

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**PUC-SP**

**Bruna Marques Prazeres**

**O descritivo na obra *Quarto de despejo – diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, e o ensino da produção textual no ensino médio: temas transversais em foco**

**MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA**

**SÃO PAULO**

**2022**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**PUC-SP**

**Bruna Marques Prazeres**

**O descritivo na obra *Quarto de despejo – diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, e o ensino da produção textual no ensino médio: temas transversais em foco**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sueli Cristina Marquesi.

**SÃO PAULO**

**2022**

BANCA EXAMINADORA

---

---

---

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 88887.597933/2021-00

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Financing Code 88887.597933/2021-00

Dedico, não só este trabalho, mas toda a minha vida, à minha amada avó, Sinfrozina, que se foi este ano e deixou um enorme vazio em nossos corações. Não há como preencher a lacuna, mas sua passagem em terra deve ser honrada e respeitada, pelo que foi e pelo que conquistou. Tudo o que sou, se sou, é por ela.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por me dar força e saúde, em tempos tão difíceis como os que estamos vivendo. À Nossa Senhora Aparecida, mãe protetora e cuidadora, que me cobriu com seu manto, não me deixando desistir. Nada é possível sem fé.

Ao meu amor e companheiro de vida, Nivaldo Junior, que com paciência, cuidado e muito amor, tornou meus dias menos impossíveis. Gratidão por estar sempre ao meu lado, pela compreensão e incentivo nas longas horas de estudo

A Professora Doutora Sueli Cristina Marquesi, pelo apoio, atenção e afeto dedicados a mim durante minha trajetória como pesquisadora. Gratidão por acreditar no meu trabalho e por me orientar, dando-me força e palavras de conforto em um ano de imensos desafios. Não me deixou desistir e me guiou, com cuidado, compaixão e empatia até o fim. Que nossos caminhos continuem se cruzando, não só na academia, mas também na vida.

Aos Professores Doutores Luiz Antonio Ferreira e Rivaldo Capistrano Júnior, pela atenção e carinho com que leram meu trabalho e pelas contribuições fundamentais para o encaminhamento desta pesquisa e aos professores do Programa de Pós-graduação em Língua Portuguesa e aos colegas do Grupo de Pesquisa Texto, Escrita e Leitura, pelo auxílio, suporte e pelas trocas, que permitiram-me crescer como estudiosa da área.

Ao Danilo, meu amigo e companheiro de pós-graduação por compartilhar as lutas, angústias e vitórias. Sem sua parceria esses anos teriam sido muito mais difíceis.

Aos meus pais, Iracema e Orlando, por me ensinarem tanto sobre a vida e por me prepararem para enfrentar o mundo. Ao meu irmão, Lucca, pelo carinho e companheirismo. Às minhas duas avós, Sinfrozina e Dolores, que partiram no ano de 2022, por me ensinarem os valores da família.

À minha família de sangue e à minha segunda família, por sempre me apoiarem e me darem suporte. Bárbara e Anna, minhas amigas e irmãs de toda a vida. Rogério e Inês, por investirem e confiarem em mim. Gratidão, sempre.

A todos vocês, muito obrigada! Não teria sido possível sem todo o suporte.

