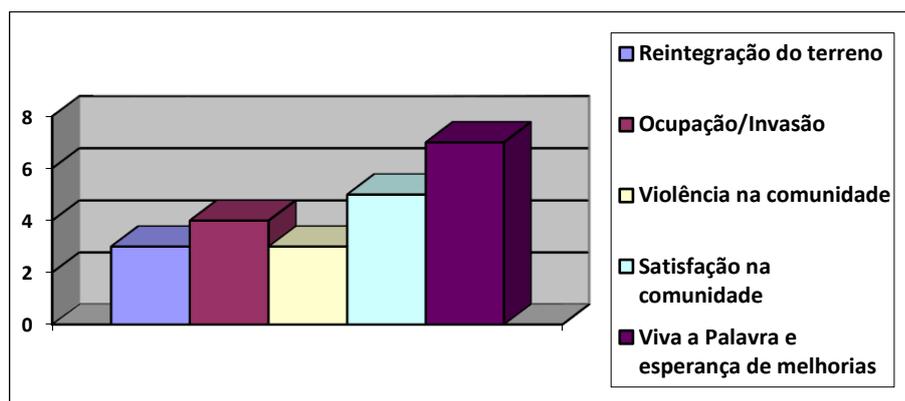
Que bom que sempre que seja pouco a ajuda essa sim bem vinda, já vi muitas coisas ruin na nossa comunidade, mais o bom disso é que há sempre alguem que se preocupa com a gente.

Não obstante os conflitos sociais, o jovem deposita suas esperanças, pelo menos naquele momento, no programa Viva a Palavra ao dizer que “que ha muita esperança para diminuir isso, como esse progeto, Programa Viva a Palavra, que

confeção não conhecia”. Mesmo sendo pouco, como ele confessa, o Viva a Palavra é bem-vindo e, assim, finaliza seu texto: “o bom disso é que há sempre alguém que se preocupa com a gente”.

Com relação às menções feitas nas memórias, podemos sintetizar os dados no gráfico a seguir.

Gráfico 4 – Menções nas memórias



Fonte: Elaborado pelo autor.

Com esses dados, é possível concluir que a problemática da posse do terreno é um tema pouco recorrente no discurso da juventude, assim como a violência na comunidade é expressa de forma difusa e contraditória em alguns momentos pelos/as jovens. Foi preciso conviver mais na comunidade, se aproximar mais da juventude, chegar mais perto dos bastidores da Cidade de Deus para construir inteligibilidade acerca não apenas das práticas de letramentos da juventude, mas também dos dramas que a compõem.

Essas informações, portanto, foram essenciais para traçar um mapa em busca de compreender as práticas de letramento da juventude da Cidade de Deus. Como pôde se ver, não é nada fácil ser jovem na comunidade, além de viver a constante ameaça de serem despejados/as, ainda vivem sob o signo do medo orquestrado por traficantes de drogas.

Considerando o que experimentei e colhi na comunidade naqueles poucos dias, passei então a me questionar, enquanto linguista aplicado comprometido com a mudança social, quais epistemologias e práticas pedagógicas poderiam orientar minha atuação no programa Viva a Palavra. Foi refletindo e pensando rizomaticamente, isto é, pelo meio, pelas bordas, que encontrei na Linguística

Aplicada INdisciplinar/Crítica/Transgressiva a possibilidade de (re)narrar minhas trajetórias cartográficas percorridas na Cidade de Deus com vista a criar, de maneira conjunta, visibilidade à juventude daquele lugar. Assim como vislumbrei nos estudos de descolonização epistemológica a oportunidade de entrever por outras lentes sociais a colonialidade presentes em nossas práticas cotidianas. E, por fim, descobri na abordagem pedagógica do “Sul” de Paulo Freire o elo que faltava para unir as duas abordagens anteriores e fundamentar meus passos nos constantes “desvios” que, certamente, encontraria pela frente.

4 TRAVESSIA CARTOGRÁFICA DAS DESCOBERTAS: A MULTICULTURALIDADE NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DA JUVENTUDE

“[...] e sob o sol escaldante de Fortaleza, fui à comunidade. Chegou o dia de começarmos as aulas. Eu, Bruna Silva e Naara Ripardo estávamos na expectativa de encontrar os/as jovens da Cidade de Deus, embora os questionários apontassem para uma variação na faixa etária do público.

A entrada por onde eu tinha acesso à Cidade de Deus era formada por um cenário relativamente fixo: alguns adultos e jovens, entre homens e mulheres, conversavam, ouviam música, quase sempre forró, e bebiam, às vezes, em uma calçada que fica de frente para a movimentada rua. Antes de adentrar na comunidade, passei, como de costume, na casa da colega da profa. Claudiana, falei com ela e segui em frente, fiz um breve sinal de saudação com a cabeça aos que estavam na calçada e ingressei pelas ruas estreitas da Cidade de Deus.

Cheguei à associação ainda durante a aula de inglês ministrada pelo Heber Silva, por volta das 15h40, e fiquei aguardando o término. Havia sete jovens, na ocasião, cinco garotas e dois garotos. Quando a aula de inglês terminou, eles/as foram convidados a participar das aulas de Língua Portuguesa. Porém, nem todas/os quiseram, duas jovens disseram que teriam outro compromisso e não ficaram.

Alguns dias depois uma das participantes me revelou que as duas que saíram só tinham interesse nas aulas de inglês. Resumindo: com relação à presença das/os participantes, somente duas jovens foram assíduas e comprometidas aos encontros de língua portuguesa do início ao fim do programa daquele ano; as/os outras/os participantes oscilavam na frequência.

Em nosso primeiro contato, cada um se apresentou. Inclusive, quem fez a abertura da aula neste dia foi a profa. Claudiana, coordenadora do programa Viva a Palavra, que se apresentou e, em seguida, sugeriu que nós, “professores”, falássemos da nossa formação e do nosso propósito de estar ali com elas/es. Depois da nossa apresentação, chegou a vez da juventude, elas/es mostraram-se tímidas/os, pouco falavam; sentimos, todavia, uma abertura por parte delas/es ao que propomos juntos construir. Havia brilho nos olhos da juventude, e isso era o que bastava. Ao serem indagados sobre o que gostariam que trabalhássemos, lembro-me bem uma das jovens dizer que queria que fosse algo diferente do que ela fazia na escola. Anotei

todas as sugestões que as/os jovens nos deram nesse dia, e passei a compará-las com as respostas que foram dadas no questionário.

A aula terminou. Despedimo-nos daquelas/es jovens com boas expectativas do que poderia acontecer. Ao sairmos, eu, Bruna Silva e Naara Ripardo combinamos de pensar em algo diferente que poderia atraí-las/os. Poucos dias depois, Bruna sugeriu que podíamos trabalhar com fanzines, tendo em vista que é um texto tipicamente elaborado por jovens e que fugia das tradicionais propostas escolares. A ideia de produção de fanzines foi ao encontro de algumas informações presentes nos questionários, como a que faz referência à leitura frequente de notícias sobre a vida de seus.

Na aula seguinte, apresentamos a proposta de produzir um fanzine. Para nossa surpresa, nenhum/a deles/es tinha ouvido falar sobre esse gênero discursivo. Então mostramos alguns fanzines, esperamos que apreciassem, olhassem com calma e atenção cada fanzine que trouxemos. Elas/es ficaram entusiasmadas/os com o que poderiam fazer a partir daquela proposta de texto de um fã para seu ídolo (MAGALHÃES, 1993; MUNIZ, 2010).

O diálogo com a juventude no dia foi empolgante. Ao final da aula, um fato bastante curioso ocorreu: uma das jovens me pegou pelo braço e me pediu para os encontros de Língua Portuguesa serem também duas vezes por semana assim como era as de Língua Inglesa. Segundo a jovem, não só ela, mas as outras pessoas estavam gostando muito do que aprendiam, tudo ali era novo e cativante na vida delas/es, apenas um dia não estava matando a sede por mais conhecimento. Fiquei extremamente feliz com o que ouvia; confirmava, pois, que o nosso trabalho estava em consonância e sintonia com os interesses do grupo, e mais: o que fazíamos fazia sentido, tocava a juventude.

Quando chegou a aula da semana seguinte, realizamos uma breve oficina de produção de fanzines e, logo após, solicitamos que arriscassem a elaborar, naquela aula, um fanzine com a temática livre tendo o seguinte material: papel, lápis de cor, canetinha e giz de cera. Seria algo simples, nosso intuito, naquela ocasião, era saber se eles tinham compreendido as possibilidades que poderiam surgir a partir da elaboração de um fanzine. Além disso, fiquei curioso em saber se a temática da ocupação da comunidade Cidade de Deus seria abordada por algum/a deles/as. Nesse dia, as professoras Claudiana Alencar e Catarina Oliveira estavam presentes, esta ainda não havia visitado a juventude da comunidade e aproveitou a ocasião para

conhecê-la, aquela quis acompanhar de perto alguma das atividades desenvolvidas pelo programa. E, assim, ambas passaram aquele momento observando e interagindo com as/os jovens e conosco.

Concluída a produção dos fanzines, fui conferi-los e verifiquei que nenhum deles fazia referência à ocupação da comunidade. Eu esperava que pelo menos uma pessoa retratasse a comunidade, haja vista esse assunto ser naqueles dias recorrente por parte da liderança e de alguns moradores/as. Mas não foi o que ocorreu. Além disso, nem todas/os conseguiram fazer, acusaram o pouco tempo que lhes restaram e pediram para concluir na aula seguinte.

Na outra semana, ficamos na expectativa de recebermos os fanzines, infelizmente, porém, tivemos uma baixíssima audiência no dia. Apenas duas alunas compareceram. Apesar da sensível ausência de cinco pessoas – naquele contexto, é claro –, as duas jovens que foram nos surpreenderam significativamente.

Os dois fanzines que vimos faziam referência ao universo cultural asiático, retratando os personagens de desenhos de animação japonês, conhecidos como “animes” e o estilo musical pop coreano, conhecido como “K-Pop”⁵⁰. Naquele momento, perguntei-me como culturas, aparentemente, tão longínquas influenciavam fortemente essas duas. Foi, então, que questionei uma das jovens de onde vinha o interesse por animes, ao que ela assim me respondeu que conheceu o o anime chamado “Super Onze” na TV Kids (Rede TV). Segundo ela, assistia com frequência, mas não tinha consciência que era um anime. Tempos depois, uma colega de sala lhe emprestou por um ou dois dias uns DVDs do “Sakura Cad Captors”, a partir de então ela passou a se informar sobre o universo de animação japonesa.

Ao interpelar a segunda menina de onde veio o interesse dela pelo estilo musical coreano, ela falou que conheceu o “K-Pop” também através de colegas de sua escola que dançavam as músicas de algumas bandas famosas desse gênero. Naquele momento, percebi uma boa oportunidade para seguir aquilo que se apresentava: as práticas de letramentos juvenis a partir do contato com a cultura asiática e a influência de outras/os jovens nessas práticas.

⁵⁰ “K-Pop (abreviação de *korean pop*), música pop coreana ou música popular coreana; em coreano: 케이팝; romanização revisada: *kei-pap*) é um gênero musical originário da Coreia do Sul que se caracteriza por uma grande variedade de elementos audiovisual. Embora compreende todos os gêneros de “música popular” dentro Coreia do Sul, o termo é mais frequentemente usado em um sentido mais restrito para descrever uma forma moderna da música pop sul-coreana, que abrange: dance-pop, pop ballad, electronic, rock, metal, hip hop e R&B”. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/K-Pop>>. Acesso em: 20 nov. 2104.

Nenhuma das duas permitiu que eu ficasse com os fanzines nem tirasse uma foto sequer, pois, segundo elas, não estavam bons e não queriam entregar algo feio; decidiram, então, refazê-los. Como não tinham muitos recursos, as meninas nos pediram que levássemos mais materiais, o que foi atendido. Informamos, então, que na aula seguinte iríamos trazer os materiais solicitados e pedimos que elas levassem imagens dos dois universos culturais a fim de que pudessem utilizar em seus fanzines.

Chegando a aula seguinte, ela foi dedicada exclusivamente à produção dos fanzines, e, nesse dia, apareceram mais quatro jovens que se envolveram na atividade. Como da outra vez, não deu tempo de terminar. Mais uma vez, pediram para concluir o fanzine em casa e, assim, fizeram-no. Na outra semana, fomos ansiosos à comunidade para ver no que resultou no trabalho das duas meninas, em especial, porque essas duas estavam fortemente envolvidas com a elaboração do fanzine. Confirmando nossas expectativas, encontramos fanzines bem elaborados, coloridos e recheados de múltiplas semioses.

Diferente da outra ocasião em que elas não permitiram entregar os fanzines que produziram porque não estavam bons, dessa vez as meninas quase não me emprestaram porque, segundo elas, estavam tão bons que tinham “pena” de me ceder nem que fosse por alguns dias. Apesar da resistência, elas me cederam para que eu tirasse fotos.

Ao questionarmos sobre como foi a experiência de produzir um fanzine, as jovens nos disseram que foi algo extremamente prazeroso, visto que construíram um texto cujo formato permitia uma liberdade de criação que possibilitava o emprego de vários tipos de linguagens, não somente a verbal. Naquela tarde ensolarada a nossa conversa se estendeu além do horário, justamente porque aqueles fanzines tinham mexido conosco. Particularmente, estava encantado e surpreso com o que via.

Ao questionar uma delas sobre as personagens que apareciam no fanzine, ela disse que as garotas formavam um trio famoso de cantoras-dançarinas de “K-Pop”. Pedi, então, a ela uma indicação de uma música para que eu escutasse em casa, manifestei meu interesse de ouvir e conhecer mais o tal grupo. Ela, porém, de imediato, falou que poderíamos escutar ali mesmo; surpreendi-me quando ela pegou seu *notebook*, abriu-o e conectou-se à internet (a sua casa era bem próxima à associação). Assim, vimos a performance do trio *Ladie's Code*, que cantava e dançava de modo eufórico e contagiante.

Afinal, mas por que me surpreendi com essa ação da menina tão corriqueira nos dias atuais? É que eu tinha uma visão equivocada do que seria viver em uma comunidade periférica que foi ocupada. Eu supunha que a condição financeira da maioria dos habitantes da Cidade de Deus não permitisse a compra de computadores nem, muito menos, tivesse condições de pagar internet. Essa minha percepção foi desconstruído ali mesmo, de forma simples e cabal. Possivelmente alguém possa me criticar por eu ter adentrado na comunidade com algumas visões equivocadas sobre o lugar e seus/as moradores/as. No entanto, não me sinto envergonhado dos lapsos cometidos porque estas travessias foram as minhas primeiras experiências de cartografias em campo. E mais: os desacertos enfrentados por mim nos intervalos, no meio dos processos me proporcionaram uma aprendizagem ímpar no que diz respeito ser um cartógrafo em permanente aprendizado.

O forte interesse das jovens pela cultura nipônica e coreana nos comoveu. Diante do que vimos naquela tarde, tivemos a ideia de conversar com o diretor do Centro de Línguas da UECE para ceder duas vagas do curso de japonês para as duas jovens. Com isso em vista, comunicamos as jovens que tentaríamos duas vagas; uma delas, porém, demonstrou muito mais interesse em estudar o coreano porque, segundo ela, gostaria de cantar e entender as letras das bandas de “K-Pop”; a outra, por sua vez, mostrou-se extremamente interessada e afirmou grande vontade de estudar a língua nipônica.

Aquele gosto das meninas por culturas tão distintas e tão distantes da nossa me fascinou completamente. Saí da comunidade, naquele dia, com o brilho dos olhos das duas jovens guardado em mim. Um brilho, digamos, carregado de um futuro próspero, grávido de sentido, túrgido de vida e de esperança. Esperança que não deixa a gente desistir da vida, apesar de ser tão difícil viver. Uma nova história poderia vir. Devir [...]”.

4.1 LINGUÍSTICA APLICADA, EPISTEMOLOGIAS DESCOLONIAIS E PEDAGOGIA FREIRIANA: UMA BASE PARA FORMAÇÃO DA/O LINGUISTA APLICADA/O

A travessia cartográfica que abre este capítulo despertou em mim a necessidade de pensar formas de atuação enquanto linguista aplicado diante do que encontrei em campo. Considerando que esta pesquisa tem como foco a investigação das práticas sociais do uso da leitura e da escrita de jovens que habitam em uma comunidade periférica de Fortaleza, recorri a um variado aporte teórico que me ajudasse a agir durante as atividades desenvolvidas pelo Viva a Palavra, como também entender esse fenômeno multifacetado que são os letramentos.

O interesse pela investigação das práticas de letramentos mudou sensivelmente a partir que do contato que tive com os fanzines das jovens. Compreender as razões de uma cultura tão longínqua influenciar as duas garotas é importante para o entendimento das suas práticas de letramentos, pois, como diz Street (2014), muitas vezes é preciso entender os aspectos que estão fora do letramento em si para depreender o porquê de determinadas práticas.

Nesse sentido, decidi de início fundamentar este trabalho na perspectiva da Linguística Aplicada Crítica/Indisciplinar/Transgressiva proposta por Rajagopalan (2003, 2006), Moita Lopes (2006), Penycook (2006) e Kleiman (2013). A meu ver, essa concepção de Linguística Aplicada fundamenta o trabalho da/o linguista que cai em campo em seu trabalho cartográfico, por exemplo. Uma LA INdisciplinada, segundo Moita Lopes (2006), além de articular uma série de conhecimentos com outras áreas do saber, ela tem um compromisso ético e político, sendo sensível às vozes do sul, isto é, às vozes das pessoas que habitam no hemisfério Sul do planeta, as quais são excluídas, muitas vezes, dos processos de produção, divulgação, consumação do saber, da economia, etc.

Na esteira desse pensamento “suleado”, baseio-me nos pressupostos da epistemologia descolonial, cuja ideia nuclear consiste descolonizar/problematizar o saber produzido e reproduzido pelos sujeitos que vivem no terceiro mundo. Para os pensadores desses pressupostos, o discurso hegemônico do neoliberalismo vai além de uma teoria econômica; ela influencia e naturaliza, por conseguinte, as relações sociais, a produção e a distribuição do conhecimento, inclusive. Nesse sentido, discuto conceitos relevantes da epistemologia descolonial com vista a reforçar a ideia de que nossa epistemologia contemporânea elaborada pelos agentes sociais do “sul” deve

ser ancorada/banhada na experiência dessas pessoas em seus contextos e não meramente uma reprodução passiva e a-crítica das teorias elaboradas pelo ocidente/“Norte”. Os estudos dos letramentos têm muito a ganhar com esses pressupostos na medida em que possibilitam dar vazão às práticas de letramentos dos subalternos (SPIVAK, 2010) assim como entender as práticas ordinárias de letramentos dos/as personagens do sul.