## RESUMO

Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa Leitura, escrita e ensino de Língua Portuguesa, do Programa de Pós-graduação em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e tem como tema o descritivo na obra *Quarto de despejo – diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, e suas perspectivas de aplicação ao ensino da produção textual no terceiro ano do Ensino Médio, considerando os Temas Contemporâneos Transversais. As perguntas de pesquisa que orientam este estudo são: 1) Como se constituem as sequências descritivas na obra *Quarto de Despejo – diário de uma favelada*? 2) Que funções elas assumem na construção do texto? e 3) De que forma os procedimentos analíticos adotados neste estudo podem contribuir para o ensino da produção textual no terceiro ano do Ensino Médio? Para responder a esses questionamentos, temos como objetivo geral: compreender a importância da obra de Carolina de Jesus no ensino da produção textual na educação básica. Os objetivos específicos são: 1) Identificar, descrever e analisar as sequências descritivas na obra escolhida; 2) Verificar as funções que essas sequências textuais exercem no texto; 3) Refletir sobre como os procedimentos teórico-analíticos adotados podem contribuir para o ensino da produção textual no terceiro ano do Ensino Médio; 4) Elaborar uma proposta de sequência didática para o ensino no referido nível de formação. Quanto ao aporte teórico, apoiamos-nos tanto nos estudos desenvolvidos no campo da Linguística Textual, para tratarmos das diferentes concepções de texto e de linguagem, segundo Fávero e Koch (1998 [1983]), Koch (2020 [2004]), Marcuschi (2012 [1983], 2008) e Marquesi (2004), quanto nos estudos desenvolvidos no campo da Análise Textual dos Discursos, para tratarmos das sequências textuais, em particular, as descritivas, conforme Adam (2011, 2019), Marquesi (2017, 2018), Marquesi et al. (2019) e Marquesi, Elias e Cabral (2017). O *corpus* é composto por cinco textos selecionados da obra *Quarto de Despejo – diário de uma favelada*. Os resultados obtidos revelam que a sequência textual descritiva constitui um apoio importante para a construção da orientação argumentativa em textos produzidos por alunos do Ensino Médio.

**Palavras-chave:** Produção textual. Sequência textual descritiva. Literatura. Ensino de Língua Portuguesa. Temas Contemporâneos Transversais

## ABSTRACT

This dissertation is in the line of research "Reading, Writing and Teaching on the Portuguese Language" of the Post-Graduate of the Portuguese Language Program from the Pontifical Catholic University of São Paulo, and has as its theme the description in the work *Quarto de despejo – diário de uma favelada*, by Carolina Maria de Jesus, and its perspectives of application to the teaching of textual production in the third year of high school, considering the Transversal Contemporary Themes. The research questions that guide this study are: 1) How are the descriptive sequences constituted in the work *Quarto de Despejo – diário de uma favelada*? 2) What functions do they assume in the construction of the text? and 3) How can the analytical procedures adopted in this study contribute to the teaching of textual production in the third year of high school? To answer these questions, we have as a general objective: to understand the importance of Carolina de Jesus' work in teaching textual production in basic education. The specific objectives are: 1) Identify, describe and analyze the descriptive sequences in the chosen work; 2) Check the functions that these textual sequences play in the text; 3) Reflect on how the adopted theoretical-analytical procedures can contribute to the teaching of textual production in the third year of high school; 4) Elaborate a proposal for a didactic sequence for teaching at that level of training. As for the theoretical contribution, we rely heavily on studies developed in the field of Textual Linguistics, in order to deal with the different conceptions of text and language, according to Fávero and Koch (1998 [1983]), Koch (2020 [2004]), Marcuschi (2012 [1983], 2008) and Marquesi (2004), and in studies developed in the field of Textual Analysis of Discourses, to deal with textual sequences, in particular, descriptive ones, according to Adam (2011, 2019), Marquesi (2017, 2018), Marquesi et al. (2019) and Marquesi, Elias and Cabral (2017). The corpus is composed of five texts selected from the work *Quarto de Despejo – diário de uma*. The obtained results reveal that the descriptive textual sequence constitutes an important support for the construction of the argumentative orientation in texts produced by high school students.

**Keywords:** Textual production. Descriptive textual sequences. Literature. Portuguese language teaching. Transversal Contemporary Themes.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Recorte do último relato de 1955 e primeiro de 1958.....	15
Figura 2 – Recorte do primeiro e único relato de 1960 .....	16
Figura 3 – Ilustração referente ao relato de 12 de junho de 1958 .....	16
Figura 4 – Os Temas Contemporâneos Transversais na BNCC.....	33
Figura 5 - Níveis da análise de discurso e da análise textual.....	47
Figura 6 – Estrutura da sequência narrativa .....	53
Figura 7 – Estrutura de base da sequência textual argumentativa.....	54
Figura 8 – Estrutura da sequência argumentativa prototípica .....	55
Figura 9 – Estrutura da sequência explicativa.....	56
Figura 10 – Estrutura da sequência dialogal .....	57

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - A descrição na Educação Infantil .....	23
Quadro 2 - A descrição no Ensino Fundamental – Anos iniciais .....	24
Quadro 3 - A descrição no Ensino Fundamental – Anos finais .....	27
Quadro 4 - A descrição no Ensino Médio .....	29
Quadro 5 – Temas Contemporâneos Transversais na BNCC e as temáticas presentes em <i>Quarto de despejo</i> .....	35
Quadro 6 – <i>Corpus</i> da pesquisa .....	36
Quadro 7 - Habilidades da BNCC para a produção textual .....	85

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Operações identificadas no Texto 1 .....	67
Tabela 2 - Operações identificadas no Texto 2 .....	69
Tabela 3 - Operações identificadas no Texto 3 .....	72
Tabela 4 - Operações identificadas no Texto 4 .....	77
Tabela 5 - Operações identificadas no Texto 5 .....	81
Tabela 6 - Comparação entre os textos analisados .....	82
Tabela 7 - Ocorrências dos TCT no <i>corpus</i> .....	83

## SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	10
CAPÍTULO 1 – Contextualização da pesquisa.....	13
1.1 Sobre Carolina Maria de Jesus .....	13
1.2 Quarto de despejo – diário de uma favelada .....	15
1.3 A importância da obra no contexto do Ensino Médio .....	18
1.3.1 A descrição na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) .....	23
1.3.2 O ensino de produção de texto na BNCC.....	31
1.3.3 Os Temas Contemporâneos Transversais .....	33
1.3.4 Constituição do <i>corpus</i> .....	34
CAPÍTULO 2 – Fundamentação teórica.....	43
2.1 Os momentos da Linguística Textual .....	43
2.2 A Análise Textual dos Discursos.....	45
2.2.1 O plano de texto.....	47
2.2.2 As sequências textuais .....	51
2.2.2.1 Sequência narrativa .....	53
2.2.2.2 Sequência argumentativa .....	54
2.2.2.3 Sequência explicativa .....	56
2.2.2.4 Sequência dialogal.....	57
2.2.2.5 Sequência descritiva.....	58

CAPÍTULO 3 – Análise do <i>corpus</i> e discussão de resultados.....	63
3.1 Categorias de análise .....	63
3.2 Procedimentos de análise.....	63
3.3 Análise do <i>corpus</i> .....	64
3.3.1 Texto 1 - 15 de julho de 1955 .....	64
3.3.2 Texto 2 – 11 de maio 1958 .....	67
3.3.3 Texto 3 – 13 de maio de 1958 .....	69
3.3.4 Texto 4 – 21 de maio de 1958 .....	73
3.3.5 Texto 5 – 22 de maio de 1958 .....	78
3.4 Discussão de resultados .....	81
CAPÍTULO 4 - Proposta didática.....	85
4.1 As sequências textuais descritivas e o ensino de produção textual.....	85
4.2 Organização e objetivos da proposta.....	88
Considerações finais .....	96
REFERÊNCIAS.....	98
APÊNDICE 1 .....	100

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa, do Programa de Pós-graduação em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e tem como tema o descritivo na obra *Quarto de despejo – diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, e suas perspectivas de aplicação ao ensino da produção textual no terceiro ano do Ensino Médio.

A escolha do tema se justifica porque a sequência textual descritiva, tal como proposta por Adam (2011, 2019), desempenha diferentes funções nos textos (MARQUESI, 2017, 2018) e contribui para a construção das respectivas orientações argumentativas (MARQUESI; ELIAS; CABRAL, 2017), podendo, assim, se constituir como importante estratégia para o ensino da produção textual dos mais variados gêneros textuais no ensino básico, em conformidade com o que estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Na narrativa de Carolina de Jesus, como apresentamos no terceiro capítulo desta dissertação, as sequências descritivas contribuem para que a autora exponha suas vivências e pontos de vista a respeito de diversas questões sociais e pessoais que a cercam no ambiente em que viveu, a favela do Canindé, em São Paulo, nos anos de 1955 a 1959, e os temas por ela tratados são atuais e possibilitam a leitura motivadora, crítica e reflexiva, o que permite ao professor realizar um trabalho em que leitura e escrita se deem dentro de um *continuum*.