Em seguida, trago para o debate a relevância de considerar, no fio desse processo, a pedagogia crítica fomentada por Paulo Freire. A razão de tal escolha se justifica porque a minha abordagem teórico-prática está ancorada nos pressupostos do Programa Viva a Palavra (ALENCAR, 2013) e vai ao encontro do que Paulo Freire (1985) já advertia sobre o papel do/a educador/a na conscientização das pessoas. Mais do que ser um iluminador ou um portador/a da verdade capaz de resolver os problemas dos/as oprimidos/as e marginalizados/as, o/a educador/a é um/a agente de empoderamento social. Esse empoderamento, entretanto, vale ressaltar, advém da ação coletiva/conjunta dos/as partícipes e não de uma prática individual/isolada.

Finalizando o capítulo, trago mais os dados/“ariticuns” colhidos na “travessia cartográfica do encontro” como uma necessidade natural do método da cartografia, visto que, à medida que as travessias aconteciam, os dados eram produzidos concomitantemente, o que me proporcionou *insights* preciosos para eu traçar mapas das práticas de letramentos da juventude da comunidade.

4.2 LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA/INDISCIPLINAR/TRANSGRESSIVA: AUSCULTANDO AS VOZES DO SUL

Antes de pisarmos propriamente no terreno da LA Crítica, que hoje trafega com mais desenvoltura e interage sobretudo com as Ciências Sociais, é preciso, mesmo que seja de forma sucinta, mirarmos o olhar para onde tudo começou a fim de que possamos vislumbrar as potencialidades de nossa área e de nossa prática-teoria.

A LA surgiu, consoante Rajagopalan (2010), precisamente na Inglaterra. Como forma de salvação para o estado crítico em que se encontrava (a II Guerra Mundial), os ingleses, por meio do Conselho Britânico – que era composto por professores também –, viram uma oportunidade ímpar de expandir a língua inglesa mundo afora. Já se percebe, aqui, uma atitude político-colonizadora dos “irmãos” do

Norte com o intuito de colonizar pela linguagem inúmeros lugares que seriam invadidos.

O fato supracitado faz cair por terra a tese de que o conhecimento produzido na ciência, especialmente em LA, é neutro. Como bem adverte Rajagopalan (2010, p.14): “Ideias têm pátria, tem geografia, sim!”. Logo, não há construção de conhecimento, compreensão, leitura e interpretação desgarrada de seu contexto situado. É como bem nos ensina Leonardo Boff (1997, p.9-10) em seu emblemático livro “A águia e a galinha” que trata, dentre várias temáticas, da descolonização do pensamento: “A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam”. Ou seja, tudo o que é ideologizado é construído a partir de uma história, de um lugar, de um tempo, com interesses em vista, nada está desvinculado de uma proposta política (RAJAGOPALAN, 2003). Indo ao encontro do que diz Bakhtin (2009, p.31): “Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo”. (Grifos do autor). Nesse sentido, quem pensou em fazer da LA uma mera aplicadora da Linguística (RAJAGOPALAN, 2003, 2010), pensou – mesmo sem querer – em torná-la subserviente a um conhecimento pretensamente neutro, universal com vista ao progresso, bem ao modo da ciência modernista (PENNYCOOK, 1998).

Não é à toa que a Linguística Aplicada, pelos idos dos anos 70, estaria imersa em um entranhável projeto imperialista britânico de colonização econômica, política, linguística (RAJAGOPALAN, 2010). Porém, a partir dos anos 80 e 90, a LA passou sensivelmente por mudanças expressivas, requerendo um amplo cabedal metodológico e investigativo, ampliando ainda mais seu escopo movente ao buscar abordagens inter e transdisciplinares (SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998) para responder perguntas que nascem no campo, no cotidiano, na interação com entre pessoas. Desse modo, as questões de pesquisa não poderiam ser pré-fabricadas, mas urdidas no campo de pesquisa com as pessoas envolvidas do contexto sócio-histórico.

Interessante perceber que, nesta pesquisa, os objetivos, em um primeiro momento, foram pensados antes mesmo de entrar em campo. Isso se justifica porque eu havia mudado de projeto e de linha de pesquisa, restavam-me menos de dois anos para realizar elaborar um novo projeto, realizar a pesquisa, produzir e analisar dados; então, tive que estabelecer – para me guiar em campo – os objetivos, porém eles foram redimensionados sensivelmente quando atuei na comunidade e passei a escrever a tese. Pude perceber o quanto foi visceral modificar e trazer para este

trabalho o que o campo me exigia e me indicava. Atentando para as pistas que o método cartográfico me sugeria, fui produzindo, a partir do vitral colorido e desafiador dos objetivos pensados, dados e analisando-os tendo em vista o problema a ser investigado.

Considerando a formulação do problema especificamente, Moita-Lopes (1998, p.114) afirma que o pesquisador em LA, “partindo de um problema com a qual as pessoas se deparam com a linguagem”, deve recorrer a várias disciplinas - daí a interdisciplinaridade - necessárias que deem conta de compreender o fenômeno em análise. E é, a partir de um contexto sócio-histórico, no qual a ação linguageira acontece, que se deve entender por aplicação. A aplicação, segundo o autor, é constituída no local de interação e não construída *a priori*. E foi assim que pensei a problemática desta investigação: não aplicar conhecimentos acumulados da LA ou da Linguística, por exemplo, a fim de prover os/as jovens de “conhecimentos” que não têm, a ideia era saber quais letramentos a juventude praticava como forma de resistir à violência em um local comandado por traficantes e não reconhecido pela autoridade municipal.

Essa ideia contemporânea de aplicação na LA contrasta com o mero aplicacionismo visto no início dessa disciplina denunciado por Rajagopalan (2010), cuja finalidade se resumia em transformar em algo “prático⁵¹” o que a teoria linguística proporcionava. Embora tenha nascido à sombra da Linguística teórica/geral, Rajagopalan (2003) defende que a LA não surgiu para ser simplesmente uma consumidora de teoria (como foi durante muito tempo), mas seria ela a responsável, nos dias atuais, por ressuscitar a disciplina-mãe: a Linguística. Isto é, tornar útil e prático o conhecimento produzido em um contexto de aplicação.

Mais do que a influência da Linguística, Moita Lopes (2006) advoga a ideia de que o conhecimento na LA precisa ser reinventado e isso passa, necessariamente, segundo ele, pela seara das Ciências Sociais. Para tanto, apoia-se em vários autores como Boaventura Sousa Santos, Milton Santos, Martín-Barbero, Bauman, Foucault, por exemplo, que, assim como ele, têm repensado a forma ocidental de produzir conhecimento. Baseado no pensamento de Santos (2009), Moita Lopes argumenta que urge trazer as vozes do sul silenciadas pelo mundo ocidental (índios, negros,

⁵¹ Prático, nesse contexto, em nada condiz com o sentido entendido pela LA Indisciplinar/Transgressiva/Crítica. Esse “prático” usado na fase inicial dos estudos em LA em nada se caracteriza por ser criativo, crítico e libertado.

mulheres, homens e mulheres homoeróticos, pobres dentre outros/as) para construir novas formas de compreensão da vida social. E, assim, com novas narrativas, é possível construirmos novas formas de inteligibilidade, novas maneiras de resistir/viver no mundo.

O passo inicial, segundo o autor supracitado, para a construção dessa nova epistemologia se dá na tentativa de enxergar o mundo por lentes não-ocidentalistas, uma vez que ela encobriu outras formas de experiências e conhecimentos. O sujeito inscrito na pesquisa moderna/positivista – denunciado por Pennycook (1998) – não atende ao modo de coconstrução do conhecimento na contemporaneidade, uma vez que admite a clara separação entre sujeito e objeto de pesquisa. Para tanto, faz-se necessário considerar como válidas diferentes formas de construção de conhecimento e organização sociocultural, contrapondo-se à visão hegemônica ocidental.

Consoante Moita Lopes (2006), nem a LA, em nível macro, está livre dessa visão hegemônica ocidentalista, como ele atesta na presença massiva de autores anglossaxões em eventos internacionais. Em contrapartida, o autor defende que é preciso se desvencilhar da forma estreita de produção de conhecimento em que o olhar ocidentalista – diga-se europeia e anglossaxã – predomina. E mais: não basta compreender ou explicar o mundo - como a ciência moderna/positivista eurocêntrica vem fazendo -, mas, sobretudo, buscar transformá-lo. Eis aí um dos objetivos dos linguistas aplicados “críticos”, como defende Pennycook (1998, 2006), a transformação da realidade. Ser crítico, para este autor, significa pôr em foco questões e interesses dos relegados socialmente, além de trazer à baila formas autênticas de politização.

Há, segundo Moita Lopes (2006), uma necessidade de construir uma agenda ética que seja capaz de re-narrar a vida social. Para ele, quem deve re-descrever a vida social são os marginalizados do mundo, aqueles e aquelas que, tendo voz, passam a não ser considerados, vistos, ouvidos na sociedade. Conforme Santos (2009), as vozes do sul têm o conhecimento, a cultura e o pensar capazes de combater a globalização hegemônica ocidental.

A LA pode e deve contribuir para uma nova e mais igualitária construção do mundo social. Segundo Moita Lopes (2006), há quatro formas que podem nos auxiliar a produzir uma nova narrativa social, a saber: a hibridização da LA, a não separação entre teoria e prática, a urgência de um novo sujeito (vozes do sul) e a ética e o poder como pilares. Vejamos, brevemente, cada uma deles.

Segundo o autor, a LA precisa ser encarada como uma área de investigação, mais aberta à inter-transdisciplinaridade. Daí ser misturada, ou seja, INdisciplinar. Essa nova epistemologia não busca ser melhor do que outras, mas procura ter clareza sobre as implicações éticas das escolhas dos pesquisadores e dos limites teóricos de cada abordagem.

Para uma LA contemporânea, cujo foco é o político, o social e a história, não há porque, segundo o autor, se centrar em teorizações abstratas que pouco falam das práticas sociais. A teorização nasce do diálogo perene da prática com a teoria. Comungando com esse pensamento, Rajagopalan (2006) argumenta que a teoria deve ser concebida considerando a sua praticidade, e, se assim não o for, ela de nada serve para o campo da prática.

A necessidade de haver um sujeito corporificado na ciência é uma reivindicação da LA. É falso, para Moita Lopes (2006, p.103), a ideia de que é possível fazer ciência despolitizada, autônoma e neutra, como sustenta: “Não há lugar fora da ideologia e não há conhecimento desinteressado”. Encarar o sujeito em um vácuo social é apagar sua experiência nas práticas socioculturais (RAJAGOPALAN, 2003, 2006). É lamentável, portanto, ver que visões de linguagem e de produção de conhecimento desse tipo, só contribuem para mascarar a realidade e, conseqüentemente, e manter o *status quo*.

Moita-Lopes (2006) afirma que questões relativas à ética e ao poder estão intrinsecamente envolvidas quando se trata do sujeito social e sua relação com a alteridade. Na problematização das práticas sociais, ele argumenta que urge escolher significados que não causem sofrimento humano [e não humano, acrescento eu] ou não prejudiquem os outros [a terra e os animais, por exemplo]. É preciso que significados vindos de vozes e visões marginalizadas sejam postas em destaque para que haja construção de um novo mundo social. Dessa maneira, a LA tem a contribuir para um novo paradigma epistêmico e sociopolítico.

Rajagopalan (2003, 2006) tem mostrado sua preocupação no que tange aos rumos que a LA vem tomando. Para este autor, como vimos, a LA foi por muito tempo uma subdisciplina da Linguística, servindo de mera reprodutora de suas teorias. Com um tempo, a LA passou a fazer suas teorias, porém acabou se voltando exclusivamente para a própria teoria. Rajagopalan critica ambos posicionamentos e adverte que se a teoria não for pensada tendo como fim tornar prático e útil os conhecimentos que vem produzindo, ela deve ser posta de lado. Para o autor, a teoria

deve ser forjada na práxis e não o contrário. Como saída para esse impasse, Rajagopalan (2006) defende que a LA rompa com a tradição da Linguística com o intuito de poder pensar livremente – e, claro, com ética e política – os novos rumos para se construir conhecimento nos estudos da linguagem.

Corroborando os autores citados, Pennycook (1998), por sua vez, argumenta que a epistemologia modernista, a qual fundamenta a Linguística e Linguística Aplicada tradicional, em nada tem a contribuir com os novos modos de re-narrar a vida social. Para ele, os estudos em LA, sustentados no Positivismo, por muito tempo negligenciaram os aspectos políticos e históricos da linguagem, resultando na despreocupação com o social, na separação sujeito-objeto e política-educação. Pennycook (1998, 2006) aponta a abordagem de uma perspectiva crítica como um modo de desvencilhar de uma produção de conhecimento a-histórica e a-social em LA. Para isso, o autor acrescenta a expressão “Crítica” à LA, tornando-a em Linguística Aplicada Crítica (LAC), que, segundo ele, no lugar de ser uma disciplina, a LAC estaria mais voltada para uma antidisciplina, para a transgressão do pensamento disciplinador tradicional.

Na esteira dessa abordagem antidisciplinar, crítica, inter/transdisciplinar, transgressiva da LA, Fabrício (2006) admite que o ponto de vista norteador para as questões nessa área é compreender os fenômenos sociais como “um campo de problematizações” e não dentro de um espaço-tempo delimitado, isolado – daí o avesso ao pensamento de estudar a língua como um objeto autônomo, deslocado de seu contexto sociocultural/cognitivo. Desse modo, a autora aponta três aspectos cuja revisão epistemológica nos estudos em LA é necessária, e que, de algum modo, já vem sendo construída por alguns pesquisadores, a saber: a linguagem como prática social, a não neutralidade das práticas discursivas e a multissemiotização discursiva na construção de sentidos. Consequentemente, essa atitude crítica perante à linguagem, consoante Fabrício (2006), obriga a construção de agendas política, transformadora/intervencionista e ética.

Podemos perceber que a preocupação de Rajagopalan (2003, 2006, 2010) e de Moita Lopes (2006) não é sem razão. Suas ideias são partilhadas e vão ao encontro de não somente pesquisadores/as do âmbito da linguagem, mas também de outros que buscam dar novos significados aos estudos das ciências sociais e humanas. Por isso, creio que são válidas suas considerações sobre a necessidade de

dedicarmos um novo olhar sobre o modo de como estão sendo construídos os conhecimentos científicos, em especial na Linguística Aplicada.

Com base nessa perspectiva, essa abordagem de contemplar as vozes do sul é retomada por Kleiman (2013). Na esteira de Santos (2009) e Moita Lopes (2006), a autora procura se desvencilhar da concepção teórica hegemônica de conhecimento e dá destaque a elaboração de uma agenda investigativa de ação e intervenção fundada nas vozes dos sujeitos situados sócio-historicamente no Sul do globo.

Para Kleiman (2013), um dos passos iniciais para essa nova agenda é dialogar com os/as pesquisadores/as que estão à margem do processo de construção hegemônica do conhecimento. Conhecer esses críticos que estão nas fronteiras é essencial para fortalecer a agenda e elaborar conhecimentos situados e condizendo com realidade cultural dos povos marginalizados. Em outras palavras, a autora defende que a Linguística Aplicada seja cada vez menos dependente da epistemologia ocidental do Norte e mais sintonizada com a da América hispano-falante e do Brasil.

Pensando nessa perspectiva sugerida pela pesquisadora, proponho que se conheça um pouco mais a agenda de pesquisa que nutre as pessoas que buscam construir conhecimentos descoloniais; para tanto, no tópico a seguir, argumento que urge descolonizar o conhecimento para que novas formas de estudar a linguagem, por exemplo, possam emergir de ambientes que estão à margem da produção do conhecimento eurocêntrica.

4.3 DESCONHECER PARA (SE) RECONHECER: DESCOLONIZANDO O PENSAMENTO

Retomando o livro “A águia e a galinha”, de Leonardo Boff (1997), o teólogo brasileiro nos conta a história de Gana e a de seu educador James Aggrey. À época, James Aggrey, um educador popular do pequeno país da África Ocidental, foi quem contou a seus compatriotas essa história que é uma metáfora da condição humana. Lutando para libertar seu país do domínio colonial inglês, em meados de 1925, James percebeu que, primeiramente, era preciso libertar a consciência de cada ganense. A ideia de contar uma história de transformação pessoal e coletiva, metaforizada na águia e na galinha, foi um passo marcante para modificar no imaginário e despertar a

ação de um povo que estava “enfeitiçado” pelo espírito do colonizador. Ele, assim, finaliza seu discurso:

Irmãos e irmãs, meus compatriotas! Nós fomos criados à imagem e semelhança de Deus! Mas houve pessoas que nos fizeram pensar como galinhas. E muitos de nós ainda acham que somos efetivamente galinhas. Mas nós somos águias. Por isso, companheiros e companheiras, abramos as asas e voemos. Voemos como as águias. Jamais nos contentemos com os grãos que nos jogarem aos pés para ciscar. (BOFF, 1997, p.34).

Boff (1997) destaca que, assim como James, Paulo Freire, aqui no Brasil, também pensava que antes da libertação política deve acontecer a libertação da consciência. Livrar-se das amarras da colonialidade é um processo bem mais complexo do que se desprender da colonização. De acordo com Quijano (2000), a colonialidade é fruto do colonialismo, por isso mais resistente e persistente na mentalidade das pessoas. Esse espectro se configura como um mal a todos os países que passaram pelo processo de colonização de exploração, principalmente. Como disse, a colonialidade é mais profunda e resistente que o processo de colonização, para Quijano (2000) ela se baseia na negação do conhecimento construído pelos povos dominados. Para ilustrar o que acabo de dizer, narro aqui um pequeno episódio vivenciado durante um dos encontros na comunidade com as jovens.

Ao tratarmos sobre a questão do saber português, uma das jovens comentou que o português era difícil e que ela não sabia nem falar nem escrevê-lo de forma correta; para ela, as várias regras do português faz com que não se aprenda adequadamente, gerando um déficit da aprendizagem na matéria. Não satisfeita com as colocações, a jovem estabeleceu um paralelo com a língua inglesa afirmando que, por ser falada na maioria dos países e por estar presente na música, cinema, por exemplo, o inglês era melhor de se aprender e arrematou: “O inglês é melhor, é uma língua mais bonita, diferente, sei lá... É muito legal saber falar inglês”.

Considerando esse breve diálogo, percebe-se que a colonialidade ainda se faz presente pelo menos de duas maneiras: primeiramente, no sentimento de incapacidade expressado pela jovem ao admitir que não sabia português mesmo sendo falante dessa língua, o que reforça a tese do fantasma colonial português (BAGNO, 2003); em segundo, na exaltação da língua inglesa como portadora de uma beleza e de uma distinção que ela não sabe explicar “sei lá” (o que se configuraria em um outro fantasma colonial, agora estadunidense).

Esse poder de fazer os povos colonizados desacreditarem na cultura a qual foram formadas é uma estratégia de poder social, política, religiosa e econômica traduzidos em um único tipo de conhecimento, o ocidental, conforme defendem os teóricos dos estudos descoloniais. Nessa perspectiva, Street (2014) tem denunciado a prática de transferência de letramento autônomo e pretensamente neutro por considerar que quando se ensinam práticas de letramento, ensina-se, sobretudo, a cultura daquele que se autointitula letrado.