Tendo essa perspectiva em vista, estabelecemos as seguintes perguntas de pesquisa: 1) Como se constituem as sequências descritivas na obra *Quarto de Despejo – diário de uma favelada*? 2) Que funções elas assumem na construção do texto? 3) De que forma os procedimentos analíticos adotados neste estudo podem contribuir para o ensino da produção textual no terceiro ano do Ensino Médio?

Essas questões nos levam a estabelecer, como objetivo geral, compreender a importância da obra de Carolina de Jesus no ensino da produção textual na educação básica e, para atingi-lo, definir os seguintes objetivos específicos:

- Identificar, descrever e analisar as sequências descritivas na obra escolhida;
- Verificar as funções que essas sequências textuais exercem no texto;
- Refletir sobre como os procedimentos teórico-analíticos adotados podem contribuir para o ensino da produção textual no terceiro ano do Ensino Médio;
- Elaborar uma proposta de sequência didática para o ensino no referido nível de formação.

Para o desenvolvimento do trabalho, fundamentamo-nos em princípios teóricos da Linguística Textual e da Análise Textual dos Discursos. No que diz respeito à Linguística Textual, mais especificamente, para tratarmos das diferentes concepções de texto e de linguagem, apoiamo-nos em Fávero e Koch (1998 [1983]), Koch (2020 [2004]), Marcuschi (2012 [1983], 2008) e em Marquesi (2004). No que diz respeito à Análise Textual dos Discursos e, particularmente, aos estudos sobre o descritivo, recorreremos a Adam (2011, 2019), Marquesi (2017, 2018), Marquesi et al. (2019) e Marquesi, Elias e Cabral (2017).

Quanto à metodologia, adotamos os seguintes procedimentos:

- Constituição do *corpus*, pela seleção textos relacionados aos seguintes Temas Contemporâneos Transversais: Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia, Multiculturalismo, Cidadania e Civismo, Saúde e Economia.
- Estudos teóricos sobre o texto e sobre o descritivo, em particular, sobre a sequência textual descritiva.
- Definição de categorias de análise, de acordo com as macro-operações propostas por Adam (2011, 2019).
- Análise do *corpus* e discussão de resultados.
- Construção de proposta de sequência didática para o ensino da produção textual no terceiro ano do Ensino Médio.

Quanto à organização, esta dissertação compõe-se de quatro capítulos, além destas Considerações iniciais, das Considerações finais, das Referências e do Apêndice, em que trazemos uma entrevista que realizamos com a neta de Carolina. No primeiro capítulo, apresentamos a autora Carolina de Jesus e a obra *Quarto de*

*despejo – diário de uma favelada*, considerando sua importância para o contexto do Ensino Médio. Abordamos, também, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o trabalho com o ensino de produção textual previsto pelo documento, além dos Temas Contemporâneos Transversais propostos pela Base como instrumento para o exercício da cidadania (Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia, Multiculturalismo, Cidadania e Civismo, Saúde e Economia). Finalizamos esse capítulo com a constituição do *corpus*. No segundo capítulo, expomos o aporte da Linguística Textual e da Análise Textual dos Discursos, que nos subsidia neste estudo. No terceiro capítulo, procedemos à análise do *corpus* e à discussão de resultados. Por fim, no quarto capítulo, com base nas reflexões teóricas e nos resultados da análise, propomos uma sequência didática.

## **CAPÍTULO 1 – Contextualização da pesquisa**

Neste capítulo, inicialmente, apresentamos Carolina Maria de Jesus, autora de *Quarto de despejo – diário de uma favelada* (JESUS, 2019), e discorreremos tanto sobre aspectos importantes de sua vida, os quais influenciaram na sua produção, como sobre a importância dessa obra no Ensino Médio. Na sequência, enfocamos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), particularmente, naqueles trechos em que a descrição é mencionada, e na abordagem dos Temas Contemporâneos Transversais propostos no documento. Por fim, procedemos à constituição do *corpus*.