A título de exemplo, temos o caso de países ocidentais que impuseram suas práticas aos “nativos iletrados”.do continente africano. Deste modo, os letramentos coloniais são prenes de valores da colonização eurocêntrica, cujo “modelo pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-o a ‘progresso’, ‘civilização’, liberdade individual e mobilidade social” (STREET, 2014, p. 44). Saber das estratégias coloniais é essencial para combatê-la. Por isso, cabe a nós, educadoras/es, pesquisadores/as da linguagem, compreender de que forma a colonialidade vem se encrustando em nossas práticas sociais.

Mostrando a abrangência da colonialidade, Lander (2005) destaca que, no plano econômico, ela se apresenta através de medidas neoliberais. O conjunto de políticas adotadas pelo neoliberalismo deve ser compreendido, portanto, como um discurso hegemônico de um modelo ideal de civilização, não apenas como uma teoria estritamente econômica restrita.

Desta forma, a produção do conhecimento está atrelada ao sistema de produção capitalista, o qual vem se construindo desde a Idade Moderna. Ainda segundo Lander (2005), o potencial do pensamento científico elaborado nas sociedades liberais naturalizou as relações sociais, a ponto de essas sociedades serem vistas como a portadora de um modelo de vida pleno, configurando-se como uma evolução natural das coisas.

Seguindo esse raciocínio, pode-se afirmar que a jovem da comunidade aceitou “naturalmente” a ideia que a língua inglesa seja, sim, mais bela, agradável do que a língua portuguesa, porque, “naturalmente” o mundo fala o inglês⁵². Com bem ressaltou Rajagopalan (2010), a expansão e a divulgação da língua inglesa no mundo se deu através, sobretudo, por meio de um estratagema construído pela coroa

⁵² A crítica a essa abordagem de naturalização do inglês na contemporaneidade por ser encontrada em Rajagopalan (2003, 2010).

britânica com apoio de militares e de alguns/mas educadores, incluindo pesquisadores da linguística aplicada. Tendo isso em conta, é possível rebater o equívoco de que a língua inglesa ganhou popularidade e aceitação mundo afora de forma “natural”.

Quijano (2005) amplia o debate sobre a colonialidade e mostra que ela começou na expansão ultramarina, culminando na conquista da América, especificamente, na América do Sul, expressão cunhada pelos europeus. Segundo este autor, a Europa passou a ser, historicamente, a designadora de identidades tais como: América Latina, negro, mestiço, por exemplo. Ao assumir um novo padrão de poder mundial com a conquista das novas terras, a Europa também concentrou, sob sua hegemonia, o comando de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e, em especial, da produção, distribuição e consumo do conhecimento.

Os colonizadores europeus, por conseguinte, operaram modificações na relação intersubjetiva de dominação entre a Europa e o novo mundo que estava sendo colonizado. Conforme Quijano (2005), novas identidades geoculturais passaram a ser construídas. Para tanto, foram realizadas, basicamente, três ações: a expropriação dos povos colonizados com vista ao desenvolvimento capitalista europeu; a repressão contínua e tenaz da produção de conhecimento dos povos conquistados e, por último, e a imposição cultural aos dominados em tudo que fosse preciso para a manutenção da ideologia europeia.

O resultado disso, conforme Quijano, no que tange às relações intersubjetivas, foi a configuração de categorias binárias, tendo como centro a Europa Ocidental: Oriente-Occidente, tradicional-moderno, mítico-científico. Os europeus tiveram a capacidade e a astúcia de disseminar a sua perspectiva histórica, geográfica e sociocultural como sendo a correta, a ideal, a natural, tornando-se, portanto, a visão hegemônica no universo intersubjetivo de padrão universal, é que vemos em Lander (2005, p.8) quando diz que essa

[...] forma hegemônica do pensamento neoliberal, sua capacidade de apresentar sua própria narrativa histórica como conhecimento objetivo, científica e universal e sua visão da sociedade moderna como a forma mais avançada – e, no entanto, a mais normal – da experiência humana, está apoiada em condições histórico-culturais específicas.

Para que esse discurso globalizador se instaurasse, segundo Lander (2005), foi preciso que se tivesse elaborado a ideia de que há uma sociedade dita “normal”, cuja formação se deu naturalmente com o tempo, no caso, os países da

Europa. Se, por um lado, a constituição histórica das disciplinas científicas apresenta a existência de conhecimentos e objetivos válidos universalmente na ciência moderna europeia; por outro, as outras formas de existir, de conhecer, de saber passam a ser vistas como arcaicas, pré-modernas, primitivas, carentes de cientificidade.

Com vista a combater a colonialidade nos estudos da Linguística Aplicada, Kleiman (2013) aposta na descolonização epistemológica como saída para a construção de saberes que possam ser construídos com e por grupos que estão à margem dos centros de pesquisas hegemônicos. Essa desconstrução, a meu ver, passa, indubitavelmente, pelo aspecto político de construir a pesquisa, ou melhor, pela forma de encarar a produção do conhecimento.

Essa aposta da autora é salutar, uma vez que reforça o que fiz nesta pesquisa. Ao não me contentar em permanecer no porto seguro da academia, busquei, apoiando-me no programa Viva a Palavra, dialogar com a juventude da periferia de Fortaleza para não somente compreender suas práticas de letramento, mas, também, para aprender com ela. E, de fato, foi o que aconteceu. Aprendi bastante sobre a cultura pop coreana e a cultura dos animes de animação japoneses e a forma como a juventude tem lido com a multiculturalidade.

É possível perceber que a abordagem de pesquisa delineada por Kleiman (2013) – denominada por ela de Linguística Aplicada Crítica (LAC) – está em consonância com o que diz Boff (1997, p.9): “A cabeça pensa onde os pés pisam”. Isto é: o conhecimento é urdido com as pessoas que compõem o local de pesquisa-intervenção, as questões e os objetivos de pesquisa saem da teia fabricada no calor social, que, sem ele, não há como produzir inteligibilidade contextualizada, engajada e comprometida com os/as agentes sociais.

Longe de propor uma LA independente, ufanista, eminentemente brasileira que refaz conceitos e métodos produzidos nos países do norte do Ocidente, Kleiman (2013) defende que a construção de propostas viáveis e relevantes que possam ocupar espaços no jogo do poder acadêmico. Seguindo a abordagem de Boaventura dos Santos (2010), entendo que é necessário investir no intercâmbio entre as epistemologias.

Neste sentido, assim como Kleiman (2013), defendo a inserção dos/as investigadores/as em movimentos políticos de grupos sociais participantes da pesquisa no intuito de apreender outros conhecimentos diferentes dos hegemônicos, os quais são transmitidos e preservados historicamente por órgãos fortemente

institucionalizados (escola, universidade, igreja, Estado, por exemplo). Além disso, o diálogo frutífero com e a partir da periferia deve ser fomentado e exercido com o objetivo de prover saídas e soluções aos problemas enfrentados. Outrossim, as/os linguísticas/os sintonizados com a proposta de ruptura das barreiras acadêmicas devem acolher novos paradigmas de pensamento construídos dentro e, principalmente, fora do meio acadêmico.

Considerando esses pressupostos, argumento que esta investigação sobre as práticas de letramento da juventude da Cidade de Deus teve o propósito também de coconstruir visibilidade às práticas sociais da juventude. Assim como tornar cada vez mais evidente a existência de uma comunidade que ainda nos dias de hoje busca ser reconhecida pelos poderes públicos. Acredito, pois, que, ao estar em sintonia e sensível às vozes do sul, esta pesquisa

[...] está em posição ideal para viabilizar e entender as resistências (ou ainda reexistências) desses grupos que, a partir da periferia, produzem novos saberes num processo de transformação do global pelo local. (KLEIMAN, 2013, p. 53).

4.4 A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE: “SULEAR” É PRECISO

Até aqui o/a leitor/a já tem se familiarizado com expressões que remetem à região Sul do globo, tais como “sulear”, “ouvir as vozes do sul” etc. Minha argumentação, pois, direciona-se em defender, amparado em Freire (1992a), Santos (2010) e Moita Lopes (2006), uma nova forma de construção de conhecimento que tem como base a sabedoria, a experiência dos marginalizados/as, principalmente daqueles que se encontram no sul ou então, mesmo estando no Norte, sofrem como aqueles do Sul. Para tanto, cabe neste momento situar o/a leitor/a quem foi e em que contexto sociocultural o nome “sulear” foi entretecido para que possamos vislumbrar possibilidades, transformação e alargamento de tal conceito.

Como lembra Adams (2010), a palavra “sulear” não conta nos dicionários; talvez por isso muitas pessoas acham estranho quando a ouve ou a lê. Contudo, Paulo Freire foi um dos primeiros estudiosos, no âmbito educacional, a propor o “sulearmento” das ideias e do conhecimento. Consoante Ana Maria Freire (1992b), Paulo Freire foi alertado, primeiramente, sobre a nuance ideológica desta expressão pelo físico brasileiro Marcio Campos. Em seu livro *Pedagogia da Esperança* (1992a), o educador brasileiro cunhou a expressão “sulear” em oposição à visão etnocêntrica

e capitalista do hemisfério Norte e de alguns países europeus. Analisando o Brasil da sua época, Paulo Freire defendeu a necessidade de compreender a herança colonial que nos acompanha ainda hoje para que pudéssemos vencê-la, pois, consoante Freire (1992a), o nosso país surgiu e se desenvolveu sem nenhuma experiência de diálogo, sofreu uma colonização predatória, à base de uma intensa exploração econômica.

Deste modo, a enorme base escravista não possibilitou uma estrutura política democrata e popular; com efeito, as soluções paternalistas surgiram no âmago de nossas heranças culturais, resultando, por conseguinte, na dependência do povo brasileiro. Essa dependência foi traduzida na importação de paradigmas advindos da Europa e dos Estados Unidos, a saber: economia, política, cultura, ensino, conhecimento, ciência, dentre outros. Com base nessa herança, importaram-se modelos do Norte, inclusive, as instituições políticas, como os ideais positivistas (ADAMS, 2010), os quais nos marcariam, inclusive, em nossa bandeira nacional.

O antídoto para essa herança, segundo Freire (1992a), é de suplantarmos as receitas importadas por modelos endógenos, isto é, modelos que venham de dentro para fora; e, no lugar do sentimento e da ideia de inferioridade, o melhor a se fazer é viabilizar projetos locais autônomos, situados culturalmente. Para Adams (2010), entretanto, esses projetos não se sustentaram devido à estrutura socioeconômica a qual os sujeitos eram submetidos à época. Sem muitas alternativas de projetos para o país, vários intelectuais da época descomprometidos com os/as oprimidos/as, foram porta-vozes da elite colonial brasileira fortalecendo a colonialidade na mente do povo (QUIJANO, 2000).

Para ilustrar que nos dias atuais isso ainda ocorre, trago aqui a denúncia do sociólogo Jessé Souza acerca do sequestro da inteligência brasileira feita por um “exército de violência simbólica” responsável por legitimar, em seus discursos, os privilégios da elite contemporânea brasileira:

Indivíduos e classes sociais inteiras têm que, efetivamente, ser feitos de “tolos” para que a reprodução de privilégios tão flagrantemente injustos seja eternizada. Daí ser fundamental compreender como intelectuais e especialistas distorcem o mundo para tornar todo tipo de privilégio injusto em privilégio merecido ou, na maior parte dos casos, privilégio invisível enquanto tal. Os poucos que controlam tudo precisam desses intelectuais e especialistas do mesmo modo que os coronéis de antigamente necessitavam de um pequeno exército de cangaceiros. Eles são seu “exército de violência simbólica” assim como os coronéis do passado possuíam seu “exército de violência física” (SOUZA, 2015, p.11).

Como forma de combater a colonialidade, sulear é preciso, ou seja, buscar autonomia, ser protagonista, produzir conhecimento e pensar a partir do Sul, a fim de alcançar a emancipação com vista a invenção de um projeto de vida no qual contemple a voz dos esfarrapados do mundo. Destarte, entendo que essa forma de compreensão do mundo ressoa em uma visão epistemológica, política e ética; e, como toda visão, necessita, igualmente, de ser entendida, refletida e praticada por todas/os aquelas/es que se encontram nas condições do Sul. Como bem alerta Adams (2010), o Sul e o Norte não se limitam ao espaço geográfico, uma vez que o Sul também está no Norte.

Além de Paulo Freire, outros estudiosos passaram a discutir e a desenvolver a noção de vida, de conhecimento que emerge do “Sul”. Para Santos (2010), o Sul, caracterizado por uma perspectiva epistemologia e política, pode ser compreendido como uma metáfora do sofrimento humano causado pelo capitalismo. Com efeito, as relações desiguais na economia e na política entre o Norte e o Sul colaboram, segundo Quijano (2000) e Adams (2010), na manutenção da colonialidade.

Apesar desse desequilíbrio, podemos perceber que nos dias atuais o Sul tem se tornado um contraponto à globalização, ao Norte; na medida que, cada vez mais, o saber, a experiência, a cultura, a arte, dentre outras manifestações, nascidas no Sul passam a ser reconhecidas e valorizadas. “Sulear”, então, significa

[...] o processo de autonomização desde o Sul, pelo protagonismo dos colonizados, na luta pela emancipação. Implica uma ação autônoma desde o Sul, enfrentando a integralidade das questões presentes na colonialidade do saber e do poder que tem a ver com um outro projeto de vida envolvendo a cultura, a economia, a política, a ciência e outras dimensões. (ADAMS, 2010, p.386).

Desta forma, “sulear” vai além da mera polaridade geográfica entre Sul e Norte, porque não implica necessariamente negar os elementos positivos do Norte, mas demanda, sim, uma construção situada e processual com vista à outra realidade, mais humanizada e fraterna, que tem como ponto de partida a perspectiva dos esfarrapados do mundo e os que neles se encontram (1992a).

Essa “suleamento” desemboca necessariamente em uma nova práxis, diferente: uma pedagogia do oprimido (FREIRE, 1987), por exemplo. Longe de ser uma prática bancária de acumulação descontextualizada do conhecimento, unilateral e vertical, uma pedagogia do sul consiste em ser produzida conjuntamente com os

oprimidos; sem eles, essa pedagogia se reduz como tantas outras que, de fora para dentro, tentam resolver problemas desconsiderando o contexto e os/as protagonistas sociais. Acabam, por consequência, não levando em conta o poder criativo e a resistência dos/as agentes da comunidade.

É com esse sopro que vem do sul que trazemos a inspiração e o imperativo de conjugar o verbo *sulear* nos estudos da linguagem e, especificamente, do letramento. Conhecer as práticas e os/as agentes de letramentos da juventude da periferia, por exemplo, é crucial para entender e coconstruir com ela formas de resistência e transformação na/com a/pela linguagem.

Embalado por esse belo coro de vozes do sul, concluo esta seção justificando que a articulação entre Linguística Aplicada, Estudos Descoloniais e Pedagogia Freiriana se faz necessária, visto que a vida e o conhecimento, especialmente os linguísticos, constituem intersubjetividades proporcionando, assim, a transformação social. Com essa articulação pude me situar ainda mais nas travessias e estar atento às vozes da juventude e às suas práticas de letramentos.

4.5 “ARITICUNS” NO MEIO DO CAMINHO

Nesta seção, apresento os dois fanzines produzidos pelas duas jovens⁵³ e os quais foram relatados na travessia que abre este capítulo. Sabendo que a produção escrita convencional não atrairia a juventude, decidimos seguir os fluxos do rizoma que nos direcionava para a pluralidade das semioses da composição textual. Neste sentido, optamos, assim, pela elaboração de fanzines por que neles a palavra escrita, necessariamente, não era o signo por excelência.

Como o próprio nome revela⁵⁴, o fanzine, historicamente, é um artefato feito individual ou coletivamente para manifestar impressões sobre o “ídolo”, seja ele um filme, uma banda, uma personalidade (MAGALHÃES, 1993). Neste sentido, o fanzine ganhou projeção por ser uma revista alternativa, à margem e à beira da imprensa corporativa, sendo mimeografado e “xerocado” pelos/as seus/suas produtores/as com fins de distribuição gratuita.

⁵³ Para não expor o nome das duas jovens, a partir de agora uso codinomes que remetem aos personagens das culturas nipônica e coreana, a saber: Natsumi (garota protagonista do anime “Super Onze”) refere-se à jovem que gosta de anime e BoA (considerada a rainha do “K-Pop”) refere-se à adolescente que se interessa por esse estilo musical.

⁵⁴ Como explica Magalhães (1993), a palavra “fanzine” é a contração das palavras inglesas “fanatic” e “magazine”, traduzindo para o português temos: a revista do fã.

É lícito destacar, todavia, que o fanzine não se limitou a temáticas relativas a fãs. Se no início foi usado por leitores de história de ficção com o propósito de divulgar seus trabalhos, tempos depois ele expressou ideais revolucionários como o movimento *punk*, chegando até mesmo a veicular poemas e conteúdos que a imprensa brasileira não abordava (MUNIZ, 2010).

Partindo do pressuposto que os fanzines “atuam como elos de laços sociais” e que “veiculam afetos e estéticas particulares” (MUNIZ, 2010, p.16), e obedecendo o fluxo do rizoma na travessia cartográfica, incentivamos as jovens a elaborarem um fanzine que tivesse uma profunda relação com o que elas gostavam, pensavam, sentiam, viviam. A proposta de produção textual partiu, como disse, da leitura que fizemos dos dados colhidos no caminho considerando o saber e a cultura do outro acima de tudo (FREIRE, 1987, 2002).

As duas jovens da comunidade encontraram no fanzine uma ferramenta para expressarem o que elas mais gostavam, a saber: o anime japonês e o estilo musical coreano “K-Pop”. Conforme relatei na “travessia das descobertas”, a experiência de elaborar um fanzine foi, para as duas jovens, um processo de aprendizado prazeroso e significativo. Isso se evidenciou quando, ao conversar com as jovens, foi perceptível o carinho com que elas recordaram-se dos fanzines que fizeram.

Como foi relatado por mim nesta travessia, tivemos a surpresa de receber fanzines que tratavam da cultura japonesa e coreana, lugares bem distantes de onde as jovens moravam. Só é possível compreender essa valorização da estética por parte das meninas, se consideramos que as culturas juvenis são articuladas, de preferência, coletivamente (PAIS, 1993; PERALTA, 1997; DAYRELL, 2003).

Disse na travessia, também, que ambas as jovens conheceram a cultura asiática através de seus colegas na escola, temos, assim, uma evidência de que o estar junto proporciona à juventude a construção dialógica de seus mundos. Essa forma de atuação juvenil impacta sensivelmente sobre os modos de se compreender e de realizar produções culturais.

O conceito de “cultura” nas culturas juvenis foge à regra do conceito tradicional antitéticos de cultura em que temos pares dicotômicos como clássico/popular, erudito/massa, por exemplo, como argumenta Canclini (1997). Segundo ele, as misturas, a hibridez, a mestiçagem cultural no mundo globalizado têm

proporcionado experimentações criativas e mais democráticas das expressões culturais dos povos.

Com a juventude, especialmente, não seria diferente, tendo em vista a universalidade e a singularidade juvenis (BRASIL, 2009), é possível compreender as dimensões estético-culturais como uma forma particular da juventude interagir socialmente através das múltiplas semioses disponíveis (ALMEIDA, 2013).

Como bem lembra Rojo (2009), novas éticas e novas estéticas são requeridas na atualidade em que o direito de autoria não se baseia tanto na relação de propriedade, mas, sobretudo, na chancela e citação do produto produzido pelos interlocutores; assim como também na variedade estética em que as coleções elaboradas são marcadas individual e coletivamente, tendo, portanto, uma enunciação singular e única (BAKHTIN, 2009).

Neste sentido, podemos compreender a influência da cultura asiática no discurso das jovens em questão ao consideramos o intercâmbio que a internet tem propiciado, nestes últimos tempos, às culturas juvenis. As duas jovens relataram que o contato com a cultura asiática ocorreu e se intensificou com os colegas da escola. Ambas disseram que o *Youtube* foi a principal rede social que deu um acesso amplo e profundo às culturas nipônica e coreana.

Deste modo, esse dado reforça o que expomos sobre as várias possibilidades que a internet propiciou ao público jovem. Com o crescimento do uso da internet no Brasil e do acesso a diversos meios tecnológicos (computadores, *notebook*, *smartphones*, etc.), a juventude passou a conhecer novas tendências e culturas diferentes além de criar novas redes de sociabilidades.

Vejamos a seguir a produção das duas jovens. O primeiro fanzine é da Natsumi; o segundo, a BoA.

Fanzine da Natsumi



(Capa e contracapa)



(Página 2)



(Páginas 3 e 4)



(Páginas 5 e 6)



(Página 7 e 8)



(Página 9 e 10)

Fanzine da BoA



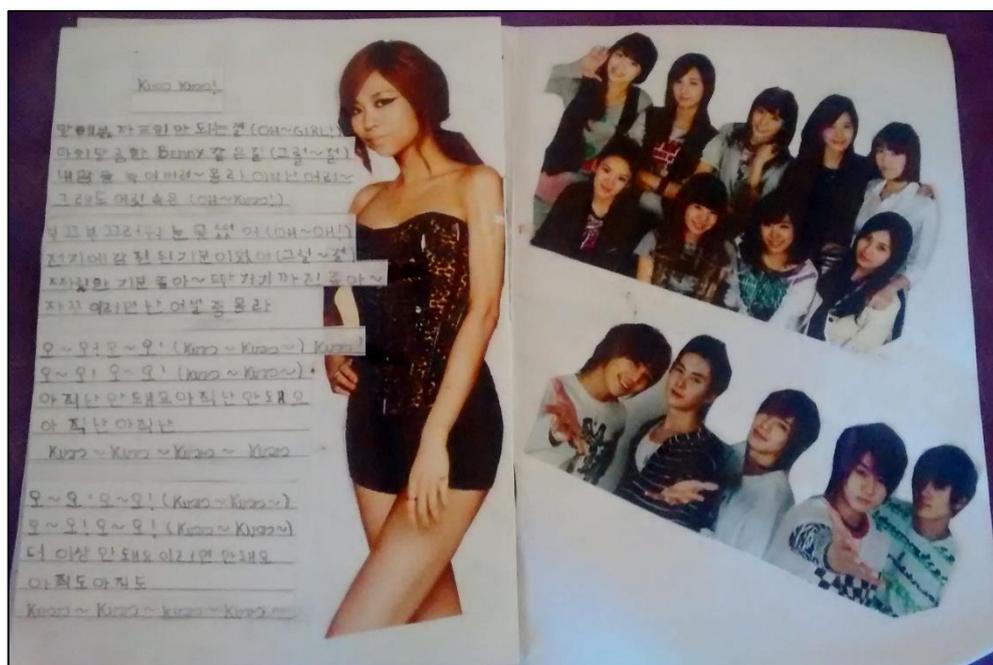
(Capa)



(Páginas 2 e 3)



(Páginas 4 e 5)



(Páginas 6 e 7)

Nos fanzines expostos, é evidente a presença da cultura asiática em ambos. Na esteira de Canclini (1997), é possível perceber nos fanzines produzidos

pelos jovens que eles não fazem parte de uma coleção⁵⁵ erudita nem popular, ela está no espaço intervalar, na borda e na mistura das práticas de letramentos peculiares das culturas juvenis da contemporaneidade.

A jovem Natsumi utilizou em seu fanzine várias imagens de personagens de animes japoneses mesclando com informações em língua portuguesa, japonesa e inglesa. Na capa, ela expôs o primeiro anime que assistiu, intitulado de “Super Onze”, como forma de homenageá-lo. Curioso é que ela confessou que conheceu este anime um pouco antes de sua amiga da escola lhe emprestar, em formato de DVD, os animes do “Sakura”. Ou seja, ela já havia tido contato com o anime, mas só teve consciência do gênero dois anos depois.

Na página 2, Natsumi colocou os personagens do anime “Diabolik Lovers” porque os traços a inspiram a produzir desenhos como esses. Falando em desenho, Natsumi tem acumulado em uma pasta vários desenhos criados com base em animes famosos; segundo ela, só pôs no fanzine aqueles personagens e séries de animes que mais a influenciaram. Fazendo jus ao que disse: nas páginas 3 e 4, ela homenageia novamente os animes “Diabolik Lovers” e “Super Onze”, respectivamente.

No intuito de representar animes e mangás, nas páginas 5 e 6, a jovem ilustrou quatro garotas como se estivessem em um piquenique, duas lendo mangás, e outras duas comendo. Por gostar da personalidade do personagem “Usui” do anime “Kaichou Wa Maid-Sama”, ela o colocou na página 7 e, na seguinte, colou imagens de diversos mangás como forma de ilustrar esse gênero o qual é profunda admiradora. Na página 9, Natsumi destaca a palavra “gênero” com o intuito de destacar a variedade de gêneros de animes que ela conhece, por isso listou o nome de alguns deles nos rostos retratados; e, por fim, na página 10, ela apresenta o seu anime predileto “Kuroshitsuji”.

A jovem BoA, por sua vez, também expressou todo seu afeto no fanzine que produziu. A capa é marcada pelo amor que sente pelo estilo pop musical coreano “I love K-Pop”. Nas páginas seguintes, 2 e 3, ela resolveu homenagear as principais bandas de “K-Pop” e ilustrou com a imagem de duas cantoras famosas desse estilo musical.

⁵⁵ Conforme Garcia Canclini (2015), o livro e a escrita, vistos como uma coleção, foram resguardados em museus e bibliotecas da Europa, primeiramente, e da América Latina, *a posteriori*, de forma hierárquica capaz de limitar o acesso a esses bens culturais não os democratizando, por conseguinte.

Assim como nas páginas de 4 a 7, BoA ilustrou com canções, cantoras e bandas do gênero, como a “Super Junior” e “Girls’ Generation”. A jovem procurou deixar seu fanzine de acordo com a proposta estética do “K-Pop” com várias imagens vibrantes e coloridas para que pudesse realmente chamar atenção de que visse.

BoA falava com bastante frequência do estilo “K-Pop”, inclusive em alguns momentos arriscava alguns passos de danças dos grupos que gostava. Durante nossa conversa sobre a produção do seu fanzine, ela revelou que gostaria que tivesse na comunidade aula de dança, especialmente de “K-Pop” porque o estilo era desconhecido pela maior da parte da juventude. Talvez assim, segundo ela, outros/as jovens se interessariam.

Os fanzines produzidos pelas jovens apontam para práticas de letramentos peculiares das práticas juvenis. Tanto Natsumi quanto BoA encontraram, na coletividade das práticas juvenis (PAIS, 1993; DIÓGENES, 1998), um modo de ser no mundo, apesar da diferença entre os fanzines, é possível identificar características em comum. O aspecto da multiculturalidade, por exemplo, é identificado facilmente na produção dos fanzines das jovens. Essa multiculturalidade tem sido possibilitada pelo intercâmbio cultural promovido e maximizado pela internet, gerando práticas de letramentos vernaculares.

Apenas com a observação superficial e reificada dos letramentos autônomos não seria possível ligar e religar as conexões das práticas de letramentos juvenis. Na esteira dos letramentos ideológicos e vernaculares (STREET, 2014, 1984; HAMILTON, 2002), foi possível penetrar e compreender que as práticas de letramento juvenis são práticas híbridas, mestiças, multimodais com referências que fogem ao escopo do padrão pop estadunidense altamente difundido pelas mídias em geral, por exemplo. Com o intuito de compreender ainda mais o que está por fora dessas práticas de letramento e os desafios de ser jovem, no capítulo a seguir trago com mais destaque as falas das duas personagens, Natsumi e BoA, e do articulador da juventude do Grande Lagamar.

5 TRAVESSIA CARTOGRÁFICA DO SILÊNCIO E DA ESPERANÇA: A LINGUAGEM COMO REINVENÇÃO E RESISTÊNCIA

“[...] e, passados aqueles momentos de produção e discussão sobre os fanzines das jovens, eu, Naara Ripardo e Bruna Silva começamos a nos preocupar com o que seria desenvolvido com a juventude da comunidade no ano seguinte. Considerando que o ano de 2014 já estava chegando ao fim, era preciso saber o que elas/eles gostariam de aprender/ensinar/descobrir conosco no ano seguinte, e, durante o intervalo de um ano para o outro, faríamos um esboço do que poderia ser trabalho com a juventude. Ao serem indagadas/os sobre o que gostariam de trabalhar, as/os jovens sugeriram que os fanzines fossem retomados, porque, assim, elas/es teriam tempo e condições de elaborá-los com mais sofisticação.

A pedagogia freiriana atravessava a nossa prática pedagógica a todo momento da construção do Viva a Palavra, considerar, ser sensível ao conhecimento “suleado” (FREIRE, 1992; SANTOS, 2009; ADAMS, 2010) daquelas/es jovens e o seu desejo de agir por meio da linguagem sempre foi um aspecto primordial a orientar nossa práxis (FREIRE, 1987).

O programa Viva a Palavra finalizaria em 2014 a sua primeira etapa (ALENCAR, 2014), aquela experiência servira para mim como uma espécie de projeto-piloto. Eu não imaginava que o rumo das coisas fosse tão bruscamente alterados, os dados colhidos por mim nas travessias não eram, em princípio, os que entrariam primordialmente na tese. O ano de 2015 era aguardado por mim com toda expectativa, pois era o ano em que o programa receberia a ajuda do governo federal para custear suas atividades. Infelizmente, até o momento, tal apoio não aconteceu⁵⁶.

Decidimos concluir nossas atividades em 2014 nos confraternizando. Nesse dia, nossas conversas foram regadas por deliciosos salgados, uma grande torta e alguns refrigerantes. Com o objetivo de presentear e cultivar ainda mais o gosto pela ficção – o que foi revelado no questionário pela juventude –, cada jovem recebeu um livro do “O pequeno príncipe”, de Antoine de Saint-Exupéry. Ao receberem o presente, ficaram felizes com o que ganharam, folhearam o livro, comentaram as ilustrações, enfim, mostraram-se encantadas/os com as gravuras que ilustravam aquela narrativa que muito prometia.

⁵⁶ O dinheiro não chegou até o programa porque dependia de uma contrapartida do governo estadual, o que não aconteceu.

Saímos, naquele final de dezembro, com a alma carregada de boas impressões. Iniciaríamos o ano de 2015, possivelmente em março ou abril (pois estávamos dependendo do início do semestre letivo da UECE) retomando a discussão sobre o fanzine conforme as meninas haviam solicitado. Estava tudo certo para as aulas voltarem quando um terrível fato ocorreu.

Lembra-se da jovem que revelou em sua memória que seus pais planejavam sair da comunidade por conta violência?

Em meados de março de 2015, a professora Claudiana recebeu a ligação de uma pessoa falando que o marido da sua colega estava gravemente ferido por balas em um hospital de Fortaleza. Em poucas horas, ele não suportou os ferimentos e faleceu. O crime ocorrera na quarta-feira de cinzas, 18 de março de 2015. Disseram, ao telefone, que ele estava trabalhando quando três homens, à luz do dia, com o propósito de assaltar a mercadoria que transportava (ele era motorista), dispararam vários tiros contra ele, mas nada levaram. Essa versão foi contestada pela polícia, porém.

De fato, o que aconteceu, segundo as investigações, foi uma emboscada feita por traficantes comandados pelo chefe do tráfico da Cidade de Deus para assassinar, friamente, o pai daquela jovem. O comandante, capitão Hideraldo Bellini, do 4º distrito policial, foi quem relatou o crime, que, inclusive, foi registrado por câmeras que ficavam em prédios na rua em que ocorrera o assassinato⁵⁷.

Esse fato abalou não apenas a família dessa senhora que, a partir daquele momento, não teria mais sossego com a perseguição⁵⁸ que sofreria pelos traficantes que controlavam o crime organizado na comunidade; essa tragédia abalou, também, a comunidade inteira e nós do programa Viva a Palavra. A insegurança e o perigo do local causaram, entre os integrantes do programa, um grande pavor. Temendo que os traficantes fizessem alguma associação entre nós, professoras/es do Viva a Palavra, e a colega da professora Claudiana, cujo marido fora assassinado, Claudiana em conversa conosco decidiu interromper a execução do programa na Cidade de Deus,

⁵⁷ Notícia sobre o crime. Disponível em:

<<http://www.opovo.com.br/app/opovo/dom/2015/05/02/noticiasjornaldom,3431682/cidade-de-deus-familia-vive-escondida-sob-ameaca-de-ser-assassinada.shtml>>. Acesso em: 10 maio 2014.

⁵⁸ Por causa disso, essa senhora e seus filhos tiveram de abandonar, às pressas, a sua residência. Até hoje, 2016, a sua casa não foi mais ocupada por ninguém da comunidade ou de fora dela, como me disseram: “A casa dela está queimada”, isto é, as pessoas têm medo de ocupar a casa abandonada porque sabem que os traficantes, tacitamente, consideram-na como deles.

porque não pôr em risco a nossa vida diante do quadro perigoso que se formou na comunidade.

Feito isso, restou a mim entrar em contato com as duas jovens que mais participaram das atividades para saber como estava o clima na comunidade e falar sobre o que seria do Viva a Palavra a partir daquele triste momento. O primeiro contato que fiz com as duas foi através de mensagens do “WhatsApp” alguns dias depois, ambas agiram com uma falsa “tranquilidade” ao se referirem ao fato que ocorrera a poucos dias, o que me surpreendeu, pois pensava que as encontraria ainda abalada, mas, infelizmente, o que aconteceu parecia já um caso passado que não merecia (ou poderia?) ser mencionado. Decidi, então, visitá-las somente um mês depois para sentir presencialmente como elas estavam, assim como perceber mais de perto a atmosfera do local.

Ao chegar à comunidade, não pude passar, antes, pela casa da colega da profa. Claudiana como costumeiramente fazia, nossa base de apoio, de interlocução foi extinta, dizimada, apagada. Diferentemente das outras vezes que cheguei à Cidade de Deus, não havia pessoas nas calçadas conversando, tampouco som alto agitando as tardes insoladas. Senti-me inseguro, o medo voltou aparecer com a intensidade da primeira vez quando avistei a casa daquela senhora parcialmente destruída, portas arrancadas, móveis jogados na calçada.

Decidi, então, ir logo à residência de Natsumi, assim eu poderia ir com ela até à casa da outra garota, BoA. Cheguei à casa de Natsumi, ela me recebeu com um belo sorriso estampado no rosto, disse que sentia falta do curso e que não via a hora de voltarmos a nos encontrar. Perguntei-a como estava a vida dos moradores depois do ocorrido, ela, levemente mudando a fisionomia do rosto, respondeu-me, de início, que estava tudo normal.

Questionei-a sobre o assassinato do senhor que morava na comunidade, ela disse que não sabia de muita coisa, apenas que ele foi morto fora dali e que, desde esse dia, as ruas da comunidade se esvaziaram, a tristeza e o silêncio rondavam a Cidade de Deus. Senti na fala e no corpo daquela jovem que aquele assunto não era bem-vindo, era visível o seu desconforto. Vendo o seu constrangimento em prosseguir com essa conversa, decidi chamá-la para me acompanhar até à casa da segunda jovem, BoA.

Ao chegarmos lá, conversamos brevemente sobre a comunidade, o programa Viva a Palavra e uma possível continuidade de nossas aulas, mas não mais

ali na Cidade de Deus por conta dos riscos que todas/os corríamos, principalmente nós que éramos de fora da comunidade. Ao receberem essa notícia, as jovens se entristeceram, elas estavam cheias de expectativas para o que seria desenvolvido por nós naquele ano.

Considerando que as duas gostavam da cultura asiática, novamente levei a proposta de ambas estudarem língua japonesa no Centro de Línguas da UECE. Uma delas, mais uma vez, disse que gostaria realmente de cursar coreano, mas, como não havia tal curso, faria assim mesmo o japonês. Disse a elas que daria um retorno sobre o curso em breve e, antes de ir embora, pedi a cada uma para fazer um fanzine tendo a comunidade de Deus como tema, e, no prazo de três semanas. Minha intenção era levá-los ao coordenador do Curso de Línguas da UECE para que ele tivesse uma noção dos textos que as jovens produziam em nossas atividades.

Passadas as duas semanas, retornei à comunidade para pegar os dois fanzines e conversar um pouco com as jovens. Somente uma delas, BoA, estava em casa; Natsumi havia deixado o que produzira com sua mãe para me entregar. Esta me entregou o fanzine e ficou animada com a possibilidade de a filha cursar japonês; falei que nós do Viva a Palavra faríamos todos os esforços para conseguir a bolsa de estudos para as duas meninas, e que o curso, certamente, seria uma experiência marcante na vida de ambas.

De posse dos fanzines, no mesmo dia fui ao Centro de Línguas da UECE e mostrei-os ao diretor do centro. Ele já estava sabendo da minha visita, porque no dia anterior a professora Claudiana entrou em contato com ele para solicitar as duas vagas das jovens e explicar, em linhas gerais, o que era o programa Viva a Palavra.

Minha conversa com o diretor foi produtiva, ratifiquei as explicações dadas pela professora Claudiana e, por fim, falei do interesse das jovens em cursar japonês no centro de línguas. Feito isso, o diretor prometeu reservar vagas para as duas, porém só seria possível pô-las no ano seguinte, tendo vista que não havia mais vagas para aquele ano. Ele ainda explicou que o ingresso ao curso se daria obrigatoriamente pelo exame de seleção para que a bolsa de estudo fosse efetivada e garantida até o final do curso a cada uma. Apesar da demora que seria, não desanimei e contei de forma entusiasmada para motivar as jovens. Elas reagiram bem à proposta e ficaram de realizar a prova.