### **1.1 Sobre Carolina Maria de Jesus**

Nascida em 14 de março de 1914, em Sacramento, no interior do estado de Minas Gerais, Carolina Maria de Jesus, neta de escravos e filha de lavadeira, cresceu com sete irmãos. Embora não tenha tido amplo acesso à escolarização, uma das clientes de sua mãe lhe proporcionou frequentar o colégio Alan Kardec, escola que atendia crianças de famílias pobres e que era mantida por cidadãos abastados. Nessa instituição, cursou os primeiros anos escolares.

Apesar do pouco tempo que passou na escola, apenas a 1ª e a 2ª séries, mostrou, desde muito cedo, gosto pela leitura e pela escrita, que se refletiu na coleção de cadernos que escreveu muito antes de publicar *Quarto de despejo – diário de uma favelada*, sua obra de sucesso.

Em 1947, Carolina de Jesus mudou-se para São Paulo com seus três filhos, João José, José Carlos e Vera Eunice. Na época, estavam se formando as primeiras favelas na cidade, em uma das quais se instalou. Sem poder contar com qualquer assistência financeira, quer do governo, quer de familiares, criou os filhos e sobreviveu a maior parte da sua vida trabalhando como catadora de papel, metais e outros materiais que encontrava nas ruas para, então, vender.

Escrever sobre seu entorno e descrevê-lo tornou-se um hábito, dessa forma, a autora encontrava um refúgio da dura realidade que vivia. Sentava-se no fundo de seu barraco na favela – ou quarto de despejo, como chamava –, observava a vizinhança, narrava seu cotidiano, as relações construídas naquele local e tudo o que lhe tocava o coração, o que se pode chamar de suas “escrevivências”<sup>1</sup>, as quais resultaram em uma das obras mais marcantes da literatura negra brasileira. A paixão pelo escrever foi relatada por sua filha Vera, educadora e responsável pelo acervo de Carolina de Jesus:

Ela não parava de escrever, escrevia o dia inteiro. Quando ela me levava para catar papel com ela, lembro que levava um lápis e que corria para buscar um pedaço de papel quando um poema vinha na cabeça. Cansei de vê-la escrevendo em papel de pão (BRANDALISE, 2020, s. p.).

Quando da primeira publicação, em 1960, foi homenageada pela Academia Paulista de Letras e pela Academia de Letras da Faculdade de Direito de São Paulo. No entanto, mesmo persistindo no mundo literário por mais alguns anos, as obras seguintes, como *Casa de alvenaria: diário de uma ex-favelada*, de 1961, não alcançou o sucesso anterior, o que a decepcionou. Com o passar dos anos, acabou esquecida e, então, decidiu mudar-se com os filhos para um sítio isolado em Parelheiros, um bairro da cidade de São Paulo, onde, em 13 de fevereiro de 1977, faleceu.

Dada a relevância da autora no cenário literário brasileiro, em 2021, recebeu o título de doutora *honoris causa* pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), como homenagem póstuma.

A importância alcançada pela obra *Quarto de despejo – diário de uma favelada* refletiu-se nos últimos anos na composição da lista de livros de leitura obrigatória para vestibulares de grandes instituições, como Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)<sup>2</sup>, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e Universidade Estadual de Maringá.

---

<sup>1</sup> O termo *escrevivência* foi utilizado pela primeira vez em 1995, no Seminário Mulher e Literatura. Conceição Evaristo, sua criadora, explica que ele surgiu da junção das palavras “escrever” e “viver”, ou seja, uma forma de “escrever vivências” (SANTANA; ZAPPAROLI, 2020).