No final do ano de 2015, as duas foram inscritas no exame de seleção, mas, no dia, apenas uma compareceu: justamente aquela que gostava da língua

japonesa, Natsumi; BoA, que tinha mais afinidade com o coreano não foi, alegou, mais tarde, que não sentia tanta motivação para fazê-lo. Ao final da manhã, Natsumi saiu da prova preocupada, não se sentiu segura ao responder todas as questões. Isso a deixou um pouco triste e muito ansiosa pelo resultado do certame.

Um mês depois saiu o resultado: Natsumi passou no curso de japonês. Eu a comuniquei por telefone sua aprovação, sua felicidade transbordava no colorido da sua voz, parecia ainda não acreditar que havia passado no curso, que, para ela, era tudo o que mais queria. Realizaria, pois, um dos seus mais caros sonhos: aprender com profundidade a língua japonesa. No calor na emoção, confessou-me que algumas pessoas à sua volta não a compreendiam por causa dos seus gostos, mas agora seria diferente, o curso poderia ser um novo lugar onde ela apostaria suas esperanças, entraria em contato com novas pessoas, com novos conhecimentos.

A esperança brotando na voz, no corpo, nos pensamentos da Natsumi me fez pensar sobre o poder que a linguagem, que somos nós (RAJAGOAPAN, 2003b), tem de agenciar as pessoas, a realidade que nos cerca. Naquela ocasião senti pulsando forte e sensivelmente a força performática (WITTGENSTEIN, 1975; AUSTIN, 1990) da linguagem em nossa existência. Com ela/Por ela/Nela reinventamo-nos e reencontramo-nos; por isso resistimos, reexistimos. A esperança teimosa de Natsumi em saber mais acerca da língua e da cultura japonesa traduziu o que Paulo Freire tão bem expressou: “Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico” (FREIRE, 1992, p. 14). Em dezembro deste ano, 2016, Natsumi completa um ano de curso de japonês, um ano de experiências novas, um ano de uma vida reinventada na/pela/com a linguagem [...].”

5.1 MAIS “ARITICUNS” NO CAMINHO: FANZINES, ENTREVISTAS E DEPOIMENTOS

Nesta travessia narrei como os planos de continuidade do programa Viva a Palavra foram desvanecidos pela violência que ronda a Cidade de Deus, o assassinato de um morador conhecido e respeitado pela comunidade era uma prova do quão inseguro e arriscado era o território em que estávamos. O silêncio aparente que encontrei logo na entrada na comunidade fora cingido pela voz do medo que percorria entre os vãos da comunidade.

A despeito dessa “paz sem voz⁵⁹” imposta à comunidade, relatei que com Natsumi, encontramos uma forma de resistir aquela situação reinventando-se pela/na/com a linguagem. O curso de japonês não significava mais um curso qualquer, para Natsumi ele era algo mais, além da aquisição de habilidades linguísticas, o curso sinalizava o início de uma nova vida, de novas relações sociais, novas práticas de letramentos, inclusive. Tomando isso em conta, decidi neste capítulo trazer mais de perto algumas/ns personagens das travessias através de entrevistas, em especial três delas, a saber: Natsumi, BoA e o articulador da juventude do Grande Lagamar.

Primeiramente, apresento e analiso os dois fanzines produzidos pelas jovens durante esta travessia. Em seguida, trago as vozes das/os três personagens que acompanhei nesse percurso. Ademais, como forma registrar as impressões das travessias bem como ratificar minhas “descobertas” na construção dos mapas cartográficos das práticas de letramento juvenis da periferia, fecho este capítulo com os depoimentos das/os bolsistas que fizeram comigo as travessias na Cidade de Deus. Além de me ajudarem a lançar luz sobre as práticas de letramento da juventude, os “ariticuns” aqui colhidos me possibilitaram entender ainda mais o que é ser jovem no contexto da periferia de Fortaleza.

⁵⁹ Verso da canção “Minha alma (a paz que eu não quero)” da banda O Rappa. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/o-rappa/28945/>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

5.2 A COMUNIDADE CIDADE DE DEUS NOS FANZINES

Fanzine da Natsumi

(Capa)



(Páginas 2 e 3)

Fanzine da BoA



(Contracapa e capa)



(Páginas 2 e 3)

Os dois fanzines das jovens versam sobre a Cidade de Deus, tema solicitado por mim com o escopo de depreender um pouco mais como era a visão das garotas sobre o lugar onde vivem sobretudo depois do assassinato de um dos

moradores. A capa dos dois fanzines anuncia a comunidade; no fanzine de BoA, porém, a ocupação da comunidade é destacada como uma conquista nos moradores sendo marcada linguisticamente pela expressão “Vitória nossa!” e pelas imagens de duas pessoas com braços erguidos em sinal de conquista.

Passando para a página 2 dos fanzines, Natsumi redigiu um texto contextualizando a história da comunidade, o que foi contada por sua mãe e redigida por ela no fanzine segundo me contou. O texto começa contando que um agente da comunidade do Grande Lagamar, articulou um movimento de pessoas que não tinham residência própria e moravam com mais de uma família em uma casa só. A ocupação do terreno, que antes servia como esconderijo para ladrão, foi retratada no fanzine como invasão do “terreno particular” que aos poucos passou haver construções de casas tornando-se, então, a Cidade de Deus. BoA, por sua vez, empregou dois sintagmas nominais que resume a súplica da jovem sobre a Cidade de Deus como me confirmou: “Segurança e Cidadania”, “Jovens e Crianças”. O apelo por segurança na comunidade é algo comum dos/as moradores/as; no entanto, não há manifestações visíveis por parte de seus habitantes, porque sabem que se fizerem os traficantes, certamente, perseguirão. Com isso, é fácil compreender por que não há cidadania plena naquele lugar.

Na página 3, Natsumi destaca verbalmente, na parte de cima da página, o que há de ruim na comunidade: “Falta de cursos na comunidade”, “Jovens na marginalidade e nas drogas” e o que há de bom também: “A comunidade fica localizada onde tudo se torna perto para nós”. A ausência do poder público para com a juventude fica evidente na reclamação da jovem, a vereda da marginalidade e do consumo/tráfico/venda de drogas pela juventude é ainda uma das “opções” que se encontra na Cidade de Deus.

Analisando as imagens presentes na página, temos na parte debaixo imagens (duas delas em especial) que, dicotomicamente, revelam esse antagonismo: no lado esquerdo da gravura, que fica bem abaixo, é retratado uma favela em oposição a um condomínio de luxo; em outra, no primeiro plano da imagem, há duas casas bem simples, uma delas de taipa, em contraste com outro condomínio luxuoso. BoA, por sua vez, retratou em seu fanzine a realidade em “Fortaleza” com a imagem de uma criança sentada no sofá em um ambiente típico de favela, ou seja, desprovido de infraestrutura básica. Em contraposição a essa cena, a jovem empregou a seguinte frase: “Mais seguros para enfrentar os reveses da vida”, o que possibilita entender

que, a despeito do abandono dos órgãos públicos, aquele espaço conquistado na comunidade se constitui como uma âncora para superar os desafios.

Concluindo a análise, na contracapa⁶⁰ do fanzine de BoA há uma imagem que reflete uma cena comum na Cidade de Deus: esgoto à céu aberto por conta da falta de saneamento no local. Duas palavras ele emprega para dialogar com essa imagem: “Vida” e “Proteção”. Nada mais incisivo do que essas duas palavras para transmitir a sensação de abandono que os/as moradores/as da Cidade de Deus sentem e passam diariamente por habitarem em um lugar invisível (ALENCAR, 2014b).

Embora as jovens retratem em seus fanzines a possibilidade de ter um lugar para morar, elas apontam os graves problemas pelos quais a comunidade enfrenta. A denúncia de “Não basta só um teto” é sentida e marcada discursiva e imageticamente. A conjugação de imagens e palavras nos fanzines mostram como em pouco tempo as jovens combinaram elementos verbais e não verbais com valores estéticos distinto de modo a compor um texto, o fanzine, prenhe de sentido, túrgido de resistência e esperança.

5.3 AS VOZES DAS PERSONAGENS DAS TRAVESSIAS

Como disse na metodologia, realizei entrevistas com as jovens e com o articulador da juventude do Grande Lagamar, elas ocorreram entre nos meses de agosto⁶¹ e outubro⁶² de 2015. Como disse na metodologia, no diálogo com as jovens, lancei mal da entrevista semiestruturada, que se caracteriza por combinar perguntas abertas e fechadas, com vista a compreender como os modos de ser e de viver da juventude na Cidade de Deus bem como perceber como se dão suas práticas de letramentos. Na entrevista com o articulador da juventude, por sua vez, optei pela entrevista aberta/não estruturada/aberta, tendo o contexto, onde se desenvolveu a interação, propiciado mais essa abordagem conforme mostrarei.

⁶⁰ Natsumi não fez registro na contracapa em seu fanzine.

⁶¹ No dia 20 de agosto de 2015 entrevistei BoA; e no dia seguinte, 21, entrevistei Natsumi.

⁶² No dia 15 de outubro realizei a entrevista com o articulador da juventude do Grande Lagamar.

5.3.1 Entrevista com as duas jovens

As duas jovens foram entrevistadas por mim na casa de cada uma com a presença da mãe, a qual, em alguns momentos, chegou a colaborar com a entrevista relembando informações que as jovens esporadicamente esqueciam.

De início, as entrevistas ocorreriam dentro da associação da comunidade, visto que lá ocorrera toda a interação do programa Viva a Palavra; entretanto, com a extinção do curso, não foi permitido realizar essa etapa da pesquisa. A saída, portanto, foi realizar a entrevista na casa das jovens.

Minha proposta era começar entrevistando a Natsumi, visto que ela morava logo em uma das entradas, justamente aquela que era mais transitada pelas/os habitantes e que sempre eu acessava a Cidade de Deus. Como nesse dia ela teve um compromisso, tive, então, que dirigir-me à residência de BoA que ficava a alguns metros.

Lá chegando, fui bem recepcionado por ela, no momento cuidava do irmão mais novo. A casa era bem pequena, constando quatro compartimentos: sala de estar, cozinha e dois quartos, sendo que nenhum deles havia piso revestido assim como o teto não era forrado. Ficamos sentados em um sofá defronte à TV que, por meio de uma antena parabólica, transmitia desenhos animados para entreter o irmão mais novo.

Comecei a entrevista questionando sobre como era ser jovem na Cidade de Deus, considerando que a comunidade era reconhecidamente como violenta e estigmatizada pela circunvizinhança. Ela me respondeu que era “É, normal”, sem se prolongar sobre essa questão. Logo no início, percebi que ela não estava à vontade para responder às questões, deu muitas respostas evasivas e curtas sem acrescentar detalhes. Ao comentar sobre como a comunidade era vista negativamente por moradores/as dos bairros vizinhos, ela disse que não via da mesma forma. No entanto, a forma evasiva e entrecortada de muito silêncio era um indício de que não se podia falar muito mesmo não. O acordo tácito estabelecido pelos criminosos que moravam na comunidade estava sendo posto em prática pela BoA.

Quando perguntei se era fácil ser jovem nos dias atuais, ela falou que dependia porque: “Tem jovens que se metem em coisa errada e acaba com tudo, né?” como “tráfico de drogas e roubos”, mas se não fizer isso, ser jovem é algo bom, sim. O lado positivo é “poder curtir sua vida se divertir, sair com amigos”.

Ao ser questionada sobre o contato que tinha com outros jovens da comunidade, BoA afirmou que, além de não encontrar muitos jovens da idade dela na comunidade, ela não tinha o costume de fazer amizades – aliás, tinha pouquíssimas – com quem morava na Cidade de Deus. Segundo ela, na maior parte do tempo ficava em casa e, quando saía, não era para ficar na comunidade conversando com a vizinhança, ela ia para bairros vizinhos.

Em um determinado momento, ao falar sobre o perigo que ronda a Cidade de Deus, baixou o volume da voz para dizer que não gostaria de continuar morando na comunidade por conta do perigo. Esse perigo consistia no domínio dos traficantes no local, viviam em uma intranquilidade constante. Por mais que nada estivesse ocorrendo, a qualquer momento poderia surgir um fato que a preocuparia. Assim como ela, sua mãe tinha o mesmo desejo de mudança, mas gostaria de permanecer no bairro São João do Tauape pois a sua localização facilitava bastante o acesso a serviços públicos e ao trabalho.

Comentamos também sobre cursos já oferecidos na comunidade, ela disse, porém, que o Viva a Palavra foi o único projeto que ela participou, inclusive destacou a importância de ter feito o curso de línguas. Como sugestão de cursos, indicou que tivesse curso de informática, porque assim estaria preparada para ingressar no mercado de trabalho. BoA revelou que tinha interesse de fazer o curso superior de Recursos Humanos, para tal seria necessário, segundo ela, ter o domínio da língua inglesa e da informática.

Toquei na questão da influência da cultura asiática presente em seu fanzine, especificamente a cultura pop coreana: o K-Pop. Segundo BoA, uma amiga da escola lhe apresentou o K-Pop e, desde aquele dia, passou a pesquisar sobre esse universo. A internet foi sua aliada na busca de conhecer cantores/as, bandas, coreografias, estas, principalmente, foram as que mais chamavam atenção de BoA. Além de influenciar subjetivamente a jovem, a cultura coreana poderia também ser percebida corpo e nas roupas de BoA. Frequentemente ela pintava o cabelo com as cores usadas pelas cantoras do gênero K-Pop, como rosa e amarelo. Segundo ela, a forma de se vestir e de se comportar das cantoras eram inspiradores.

Ao falarmos sobre o aprendizado da escrita na escola, BoA revelou que não se sentia preparada para escrever. Inclusive ela não conseguiu se recordar de um só gênero o qual dominava. Nesse ponto, ela tocou na redação do ENEM; disse que em 2013 havia conseguido uma boa nota, mas, em 2014, não.

Concluindo a entrevista, BoA manifestou o desejo de continuar cursando inglês e português. Disse a ela que pensaríamos outras formas de como dar continuidade ao curso e que avisaria quando tivesse a resposta. Despedimo-nos com um abraço na esperança de nos encontrar em breve, na Cidade de Deus, infelizmente, não seria mais possível continuar com os cursos, uma outra maneira deveria ser encontrada.

No dia seguinte, fui ao encontro da Natsumi. Ela, assim como BoA, ela se mostrou bastante tímida no início da entrevista, porém acolhedora como de costume. Comecei questionando-a sobre como era ser jovem na comunidade Cidade de Deus, ela respondeu o seguinte: “Uma luta! Porque é muito difícil ser jovem com essas coisa aí pelo mundo ainda mais por aqui que tem muitos envolvido com drogas. Também problemático”.

Segundo me contou, até um tempo atrás a comunidade era animada, agitada com algumas atividades, inclusive o programa Viva a Palavra foi responsável por essa movimentação. Descreveu a Cidade de Deus assim: “Aqui era legal, alegre. Agora tá morto! Principalmente com essas casas aí”. Levantou a cabeça e apontou para duas casas que ficam em frente a sua. Uma das casas fora abandonada porque seria demolida em breve para a passagem do VLT; a outra era a residência da colega da professora Claudiana Alencar, que a abandonou por conta da perseguição dos traficantes da comunidade. Após o assassinato de seu marido, ela ficou com medo de voltar para lá. Depois do assassinato, a vida na comunidade não foi mais a mesma, contou-me Natsumi.

Diferentemente de BoA, Natsumi não pensava em sair de sua casa. Apesar da criminalidade e da violência, ela gostava da boa localização de sua residência. Todavia, esse aspecto negativo reverberou na sua construção de amizades com outros/as jovens da comunidade. Segundo ela, só chegou a ter apenas duas amigas na Cidade de Deus, mas atualmente não havia nenhuma. Com o advento dos cursos na comunidade, teve a oportunidade de se aproximar mais de outros jovens, porém não houve uma concretização forte dos laços de amizades.

No que diz respeito a seu interesse pela cultura nipônica, a jovem destacou que foi realmente com a sua colega de escola que seu interesse por animes despertou. Ao lhe emprestar os DVDs de animes conhecidos, a colega de Natsumi não imaginou o quanto aqueles desenhos animados transbordariam em produções mangás (história em quadrinho feita no estilo japonês) feitos por Natsumi.

Depois dessa experiência com os animes, ela se tornou uma conhecedora da cultura nipônica, tornando-se uma referência em sala de aula. Quando algum/a professor/a falava alguma aspecto acerca do Japão, seus colegas de sala apontavam para ela e a estimulavam a contar o que sabia. Com isso, três docentes passaram a conhecer mais de perto os seus gostos, seus textos, e a estimularam a produzir seus mangás. A despeito desse incentivo, não houve nada em sala de aula que envolvesse a elaboração de mangás. Como forma de aprender mais sobre esse universo já que na escola não seria possível, Natsumi informou que recorreu à internet. Na rede, obteve significativos aprendizados, como desenhar, por exemplo; ademais, fez diversos contatos com jovens de distintos lugares do Brasil.

Ao falarmos de escola, ela aproveitou para dizer que detestava redações por causa das várias regras: “argumentação, tese, etc.”. Tinha mais facilidade de compor histórias, por isso produzia com frequência pequenos mangás. Disse que, se um/a professor/a pedisse a ela um mangá como atividade, “seria o máximo”, pois aproveitaria todo seu potencial de conhecimento sobre o assunto. Pedi, então, para ver alguns dos seus mangás; ela me permitiu que os visse, no entanto, alertou que não deixaria que eu levasse emprestado nenhum deles. No momento sorri, afirmei que não levaria, mas que desejava conhecê-los. Ao receber sua pasta cheia de desenhos, fiquei impressionado com a diversidade. Ela havia mostrado para poucas pessoas, mas tinha desejo de produzir histórias e divulgar para outras pessoas lerem. No momento, porém, estava sem tempo para produzir.

Confessou-me o desejo de trabalhar como “mangaká” (quadrinhista que produzem mangás), para tanto precisaria “saber japonês, desenhar melhor e escrever mais adequado”. Até o momento ela não conhecia ninguém em Fortaleza que trabalhava como “mangaká”, mas, segundo ela, valeria a pena investir na carreira, pois: “Se eu me esforçar, eu consigo!”.

Ela mencionou que o anime “Katesuji” tem sido, no momento, seu anime predileto. A autora desse anime é uma “mangaká” anônima, até hoje ninguém sabe quem ela é. Desde o dia que viu esse anime e descobriu a história de sua criadora, isso causou-lhe uma grande admiração e fascínio. Os traços dos desenhos dessa artista impactaram-na a ponto de despertar essa arte como profissão. Segundo ela, poderia também ser uma “mangaká” anônima.

Terminando a entrevista, Natsumi falou que seria proveitoso para ela cursar japonês. Já havia perdido um curso que ocorreu em uma escola pública perto de sua

casa, agora não deixaria escapar a oportunidade de fazer o curso de japonês na UECE. Tudo o que mais queria era aprender mais sobre a língua japonesa, os hábitos daquele povo, etc. Sabendo que o domínio da língua era fundamental para sua formação profissional como “mangaká”, Natsumi declarou que faria de tudo para cursar a língua japonesa⁶³.

5.3.2 Entrevista com o articulador da juventude

A entrevista que realizei com o articulador da juventude do Grande Lagamar aconteceu de uma maneira inesperada, porém interessante. Como naquele período ele estava concorrendo à eleição para conselheiro tutelar de Fortaleza, alegou que não teria condições para conversar de forma mais tranquila, se eu desejasse entrevistá-lo, teria que ser acompanhando-o pelas ruas do Lagamar.

Isso não me desestimulou, pelo contrário; o que, de fato, ocorreu foi o efeito inverso. Fiquei estimulado a percorrer alguns espaços do Lagamar com o articulador enquanto ele falaria sobre suas impressões acerca da juventude, das suas práticas de letramento e da interlocução entre universidade e comunidade.

A experiência da entrevista do tipo aberta/não estruturada se adequou ao propósito da investigação. Ao caminhar, estávamos construindo mapas; estávamos, sendo afetados naquele espaço/tempo onde os pés ficaram marcas nas trilhas, nos desvios, nas veredas do Lagamar.

Essa entrevista-caminhada me fez conhecer as dificuldades que o Grande Lagamar enfrentava, os bastidores, como sempre, não eram apresentados na arena da pública das políticas sociais. É sobre um equipamento público por onde começo meu contato com ele.

O articulador marcou de se encontrar comigo às 9h em um posto de gasolina próximo à avenida Raul Barbosa, nas mediações do Grande Lagamar, perto da Cidade de Deus. Ali ele esperaria também uma profissional da prefeitura de Fortaleza para tratar da construção de um prédio. Assim, encontramos-nos às 9h e ficamos esperando a chegada da funcionária que, infelizmente, não apareceu.

Nesse íterim, nossa entrevista começou ali mesmo. Questionei-o se o assunto a ser tratado com a profissional da prefeitura teria a ver com a juventude da

⁶³ No dia da entrevista, ela não tinha feito o teste de seleção do curso de línguas.

região, e ele disse que sim. Há tempos, segundo ele, o Grande Lagamar reivindica um CUCA⁶⁴ porque não há “espaço de lazer e de sociabilidade” para as/os jovens. A dificuldade maior de implantação desse equipamento é porque demandaria adentrar em um espaço ambiental protegido por lei, que é o Parque do Cocó. Como alternativa, ele já havia apresentado outros espaços onde poderia ser construído o CUCA, no entanto a prefeitura (inclusive a anterior) não se prontificou em comprar e construir esse equipamento até os dias atuais.

Ele argumentava sobre a urgente necessidade do CUCA existir naquele “território” porque a juventude estava carente de espaços “de lazer e de cultura”. Ao legitimar a proteção do Parque do Cocó por ambientalista e vereadores, o articulador mostrou seu descontentamento ao não ver o mesmo tratamento para com a juventude de Fortaleza. Segundo ele, há micro disputas na questão ambiental naquele lugar: “São coisas muito micro. Enquanto morreu um monte de jovem, ninguém diz nada, mas se é um pé de pau... sai na televisão. Quando nós tivemos cinquenta morte de jovens, ninguém disse nada. Mas se for mexer no território...”.

Tendo em vista o abandono das políticas sociais de arte e cultural, o articulador tocou no programa Viva a Palavra. Afirmou que na época havia conversado com o presidente da associação da Cidade de Deus para haver distribuição dos cursos em outros espaços do Lagamar para que outros/as jovens também pudessem ter acesso. O Centro de Defesa dos Direitos Humanos do Lagamar (CCDHL) poderia também ter sido, segundo ele, um dos palcos de atuação do Viva a Palavra, no entanto, não houve uma resposta do presidente nesse sentido.

Indaguei o articulador sobre o que tinha a dizer acerca da Cidade de Deus, como era a relação entre moradores e traficantes, dentre outros aspectos. Assim ele começou: “Ali o território é um queijo. Perigosíssimo! Hoje é complicado”. Para ele a questão fundamental no que diz respeito à comunidade, não somente a Cidade de Deus, mas todas as comunidades das periferias é o acesso: “[...] o problema é o acesso”, para quem vem de fora não é fácil ter acesso às comunidades. Com relação ao acesso do Viva a Palavra à Cidade de Deus, nós tivemos a presença do presidente

⁶⁴ Rede CUCA é um conjunto de complexos culturais, denominados Centros Urbanos de Cultura, Arte, Ciência e Esporte, localizados na cidade de Fortaleza, Brasil. Mantidos pela Prefeitura Municipal de Fortaleza, os CUCAs localizam-se em diferentes Secretarias Executivas Regionais do município, destinam-se sobretudo a jovens e oferecem grande cadeia de eventos diários e milhares de vagas em cursos de formação em diversas áreas. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Rede_CUCA>. Acesso em: 10 jul. 2016.

da associação, o que era bom sinal. Além disso, nosso objetivo na comunidade não era fazer palestra sobre drogas – o que certamente iria de encontro ao interesse dos traficantes como ele destacou.

O articulador da juventude fez a seguinte metáfora para explicar a questão do acesso às comunidades periféricas de Fortaleza:

Ali [Cidade de Deus] é um condomínio. Como é um condomínio? Como tu entra no condomínio? Tu tem que pedir permissão a alguém, o porteiro. Então, o entorno é difícil, né. A pessoa ter acesso por dentro dos becos. Não é qualquer um que vai chegar e trilhar.

Naquele momento, recordei-me do dia em que entrei por um dos becos da Cidade de Deus, confesso que fiquei aflito porque me perdi naquele “queijo” com várias entradas e saídas distintas, essa sensação me fez registrar um nota de campo ao chegar a minha casa:

Hoje foi um dos dias que mais me assustei ao entrar na Cidade de Deus. Eu tive que ir à associação, entretanto não sabia qual das várias entradas acessar a comunidade. Como não fui pela rua mais movimentada, hoje tive de entrar por um dos becos que fica oposto à rua principal. Catadores de lixo transitavam, alguns jovens e adultos me encaravam acompanhando meus passos. Quando pensava que chegaria à entrada principal, estava eu em outra rua. Um alívio me ocorreu quando avistei, ao longe, o “irmão”. Com o intuito de tirar a atenção de alguns olhares sobre mim bem como encontrar a associação da comunidade, gritei pelo irmão, o qual me ajudou a encontrar a rua onde ficava a associação e, gentilmente, acompanhou-me até lá (NOTA DE CAMPO, 15 de outubro de 2015).

Como pode se ver na nota acima, compreendi na prática a metáfora do “queijo” e quão ariscado é não ter o apoio de alguém da comunidade, “um porteiro”, para me dar acesso. Considerando isso, é que, segundo o articulador, precisa-se conhecer bem o lugar onde se está pisando: “Aí teve a morte do rapaz (marido da colega da profa. Claudiana Alencar), tem os problemas do tráfico, o horário”, o horário aqui diz respeito às horas que os traficantes permitiam o trânsito das pessoas. Levando isso em consideração, é essencial construir uma ponte com alguém que esteja dentro da comunidade para se firmar uma base nas travessias que foram realizadas.

Nesse ponto, questionei-o sobre como tem sido a presença de pesquisadores/as na comunidade. O articulador chamou atenção para a costumeira ausência de um trabalho de impacto na comunidade por parte de quem pesquisa. Como se bastasse apenas falar com a liderança da local, as/os pesquisadoras/es,

segundo ele, frequentemente não percorriam as ruas nem dialogavam com as/os moradoras/es do local. Essa denúncia dele coincide com o que venho advertindo sobre a prática de pesquisa de via de mão única operada amiúde pelas universidades.

Com vista a não cometer esse erro, o Viva a Palavra percorreu outro caminho, que foi o sugerido pelo articulador: conhecer a liderança do local, conhecer ruas e habitantes para fortalecer a proposta lançada na comunidade. Sem fazer esse trabalho de impacto, segundo o articulador, há o esfacelamento da proposta, não se estabelecendo um laço afetivo e efetivo entre comunidade e academia. Ele exemplificou o caso do morador que foi assassinato, mostrando que é preciso conhecer bem as pessoas com as quais você irá encontrar na comunidade e estabelecer com elas, especialmente as envolvidas com o crime, uma relação que não vá de encontro com as suas práticas ilegais (venda de droga, por exemplo) porque assim a vida de alguns pode ser comprometida.

Ainda sobre esse ponto de articulação entre academia e comunidade, ele afirmou que nós do Viva a Palavra não tivemos mais jovens fazendo o curso porque a liderança que procuramos foi aquela que não trabalhava com a juventude, mas com a questão da moradia. E mais: destacou que isso foi falta de vivência na rua, como ele disse “As pessoas chegam com boa vontade, mas com medo da rua”, por isso, segundo ele, qualquer crise que aparecer no local, há, por conseguinte, o abandono do projeto. Continuou dizendo que o problema que enfrentamos na comunidade Cidade de Deus poderia ter sido superado com a busca de outro lugar na região, mas sem perder o projeto.

Como sugestão para o desenvolvimento de projetos na comunidade, ele sugeriu que uma pessoa do local fosse contratada para acompanhar os que são de fora dela. E alertou que, por falta de estratégia, muitos projetos não foram aproveitados na comunidade, inclusive citou várias propostas relevantes que não deram seguimentos porque os que o aplicaram não tinham a experiência de estar na rua. Fixar cartazes, por exemplo, não basta, segundo o articulador, porque “as pessoas não leem, as pessoas não gostam de ler, leem mas não entendem. A linguística parece que não é pra nós”. Por isso que muitos da comunidade reclamam para ele dizendo: “Pra que aprender isso aí?”. Por isso, para o articulador, é preciso também falar a “língua da rua” e ir ao encontro das pessoas, porque muitas delas não entendem mesmo alguém explicando o que está dito no cartaz. Ele confessou que na adolescência teve a oportunidade de cursar inglês, se tivesse aproveitado na época,

teria aproveitado as viagens que fez para a Europa quando teve oportunidade de divulgar os trabalhos que desenvolve.

Nesse momento ele tocou novamente no programa Viva a Palavra, dizendo que o curso foi “ousado”, porém ele era algo difícil para as pessoas que, assim como ele, não são acostumadas:

O problema do curso é da... É um curso difícil que as pessoas não têm... Aí indo pra linguagem: de estudar, ler, escrever... Ninguém que não nem nós queremos. Nós somos fabricados na prática, não somos fabricados na leitura... nós somos fabricados na leitura. Nós aprendemos sem ler.

Neste ponto, ele mostra o quanto a falta de leitura e de estudo tem afetado a vida de muitos jovens e a dele especificamente, porque naquele momento ele estava passando por um processo de seleção que demandava muita leitura de leis que, teoricamente, ele sabia; no entanto, tinha dificuldade para expressar na modalidade escrita.

Relacionando a questão da leitura e escrita com a participação política das pessoas da periferia ele afirmou que:

No fundo, no fundo, o povo não participa, o povo não tem vez, o povo faz a leitura pela mídia, ninguém lê... aí eu vou lá pro letramento: como a gente não lê e não tem formação política, de formação das pessoas, de formação crítica, a gente vai é quem pauta nós é o Vitor Valim, quem pauta nós é o Barra Pesada, quem pauta nós é o... jornal, nem o jornal aqui as pessoas leem jornal [...] Então essa parte do letramento e do estudo, certo, eu acho que é disse-me-disse. Aí eu acho quem ganha é eles mesmo.

“Eles mesmo”, segundo o articulador, são os que estão no poder, eles se aproveitam dessa lacuna e colocam em pauta o interesse deles em detrimento da escolha e do desejo das pessoas da periferia. Não se conformava com essa situação, o povo, segundo ele, tinha que reagir.

Nossa entrevista estava chegando ao fim, o articulador precisa ter mais mobilidade, tinha que visitar alguns/mas os/as moradores/as do Grande Lagamar para divulgar sua candidatura ao conselho tutelar. Antes de nos despedirmos, ele me levou ao Centro de Defesa dos Direitos Humanos do Lagamar (CDDHL) para que eu conhecesse o espaço onde há cursos na comunidade, e deixou o convite: assim que você tiver tempo, ofereça um curso aqui para a juventude, certamente você têm contribuição a oferecer. Saí de lá imaginando as várias possibilidades que o espaço oferecia ao Viva a Palavra.

5.4 AS TRAVESSIAS POR OUTROS OLHARES

Na última seção deste capítulo decidi trazer as vozes das pessoas que comigo estiveram durante travessias percorridas na Cidade de Deus, a saber: Bruna Silva, Naara Ripardo e Heber Silva. Além de ser uma homenagem e um agradecimento essas pessoas, visto que com elas enfrentei os desafios de habitar e cartografar as práticas de letramento juvenis da Cidade de Deus, os textos produzidos por elas também servem também como um dado relevante para ratificar o que descobri nessas travessias.

Sendo assim, reproduzo abaixo os três textos e, em seguida, teço considerações sobre eles.

Por *Bruna Santos*

Creio que adentrar uma Periferia (com P maiúsculo, sim), é sempre uma (des)construção, em especial, para nós, “corpo pesquisador”, no sentido de assim se portar e assim observar, que “não fazemos parte da Periferia” (um corpo estranho) e que chegamos lá cheios de pressupostos e de expectativas influenciadas, de um modo ou de outro, pela mídia e pelo senso comum. Pois bem, essa era minha perspectiva inicial ao adentrar a comunidade de Deus, ou seja, um estranhamento carregado de sentidos prévios, já que esta acabou sendo a primeira Periferia que conheci “de cara e sem afastamentos”. E foi aí que “caiu por terra” todos os pressupostos que eu tinha, considerando que a vivência é sempre outra, assim como cada um de nós após a vivência! Nesse sentido, acho que a coisa mais importante a ser dita, no que diz respeito à Cidade de Deus, é que a Periferia sempre se reinventa, tem múltiplas perspectivas e múltiplas formas de lá se estar, em outras palavras, para além da quebra de expectativa que todos tivemos, creio eu, no que diz respeito à idade, crenças e costumes das crianças/jovens com quem trabalhamos, encontrei uma outra forma de se perceber aquela comunidade e como seus moradores convivem com ela. E, acima de tudo, percebi que estar na periferia nunca deve ser com um olhar/portar exterior a ela, mas que você deve vivenciar e fazer parte.

Percebi, ao longo da vivência, que os jovens com quem convivemos, considerando todo o contexto inicial de “tomar” os alunos da turma de inglês, que foi a única a despertar interesse, trouxeram essa “outra face” da comunidade para mim, uma vez que esses jovens tinham gostos, vocabulário e experiências bem diferentes do “esperado”, tais como, gosto por letramentos um tanto peculiares, como filmes, animes, música japonesa, entre outros. Além disso, quase todos os jovens frequentavam a igreja evangélica, tendo assim um “perfil” um pouco parecido, mas, ainda assim, diferente do tal esperado. Isso “quebrou” nossa visão, pois, geralmente, são características (ficar em casa, gostar das mídias que gostavam) pouco atribuídas a jovens da periferia, ou, pelo menos, era o que eu achava sob uma perspectiva “de fora” e cheia de pressupostos.

Acredito que essa (re)configuração encontrada por nós na cidade de Deus é apenas uma em meio a várias, afinal, hoje em dia, sem estas influências estereotipadas se mostra, cada vez mais, claro, pelo menos para mim, essa multiplicidade que uma periferia carrega. Acho que a vivência, no meu caso, considerando que foi a primeira, foi importantíssima, pois, acima de tudo, me possibilitou desconstruir muita coisa. No mais, para além da perspectiva de pesquisadora, agora considerando o mais importante, creio que nossa troca com os jovens foi muito boa e trouxe mudanças para elas também, que podem ser ilustradas, por exemplo, no curso de japonês que uma das alunas passou a fazer com a ajuda do nosso grupo, nas aulas de inglês e, é claro, nas vivências com o letramento dos *Fanzines*, que eles não conheciam e que considero meios espetaculares de expressão e aprendizagem.

Por *Naara Ripardo*

Experiência com o programa Viva a palavra

O Programa Viva a Palavra foi orientado pela Prof^a. Dr^a. Claudiana Nogueira de Alencar (UECE). Nós, bolsistas do Programa, costumávamos dizer que na localidade do Lagamar, mais especificamente na comunidade Cidade de Deus, foi o nosso “piloto”. No começo tivemos muitas dificuldades. A inscrição para que os alunos participassem dos estudos foi bem desenvolvida. Muitas pessoas se inscreveram, mas poucas realmente compareciam nas aulas.

A duração desse programa nessa comunidade foi cerca de seis meses. E dentro desses seis meses, quatro meses, nós, do Português, divulgamos o curso que iríamos lecionar, pois não tínhamos alunos e os que começaram a aparecer não se enquadravam na faixa etária do programa (13 a 29 anos). Outra dificuldade foi definir em que dia as aulas aconteceriam. Começamos a nos reunir nas sextas-feiras, mas não aparecia aluno. Daí, mudamos a estratégia e em concordância com os demais, e com a nossa coordenadora, mudamos o dia dos encontros para às terças-feiras, após a aula de inglês, pois assim teríamos mais chances de alcançar aqueles alunos, já que a maioria tinha mais interesse pelo curso de inglês.

Nossa turma era composta por no máximo 5 alunos. E isso só depois de três meses anunciando e visitando a comunidade semanalmente. Dentre eles, vale a pena destacar a frequência de duas alunas, de longe as mais envolvidas com o programa. Na primeira aula, nos apresentamos, apresentamos o programa e perguntamos qual era o interesse, e a expectativa em relação ao curso de português. Nós queríamos desenvolver nos alunos uma leitura crítica do mundo em que eles viviam, sendo esse o diferencial das aulas com as quais eles estavam acostumados.

Usávamos de todos os recursos, dentre eles o fanzine. Para alguns de nós, bolsistas, essa revista era desconhecida. Quem nos apresentou de uma forma bem didática e objetiva foi uma de nossas companheiras, a Bruna Silva. Assim, começamos a usá-lo nas nossas aulas. Buscávamos estimular os alunos para participar dessas oficinas de fanzine. Pedimos que eles trouxessem assuntos que os interessavam, fosse do universo da música, futebol, pois o mais importante para nós era o engajamento desses adolescentes. Foi uma forma muito eficaz para quebrarmos barreiras, nos relacionarmos e conhecermos os gostos de cada aluno.

Após a apresentação do fanzine, em outro encontro, levamos revistas e imprimimos algumas fotos de bandas e desenhos da cultura coreana, de um estilo musical chamado K-POP, já que uma de nossas aulas era familiarizada com esse tipo de música. Assim, na montagem do fanzine, outros assuntos eram discutidos, como a rotina deles, a vivência naquela comunidade, o relacionamento com a vizinhança, seus objetivos de vida, etc. E até como uma forma de nos aproximarmos mais ainda, criamos um grupo no WhatsApp, para mantermos um contato mais frequente com eles.

Foi tudo muito breve. De contato mesmo, tivemos apenas quatro meses, pelos motivos já apresentados no começo desse texto. Infelizmente tivemos a nossa trajetória nessa comunidade interrompida de forma muito precoce. Mas foi muito enriquecedor participar desse programa e ver a cartografia na prática.

Por *Heber Silva*

Em setembro de 2014 o Viva a Palavra iniciou suas atividades na comunidade Cidade de Deus em Fortaleza. Eu era o responsável pelo ensino de inglês dentro do projeto. Apesar de desde cedo ter muita vontade de participar de projetos sociais, essa foi a primeira vez em que entrava em um projeto assim. Era um desafio muito aguardado, queria saber como era a vida em uma comunidade. Queria conhecer a realidade.

O projeto inicialmente foi oferecido para jovens de idades entre 13 e 29 anos, apesar de termos aceitado uma variação de idade maior quando começamos as aulas. A turma era pequena (os únicos que estavam lá eram os que os pais faziam questão que estivessem) e logo nos primeiros dias já dava para perceber as dificuldades enfrentadas pelos jovens da comunidade.

Além da violência descrita pelos próprios alunos, era comum ver jovens consumindo drogas nas portas de suas casas. E o mais chocante para mim foi perceber a naturalidade com que meus alunos (alguns entre 9 e 12 anos) viam esse comportamento. Outro problema logo percebido por mim foi a falta de espaços de lazer, como quadras e praças, para os jovens. Quem sabe por isso só lhes restava ficar sentados durante todas as tardes nas suas portas em atividade nada produtivas.

Apesar do ambiente aparentemente hostil, sempre fui muito bem recebido na comunidade, TODOS os moradores me tratavam muito bem e com todo o respeito. Os alunos eram dedicados e não deviam NADA aos alunos dos cursos particulares em que ensinava. O que me fez perceber o que já sempre tinha escutado muitas vezes antes, oportunidade é o que falta aos jovens. Oportunidades, opções, saídas para fugir de possíveis caminhos tortos.

A verdade é que o trabalho social deixa-nos mais sensíveis a dor e aos problemas do próximo. Julgar as pessoas parece ser mais difícil agora. Para mim,

um dos momentos mais marcantes no Viva a Palavra foi quando, durante a visita de uma professora americana, pedi que os alunos preparassem perguntas para fazê-la e um dos alunos pediu para nos mostrar algo. Era uma música do U2 que ele gostava muito. Ele sabia a letra da música toda e deixou a professora visitante literalmente de queixo caído com sua pronúncia e naturalidade.

A singularidade da experiência de cada uma dessas pessoas é notória nos textos; no entanto, é perceptível alguns pontos de contatos que os aproximam. Por exemplo, Bruna Silva e Heber Silva destacaram, no início dos textos, a oportunidade de realizar um trabalho na periferia⁶⁵. Assim como eles, aquela foi a minha primeira vivência em uma comunidade.

Bruna Silva conseguiu traduzir esse estranhamento que foi entrar em um território que não era nosso: nós e eles/as. As expectativas e os pressupostos, como ele destaca, estavam impregnados pela leitura midiática e do senso comum. Como se despir desses preconceitos? Deixando os preconceitos de lado, assim Bruna Silva pôde perceber a multiplicidade da “Periferia” que, segundo ela, “[...] sempre se reinventa, tem múltiplas perspectivas e múltiplas formas de lá se estar [...]”.

Posso dizer que provei desse desnudar dos preconceitos assim como Bruna Silva, sobretudo, quando me aproximei mais da realidade juventude, observando suas práticas de letramentos e práticas sociais durante as aulas. Foi interagindo e habitando o território da Cidade de Deus que passei a tentar entender as práticas de letramentos daquela juventude. Como disse Bruna Silva: “[...] percebi que estar na periferia nunca deve ser com um olhar/portar exterior a ela, mas que você deve vivenciar e fazer parte [...]”.

Outro aspecto abordado nos textos supracitados, diz respeito às surpresas que tiveram após o contato com a juventude. Heber Silva se viu surpreendido com o jovem cantando para uma estrangeira; Naara Ripardo destacou a quebra de barreiras que o fanzine proporcionou, abrindo portas para conhecermos ainda mais os/as jovens; Bruna Silva se surpreendeu com a diversidade e peculiaridade de letramentos multimodais experimentados pela juventude em seu cotidiano.

A profícua experiência de ter com a juventude aqueles meses propiciou causou uma transformação coletiva: a juventude e nós. As palavras de Freire (1987)

⁶⁵ Apesar não ter registrado em seu texto, era também a primeira experiência da Naara Ripardo.

ecoavam a cada momento que juntos fazíamos a interação acontecer na comunidade onde quem ensina aprende e quem aprende ensina. É o que percebemos na declaração de Bruna Silva: “Acho que a vivência, no meu caso, considerando que foi a primeira, foi importantíssima, pois, acima de tudo, me possibilitou desconstruir muita coisa”.

Vemos em Heber Silva que o aprendizado com as/os jovens da Cidade de Deus modificou sua maneira de perceber o outro, isto é, a compreensão da alteridade ganhou um novo significado: “A verdade é que o trabalho social deixa-nos mais sensíveis a dor e aos problemas do próximo. Julgar as pessoas parece ser mais difícil agora. Por fim, no depoimento de Naara Ripardo, ela explicita sua satisfação de ter participado das atividades na Cidade de Deus e por ter realizado executado a cartografia na comunidade: “Mas foi muito enriquecedor participar desse programa e ver a cartografia na prática”.

Cada um/a, à sua maneira, registrou as descobertas e os desafios de interagir com a juventude da periferia de Fortaleza, tendo a linguagem como forma de ação, como forma de vida, como forma de resistência.

6 DESVIOS, SUPRESAS E ARITUCUNS: EPÍLOGO DAS TRAVESSIAS

Retomando a pergunta que fiz lá no prelúdio das travessias, o/a leitor/a, agora, teve o conhecimento dos caminhos que escolhi para trilhar os “desvios” que surgiram, os quais foram recheados de “surpresas” contendo saborosos “ariticuns”. No entanto, pelo menos em tese, o/a leitor/a não sabe – até porque não contei todos os bastidores, apenas alguns – o quanto foi penoso criar inteligibilidade aos dados que colhi e organizá-los em forma de linguagem escrita..

A literatura foi onde eu encontrei abrigo nesta tese. Ela me fez me encontrar enquanto escritor. Não digo escritor literário, mas aquele que por diversas necessidades escreve. E escrever é preciso. Conhecer os bastidores da criação literária de algumas/ns escritoras/es⁶⁶ me permitiu escrever este texto de uma forma mais fluida e carregada de sabor, embora isso não queira dizer que nesse processo a tensão não tenha ocorrido. A tensão me acompanhou por toda a escritura; porém, ela foi guiada e acalmada em diversas situações pela leveza da infância da língua que é a poesia, como nos diz sabiamente Manoel de Barros (2014).

Essa minha necessidade metalinguística de discutir o processo da escrita foi alimentada pela cartografia. Ao considerar a inventividade como uma ação para além do âmbito artístico, o método cartográfico me possibilitou não só a criação desta tese, mas, sobretudo, o mergulho nas águas túrvas das práticas de letramento não escolares juvenis da periferia de Fortaleza.

Geralmente estigmatizada pela sociedade (AVELAR; ALMEIDA, 2008), a juventude da periferia é alvo com frequência de projetos e programas de letramentos que pretendem elevar o seu nível de leitura e de escrita sem levar em conta que outras práticas de letramentos assimiladas por ela. Os que acreditam nessa concepção separam rigidamente em dois blocos os que são letrados daqueles que não são. Eles adotam, conforme Street (2014), o modelo autônomo de letramento, o qual é assentado em algumas falsas obviedades, a saber: ser letrado possibilita ter emprego e amplia a mobilidade social, ser letrado torna a pessoa racional e mais crítica da realidade, ser letrado faz a vida se tornar plena.

Na contramão dessa abordagem, o programa Viva a Palavra descrito nesta tese, se propôs a coconstruir com a juventude da periferia práticas sociais de

⁶⁶ Indico a leitura da obra “A louca da casa”, de Rosa Montero, na qual a romancista faz um passeio pelo processo de criação de alguns escritores conhecidos mundialmente.

letramento que potencializem a empoderamento juvenil. Ao encarar o letramento como uma prática social contextualizada e ideológica, o programa Viva a Palavra foi sensível para com a cultura local.

Na vivência do programa, investiguei as práticas de leitura e de escrita não escolares da juventude da Cidade de Deus com a finalidade de compreendê-las, mapear seus agentes e suas agências. O que encontrei foi uma diversidade de práticas de leitura e escrita que, se levasse em consideração apenas o que os/as jovens puseram no questionário, não teria tido acesso a outras práticas letradas.

Inspirado na epistemologia do “Sul” (SANTOS, 2010; FREIRE, 1992a), nos estudos descoloniais (QUIJANO, 2000; LANDER, 2005) e na perspectiva social do letramento (STREET, 2014, 2012, 1984; HAMILTON, 2002), em minha atuação pedagógica na comunidade, considerei e busquei ser sensível às práticas de letramento da cultura local. Com isso, partimos do conhecimento que a juventude compartilhava para propor atividades.

Como resultado dessa interação profícua com a juventude, foi possível identificar alguns agentes de letramento que promoviam atividades que envolveram a leitura e a escrita na comunidade, como o presidente da associação, o responsável pela igreja evangélica na Cidade de Deus, o “irmão” e o articulador da juventude do Grande Lagamar. Com relação à presença da violência e do medo no discurso da juventude, pude perceber nas memórias produzidas que a menção foi baixa; no entanto, nas entrevistas, e em outros momentos (como durante a interação durante e depois dos encontros), senti da parte da juventude um grande desconforto em tocar nesse assunto.

A repressão silenciosa dos traficantes afetava consideravelmente a articulação e a mobilização da juventude na comunidade. Com medo de sair das suas casas, as/os jovens pouco interagem, gerando, assim, uma ausência de protagonismo juvenil.

No que tange à produção de fanzines que foi solicitado durante as aulas do Viva a Palavra, a multiculturalidade foi fortemente evidenciada. A cultura asiática, tão distante do local onde estávamos, parecia se fazer presente nos dois fanzines. Enquanto uma abordou os animes e mangás japoneses com diversas gravuras, imagens de personagens, palavras em japonês, inglês e português, declarações sobre os gostos da produtora do fanzine; a outra jovem, abordou a música pop sul-coreana, mais conhecida como “K-Pop”, com fotos de bandas e cantoras desse estilo musical,

além de transcrições de letras em coreano. Ambos os fanzines expressavam o colorido da diversidade e da multiculturalidade das práticas juvenis contemporânea.

O que essas travessias têm nos dizer?

Primeiramente, a vivência com a juventude da comunidade Cidade de Deus me possibilitou a entrar em contato e a ser sensível às culturas juvenis da periferia, reforçando o entendimento de que as culturas juvenis são plurais. No que diz respeito às/aos jovens da periferia, essa vivência foi crucial para quebrar estereótipos de que ela é marginal, inculta e carente de letramento.

O que os dados mostraram foi uma juventude com uma bagagem significativa de conhecimentos não só linguísticos, mas, também, semióticos e multiculturais. Assim, essas informações podem auxiliar educadoras/es em suas práticas pedagógicas e órgãos governamentais em seus programas de ensino.

Em segundo, a experiência do mergulho cartográfico que fiz nesta tese me proporcionou a enxergar mais de perto como a juventude em seus intercâmbios sociais, mediados também pela internet, influencia e é influenciada por outros/as jovens. Deste modo, o método da cartografia foi fundamental para criar inteligibilidade às práticas de letramento não escolares da juventude da periferia.

Como indicação para futuras pesquisas nos estudos sociais do letramento, por exemplo, sugiro a investigação das práticas de letramento da juventude da periferia que produzido material de audiovisual como forma de (re)narrar as suas experiências, os coletivos Nigéria e Zóio têm realizados trabalhos realmente relevantes que denunciam, por exemplo, a matança da juventude negra que mora na periferia de Fortaleza.

Além dessa proposta, sugiro que seja expandida a investigação que realizei para todo o Grande Lagamar. Considerando que a comunidade Cidade de Deus é apenas uma parte do Lagamar, é relevante pesquisar os letramentos não escolares realizados pela juventude de todo aquele espaço periférico com vista, por exemplo, a coconstruir visibilidade a essas práticas letradas. Como fruto de nossa pesquisa-intervenção, uma das jovens participantes da pesquisa está fazendo o curso de Japonês, neste ano 2016, no Centro de Línguas da Universidade Estadual do Ceará. Urge, portanto, dar continuidade à narração da história dessa jovem que começou no Programa Viva a Palavra. Ademais, outras narrativas de várias juventudes que habitam o Grande Lagamar necessitam também enfocadas com o objetivo que

compreender e aprender também com os letramentos não escolares que essa juventude pulsante constrói diariamente.

Por fim, concluo esta tese – mas não as travessias, pois elas ainda hão de continuar acontecer – com o sentimento de esperança pulsando em minha mente, em meu coração. Viva a Palavra! Viva!

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Telmo. Sulear. In: STRECK, Danilo; REDIN Euclides; ZITKOSKI, Jamei (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed. rev. e amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ALENCAR, Claudiana N. Pragmática Cultural: uma visada antropológica sobre os jogos de linguagem. *In*: SILVA, Daniel N.; FERREIRA, Dina M. M.; ALENCAR, Claudiana N. **Nova Pragmática**: modos de fazer. São Paulo: Cortez, 2014a, p.78-100.
- ALENCAR, Claudiana N. **Programa Viva a Palavra**: circuitos de linguagem, paz e resistência da juventude negra na periferia de Fortaleza. Mimeo, Fortaleza, 2014b.
- ALENCAR, Claudiana N. **Por uma pragmática cultural**: cartografias descoloniais e gramáticas culturais em jogos de linguagem do cotidiano (PRAGMA CULT). Mimeo, Fortaleza, 2013.
- ALENCAR, Claudiana N. **Linguagem e medo da morte**: uma introdução à linguística integracionista. Fortaleza: Eduece, 2009.
- ALENCAR, Claudiana N. **Searle interpretando Austin**: a retórica do medo da morte nos estudos da linguagem. 2005. 285f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem/IEL, Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1981.
- ALVES, Rubem. **Filosofia da ciência**: introdução ao jogo e a suas regras. 19.ed. São Paulo: Loyola, 2015.
- AUSTIN, John. Langshaw. **Quando dizer é fazer**. Palavras e ação. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BAGNO, Marcos. **A norma oculta**: língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAPTISTA, Livia Márcia T. R. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. *In*: BARROS, Cristiano Silva; COSTA, Elzimar Goettenauer M. **Espanhol: ensino médio**. v.16. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaievich. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myrim Ávila, Eliana L. L. Reis, Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BARROS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da**

cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009, p.52-75.

BARTON, D.; IVANIC, R. (Orgs.). **Writing in the community**. Londres: Sage, 1991.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade:** a busca por segurança no mundo atual. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003

BITTENCOURT, João Batista de Menezes. **Nas encruzilhadas da rebeldia:** uma etnografias dos straightedges em São Paulo. 2011. 320f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem/IEL, Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha:** uma metáfora da condição humana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BONFIM, Marco Antonio L. **Queres saber como fazer identidades com palavras?** Uma análise em Pragmática Cultural da construção performativa do Sem Terra assentado no MST-CE. 2011. 172f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

CERTEAU, Michael. **A invenção do cotidiano:** Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CÉSAR, Janaína M.; SILVA, Fábio H.; BICALHO, Pedro P. G. O lugar do quantitativo na pesquisa cartográfica. **Fractal, Revista de Psicologia**. v.25, n.2, p. 357-372, Maio/Ago. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/fractal/v25n2/09.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2015.

CAVALCANTE JUNIOR, Francisco S. **Letramentos:** para um mundo melhor. Campinas, SP: Alínea, 2009.

CORDEIRO, GILSON S. **Vem jogar mais eu, mano meu:** cartografando a capoeira na cidade de Camocim como jogo de linguagem e resistência negra. 2015. 240f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

CORREA, Júlia A. M. **A professora leitora na Amazônia:** narrativas, identidades e travessias. 2010. 218f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem/ IEL, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p.40-52, Set./Out./Nov./Dez. 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. v.1. 2.ed. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DIÓGENES, Glória. **Cartografias da cultura e da violência: gangues, galeras e o movimento hip hop**. 1998. 384f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1998.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento da negritude: uma breve reconstrução histórica. **Mediações**. Revista de Ciências Sociais, Londrina, v. 10, n.1, p.25-40, Jan./Jun. 2005.

EAGLETON, Terry. **A deia de cultura**. Tradução de Sandra Castello Branco. São Paulo: UNESP, 2005.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós--desenvolvimento?. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur-Sur, CLACSO. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: [s.n.], 2005, p.63-79.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Transcontextos educacionais: gêneros e sexualidades em trajetórias de socialização na escola. *In*: SILVA, Daniel N.; FERREIRA, Dina M. M.; ALENCAR, Claudiana N. **Nova Pragmática: modos de fazer**. São Paulo: Cortez, 2014, p.145-189.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Lingüística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p.45- 65.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FERREIRA, Ruberval; RAJAGOPALAN, Kanavillil (Orgs.). **Um mapa da crítica nos estudos da linguagem e do discurso**. Campinas, SP: Pontes, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 4.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da esperança**: Rio de janeiro: Paz e Terra, 1992a.

FREIRE, PAULO. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 7.ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1992b.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, PAULO. **Educação e Mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983.

FREITAS, Clarissa F. S. Megaeventos e informalidade urbana: o caso do lagamar em fortaleza. *In: ANAIS XVI ENANPUR: espaço, planejamento e insurgência*. Belo Horizonte: [s.n], 2015.

FURTADO, Raimundo Nonato M. **Letramentos e práticas letradas: impactos na formação Do professor de espanhol em um polo de educação a distância no interior do Ceará**. Fortaleza, 2011. 193f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GOMES, Emanuel Pedro M. **A constatação da corrupção enquanto performatização de um discurso**: uma análise de reportagens de Veja em casos de corrupção política. 2013. 172f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

GOMES, Mércio P. **Antropologia**: ciência do home, filosofia da cultura. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016.

GOODY, Jack. **Literacy in Traditional Societies**. 1.ed. Inglaterra: Cambridge, 1968.

GOODY, Jack. The Consequences of Literacy. *In: GOODY, Jack. Literacy in traditional societies*. Inglaterra: Cambridge, 2005, p. 27-68.

HAMILTON, M. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. *In: HARRISON, R. R. F.; HANSON, A.; CLARKE, J. (Orgs.). Supporting lifelong learning*. V. 1: Perspectives on learning. London: Routledge, Open University Press, p.176-187, 2002.

HEATH, S. B. **Literacy, Society, and Schooling: a reader**. USA: Cambridge University Press, 1986.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. *In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Sílvia. Pistas do método da cartografia*: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2014, p.15-41.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. Pistas do método da*

cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009, p.32-51.

KLEIMAN, Angela B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. *In:* MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Linguística Aplicada na modernidade recente**. *Festschrift* para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de Língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v.32, n.53, p. 1-25, Dez., 2007.

KLEIMAN, Angela B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e Linguística Portuguesa**. São Paulo, n. 8, p.409-424, Jul., 2006.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: UNICAMP: Cefiel, MEC, 2005.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur-Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. *In:* LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur-Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005, p.8-23.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos:** ensaios de antropologia simétrica. Trad. Carlos Irineu da Costa. 3.ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

MAGALHÃES, Henrique. **O que é fanzine**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MATURANA; H.; VARELA. F. **A árvore do conhecimento:** as bases biológicas do conhecimento. Campinas, SP: Psy II, 1995.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Ofício de cartógrafo:** travessias latino-americanas da comunicação na cultura. São Paulo: Loyola, 2004.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In:* LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur-Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005, p.33-49.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? *In:* SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. **Linguística Aplicada e**

transdisciplinaridade: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p.113-128.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In:* MOITA LOPES, Luiz Paulo. (Org.). **Por uma lingüística aplicada INdiscilpinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p.85-108.

MONTEIRO, ROSA. **A louca da casa**. Tradução Paulina Wacht. 2.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2015.

MUNIZ, Cellina (Org.). **Fanzines:** autoria, subjetividades e invenções de si. Fortaleza: UFC, 2010.

NIETZSHE, Friedrich Wilhelm. **A gaia ciência**. Tradução de Paulo César de Souza. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

NUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2.ed. rev. Brasília: Ministério da Educação Continuada, 2005.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1993.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. Apresentação. **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009, p.7-16.

PASSOS, Eduardo, BARROS, Regina B. A Cartografia como Método de Pesquisa Intervenção. *In:* PASSOS, E. (Org.). **Pistas do método da cartografia:** Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009, p.17-31.

PENNYCOOK, Alastair. A linguística Aplicada dos anos 80: em defesa de uma abordagem crítica. Tradução de Denise B. Braga e Maria Cecília dos Santos Fraga. *In:* SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade:** questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p.23-50.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. *In:* MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma lingüística aplicada INdiscilpinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p.67-84.

PEQUENO, Renato; FREITAS, Clarissa F. S. Desafios para implementação de Zonas Especiais de Interesse Social em Fortaleza. **Cadernos Metropolitanos**. São Paulo, v.14, n.28, p. 485-505, Jul./Dez., 2012.

PERALTA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, ANPEd, n. 5/6, Maio/Jun./Ago.,1997.

PINHEIRO, Najara F; KNACKFUSS, Maira; SOARES, Ana Paula da Rocha; CORRÊA, Ingrid Amaral. A influência da família nas habilidades da leitura e escrita no Ensino. **Thaumazein**, Santa Maria, v. 7, n. 14, Dez./2014, p.53-61.

PONTES, Emílio T. M. Resgate do espaço público e uma nova experiência cidadã: o caso da favela Cidade de Deus em Fortaleza, Ceará. **Revista Geográfica Acadêmica**. v.3, n.1, p.84-90, 2009.

PRADO FILHO, K.; TETI, M. M. A. cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n.38, p.45-59, Jan./Jun. 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur-Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005, p.107-130.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A dimensão crítica da teoria dos atos de fala. *In*: FERREIRA, Ruberval; RAJAGOPALAN, Kanavillil (Orgs.). **Um mapa da crítica nos estudos da linguagem e do discurso**. Campinas, SP: Pontes, 2016.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A pesquisa política e socialmente compromissada em pragmática. *In*: SILVA, Daniel N.; FERREIRA, Dina M. M.; ALENCAR, Claudiana N. **Nova Pragmática**: modos de fazer. São Paulo: Cortez, 2014, p.101-128.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Uma Linguística Aplicada plenamente emancipada: um sonho ou uma perspectiva concreta? **Linguagem em foco**. v.2, n.2, Universidade Estadual do Ceará, 2010, p.19-22.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da Linguística Aplicada. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2009.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Jony Kellson C. **Produção de subjetividade Geek**: uma cartografia dos jogos de linguagem na Rede Geek. 2015. 138f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

SIMÕES, Soraya S. A oficina do bem comum: usos e significados ad categoria 'comunidade' nas arenas públicas carioca. *In*: LIMA, Roberto Kant; MELLO, Marco Antonio da Silva; FREIRE, Letícia L. (Orgs). **Pensando o Rio**: políticas públicas, conflitos urbanos e modos de habitar. Niterói: Intertexto, 2015.

SITO, L. R. S. **“Ali está a palavra deles”**: um estudo sobre práticas de letramento em uma comunidade quilombola do litoral do Rio Grande do Sul. 2010. 189f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Campinas, Campinas, 2010.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, Ana Lúcia S. **Letramentos de reexistência**: culturas e identidades no movimento hip hop. 2009. 206f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Campinas, Campinas, 2009.

SOUZA, Jessé. **A tolice da inteligência brasileira**: ou como o país se deixa manipular pela elite. São Paulo: LeYa, 2015.

SILVA, Jailson S. **O que é favela, afinal?** Rio de Janeiro: Observatório das favelas do Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, Edna Lúcia; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4.ed. rev. e atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

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

STREET, Brian V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. *In*: MAGALHÃES, Izabel (Org.). **Discursos e práticas de letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 69-92.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: University Cambridge, 1984.

TERRA, Marcia Regina. **Letramentos em língua materna & relações de plurilinguismo na aula de inglês**. 2009. 263f. Tese (Doutorado em Linguística) -

Instituto de Estudos da Linguagem, programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

TFOUNI, Leda V. **Letramento e alfabetização**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

KASTRUP, V., TEDESCO, S., PASSOS, E. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SCHOPENHAUER, A. **O mundo como vontade e representação**. Tomo II. Tradução de Eduardo Ribeiro da Fonseca. Curitiba: UFPR, 2014.

ANEXOS

ANEXO A – Gênero discursivo “memória” produzido pelas/os jovens

Memória 1

Meu nome é M., tenho 11 anos, faço o 9º ano, gosto da cultura japonesa, gosto de ler e jogar. O que eu quero na vida é ser Mangaká (pessoas que fazem Mangá no Japão). Cheguei aqui através de uma invasão, meus pais moravam de aluguel e não tinha dinheiro para pagar o aluguel daquele mês. Nesse tempo eu tinha 3 anos. Então meus pais fizeram uma barraquinha cheia de tabua, e desde então moramos lá, hoje moro numa casa de tijolo com água encanada.

Memória 2

Eu morava no bairro são João do Tauape meus pais e eu tivemos que sair de lá aí minha mãe comprou uma casa aqui na cidade de Deus não participava de nada aqui nesse tempo eu não tinha interesse mas agora tudo mudou comesei a participar das coisas aqui e tudo mais e acabei me envolvendo em muita coisa até aprendi muito e melhorei muito na escola e em outras coisas também.

Esse é um projeto que veio pra cá da associação e muito bom melhora a vida de todos e tira os jovens da rua e ensina eles o que é melhor. (L. A.)

Memória 3

Meu nome é F. H., conhecido como H, sempre morei nesta comunidade e gosto muito dela sei que tem muitos conflitos sociais mais o mais positivo disso é que há muita esperança para diminuir isso, como esse projeto, Programa Viva a Palavra, que confesso não conhecia.

Que bom que sempre que seja pouco a ajuda essa sim bem vinda, já vi muitas coisas ruins na nossa comunidade, mais o bom disso é que há sempre alguém que se preocupa com a gente.

Memória 4

Eu sou A. B. tenho 14 anos, eu gosto mais de estudar, comer, durmi, passear etc... Eu cheguei ate a comunidade com a presença do meu pai. Meu pai conheceu um homem e comprou uma parte do terreno. Tentar ganhar o terreno para noss familiares. Minha vida vem sido otima por que essa comunidade tem alegria, agora nesses tempos a cidade de deus vem melhorando a cada Dia mais.

Memória 5

Olá! Meu nome é Camila sou educadora social no Projeto Semeando aonde atende as crianças da comunidade Cidade de Deus e Lagamar.

Sou casada há 8 anos e tenho uma filha de 11 meses, vim morar aqui depois de casada comecei minha faculdade de pedagogia, mas tive que tranca porque descobri que estava grávida, mas pretendo retomar os estudos em Janeiro de 2015.

Já tentei várias vezes o curso de inglês mas nunca consegui concluir, espero alcançar essa meta nesse curso. Essa é um pouco da minha história.

Memória 6

Olá meu nome e B. tenho 27 moro na Cidade de Deus des o início o que eu espero dela que seja uma comunidade evoluída que apareça sempre oportunidades como essas, por exemplo, cursos. Sobre meus pais, eles não moram aqui, eles moram em outra comunidade, quem mora na comunidade e so eu e minha irma chamada R. Ate breve. Xau.

Memória 7

Eu e minha família vinhemos enfrentado muitas coisas mais sempre juntos. Enfrentamos chuvas numa casa de talba segurada com paul.

Aí veio as ajudas que construíram a nossa casa de tijolo mais mesmo assim ate hoje ficamos feliz por que temos onde mora, temos o nosso cantinho e isso.

Memória 8

O meu nome é J. L. C.

Eu gosto de jogar bola no lobão. Eu morava em outro bairro, minha mãe vendeu a casa e nos vinhamos para aqui na comunidade. Minha vida tem sido muito legal na comunidade. Eu queria que a comunidade tivesse um canto que tivesse piscina e muito laser.

Memória 9

Bem meu nome é Leticia, gosto muito de falar sobre moda, eu cheguei aqui na comunidade com apenas 4 aninhos de vida logo assim que começou as invasões, não moro com meus pais moro com meu avô paterno e a mulher dele que chamo de mãe e pai nós chegamos aqui logo assim que surgiu a conversa de que estava invadindo um terreno.

Logo que soube da notícia a mulher do meu avô veio pegar o terreno aqui e é a casa que nós moramos até hoje. Nós aqui da comunidade vem enfrentando um abalo grande que é uma notícia que a filha da dona do terreno ganhou a causa na justiça e vem enfrentando isso mais isso logo vai passar.

Minha vida tem sido boa até aqui já estou com 15 anos e gosto de morar aqui.

Memória 10

Sou uma jovem, trabalho como agente comunitaria de saúde, moro em uma comunidade muito carente na qual tento ajudar com meu trabalho. Gosto do que faço, gostaria de fazer mais pela comunidade tentar de alguma forma diminuir as dificuldades das famílias. Sei que é muito difícil mas tento fazer minha parte como agente, cidadão e moradora.

Memória 11

Bom, meu nome é J., tenho 17 anos, morei na comunidade durante 6 anos. Cheguei aqui com 11 anos, no começo era muito difícil para mim, pois não gostava de morar aqui, mas com o tempo fui me acostumando. Nunca fiz nenhum amigo de verdade por aqui, tinha conhecidos, falava com algumas pessoas, mas nunca quis muita intimidade, a forma deles ver a vida é diferente da minha. Bom, o que eu não gosto daqui é mais a violência, a sujeira e a forma que algumas pessoas levam a vida, tipo, a sua forma de se dá bem na vida. Hoje sou casada, não moro mas na comunidade, meus pais moram, venho quase toda semana aqui visitá-los, mas continuo sem gostar daqui, e sonho em algum dia essa realidade mudar, aqui virar um lugar agradável, diferente, ter mais opções para as crianças e os jovens, para que eles não venham tá se envolvendo tanto em coisas erradas, ou achando que esse é o único futuro que eles podem ter. Meus pais também tem muita vontade de sair daqui, criar meus irmãos longe de tantas coisas que aqui acontecem, coisas que não são nada boas para o desenvolvimento de nenhuma criança. Sonho em ver esse lugar mudado, mais sivilizado, com mais programas de educação, moradias dignas.

Memória 12

Sou F. E. cheguei aqui com vontade de adorar a Deus. Eu e a minha Irmã Ana Carla vamos a igreja 3 vezes na semana, gosto de vim a Escola dominical, trabalho de segunda à sábado guardo a metade do dinheiro que eu ganho e a outra metade dou pra minha mãe. Eu e o meu pai e que sustenta la em casa, tem dia que eu dou 30 reais pra minha mãe e guardo o resto. A comunidade toda é abençoada por Deus, vamos ao Monte, vamos a Vigília e fazemos vários aniversários nessa igreja não importa o que passarmos Deus estará com nós.

Memória 13

Sou Leane nasci e me criei no Lagamar, junto com minha família materna. Acompanhei e vivi a ocupação da Cidade de Deus. No ano de 2008 me mudei, minha tia J. e mãe juntos com meus 2 irmãos moram na comunidade. Hoje em dia vivo a rotina da Cidade de Deus com uma proximidade diferente, pois meu filho C. passa final de semana com minha mãe. Acho de muito utilidade e pratico o curso o qual que estão oferecendo a comunidade, pois minha preocupação é que aconteça o mesmo com meu filho, de crescer sem amigos de infância. A cidade de Deus mudou muito estar mais urbanizada, mas a falta de lazer e oportunidade para nós favelados é pouca, desigual.

Tenho sonho e vontades que nossa favela mude, quero ver pelo meus um sorriso na cara das crianças.

Memória 14

Meu nome e Carol tenho 14 anos eu gosto muito sair com meus amigos e me divertir, eu cheguei na comunidade atraves de um movimento de algumas pessoas que se reuniram para ir atras de uma moradia.

No momento as famílias estão preocupadas se vamos ser expulsos da comunidade porque a dona do terreno quer colocar os moradores na rua. São poucas linhas mas descreve um pouco sobre mim.

Memória 15

Olá meu nome é Sara marques estudo na escola Noel Hugnen e faço o 9º ano. Eu cheguei aqui quando eu era pequena acho que tinha 6 ou 7 anos de idade, agente morava na aerolândia e veio pra cá porque minha mãe queria se separar do meu pai pois minha tia deu uma casa pra eu minha mãe e meu 2 irmãos morar.

Eu gosto muito de ajudar as pessoas, pois eu ajudo no projeto como voluntaria e gosto muito. Minha família não está enfrentando nada mais minha comunidade sim está enfrentando violência.

E minha vida na comunidade está sendo normal.

Memória 16

Me chamo Isaac, tenho 15 anos, gosto de jogar bola, estudar e muito mais. Sou um garoto imperativo gosto de me enturmar com os outros também sou muito questionador sempre gosto de ir além, já passei por muita dificuldade quando criança, sofri muito, sou filho do presidente da associação aos poucos fui conhecendo as pessoas da Cidade de Deus e vendo o quanto elas são legais dia 20-07-14, a Cidade de Deus fez 11 anos, graças ao meu pai e um grupo de pessoas que ocuparam e criaram a Cidade de Deus.

Memória 17

Cheguei aqui cedo quando eu era moleque, mas não foi motivo para não conhecer a CDD. Não me lembro muito de como foi a mudança por isso e só isso.

Memória 18

Bom, eu cheguei na comunidade com os meus 8 anos de idade, eu vim por opção da minha família. Nunca me envolvi com nada em relação a coisas erradas, criminalidade etc.

Memória 19

Meu nome é Zeline sou casada e tenho 4 filhas cursei o 9º ano, gostaria de fazer cursos para melhorar minha vida.

Memória 20

Eu cheguei aqui em 2003 meu nome é A. R. Eu gosto de fazer nada ou ler no momento minha vida tá mais ou menos um fato importante no momento e que minha mãe conseguiu outra casa em outro lugar.

Memória 21

Eu sou a Lizandra, gosto de fazer muitas coisas tipo estudar, ver meus amigos, me divertir etc... não me lembro como cheguei aqui na comunidade pois eu ainda era pequena nois vemos enfrentando uma coisa que é porque a mulher que é dona do terreno que agora é a Cidade de Deus quer o terreno de volta... Minha vida na comunidade está sendo bem gosto muito daqui, tenho muitos amigos, minha tia também mora aqui na comunidade a lilian, minha vida está sendo boa

Minha mãe esta grávida vai entrar mais um anjinho na minha família, minha tia também estava grávida mais o filho dela já nasceu minha priminha.

Memória 22

Eu e a minha família moramos aqui na comunidade desde o início foi muito difícil chegar aqui na comunidade "Cidade de deus" difícil também construir as casas foram muitas pessoas eu e a minha família tivemos que morar por enquanto em outro lugar enquanto construía a minha casa que hoje já está feita na minha família teve muita dificuldade.

ANEXO B – Questionário - Programa Viva a Palavra

Perfil pessoal

1. Nome: _____
2. Sexo: M () F ()
3. Idade: _____
4. Onde nasceu: _____
5. Em qual das seguintes cores ou raças você se incluiria?
 - () Branca
 - () Preta (Negra)
 - () Parda
 - () Amarela
 - () Indígena
 - () Nenhuma dessas. Qual? _____
 - () Não sabe/Não respondeu.

Perfil Educacional

7. Qual o grau de instrução dos seus pais?

8. Realizou maior parte dos seus na escola

() pública () privada () nas duas

9. Onde você estuda atualmente?

Práticas de leitura e de escrita

10. Você teve o hábito de ouvir histórias quando criança? () Sim () Não

11. Quais destes materiais você tem em sua casa e costuma ler?

- () Álbuns de fotografia
- () Bíblia ou livros religiosos
- () Cartilhas ou livros escolares
- () Literatura de cordel
- () Dicionário
- () Enciclopédias

- () Folhetos, apostilas ou livretos de movimentos sociais, de partidos políticos ou grupos religiosos
- () Folhinha, calendários
- () Guias de rua e serviços
- () Catálogos e listas telefônica
- () Jornais
- () Livros de receitas
- () Livros de literatura
- () Livros didáticos ou apostilas escolares
- () Livros infantis
- () Livros técnicos ou especializados
- () Manuais de instrução
- () Revistas
- () Outros: _____

12. Do que você gosta de ler?

13. Quem você acha que mais influenciou seu gosto pela leitura?

- () Pai ou responsável do sexo masculino
- () Mãe ou responsável do sexo feminino
- () Algum outro parente
- () Algum professor
- () Algum amigo
- () Algum colega ou superior no trabalho
- () Padre/pastor ou líder religioso
- () Algum colega ou líder comunitário ou líder sindical
- () Ninguém
- () Não sabe/Não respondeu

14. O que você costuma ler na internet?

15. Quais sites você mais acessa na internet?

16. O que você escreve com mais frequência?

- () Redação escolar
- () Comentários em redes sociais

() Carta

() Diário pessoal

() Outro: _____

17. Você atua em algum grupo ou movimento, seja religioso ou não? Diga quais atividades você realiza nele

18. Quais textos você costuma a ler e a escrever nesse lugar?

19. Você já participou de alguma reunião ou atividade promovida pela associação da Comunidade da Cidade de Deus? Cite e fale como foi.

Espaço para observações