<sup>2</sup> Até 2019, a Unicamp exigia a leitura da obra. No entanto, nos anos seguintes, foi retirada da lista sem muitas explicações, o que gerou desapontamento em parte dos docentes, dada a sua representatividade. A nosso ver, a exclusão de obras como essa dos grandes vestibulares traz

## 1.2 Quarto de despejo – diário de uma favelada

A obra *Quarto de despejo – diário de uma favelada* é uma coletânea de diários escritos entre 1955 e 1960 por Carolina Maria de Jesus. Esses diários foram recolhidos e organizados por Audálio Dantas, repórter responsável por possibilitar sua publicação, em formato de livro, em 1960. De caráter confessional, versa sobre importantes temas, atuais ainda hoje e que revelam muito da construção da identidade nacional brasileira.

O livro é dividido em relatos identificados pelo dia, mês e ano. Sem uma divisão tradicional de capítulos, o leitor se orienta pelas datas, localizando-se no tempo pelo fim e início de um novo ano<sup>3</sup>, conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1 – Recorte do último relato de 1955 e primeiro de 1958

### FIM DO DIÁRIO DE 1955

**2 DE MAIO DE 1958** Eu não sou indolente. Há tempos que eu pretendia fazer o meu diário. Mas eu pensava que não tinha valor e achei que era perder tempo.

Fonte: JESUS (2019, p. 28).

Nos anos de 1955, 1958, 1959, há muitos relatos sobre diversas temáticas, algumas das quais, mais incidentes, merecem destaque. São elas: fome, maternidade, solidão da mulher negra/da periferia, favela e cidade, relações pessoais, cenário político e racismo. Nos anos de 1956 e 1957, não há relatos, uma vez que, de acordo com Audálio Dantas, eram repetitivos e tornariam a leitura exaustiva. Já em 1960, ano de publicação da obra, há apenas um relato, apresentado na Figura 2.

---

questionamentos sobre a perpetuação do racismo estrutural e sobre o acesso da população à literatura de resistência.

<sup>3</sup> Audálio Dantas, organizador e editor da obra, insere, no texto, o fim e o início de cada ano em destaque, elementos não presentes no original da autora.

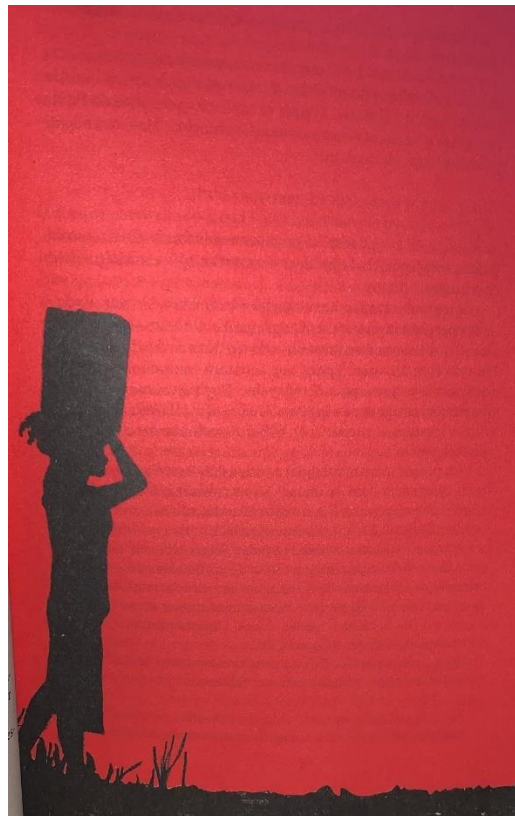
Figura 2 – Recorte do primeiro e único relato de 1960

**1 DE JANEIRO DE 1960** Levantei as 5 horas e fui carregar água.

Fonte: JESUS (2019, p. 191).

Além das identificações de temporalidade, na edição que analisamos, há ilustrações que dialogam com o conteúdo. Criadas pelo artista Vinicius Rossignol, uma delas pode ser observada entre as narrativas do mês de junho de 1958, que é representativa do cotidiano da autora em todos os anos, inclusive, em seu último relato (Figura 3).

Figura 3 – Ilustração referente ao relato de 12 de junho de 1958



Fonte: JESUS (2019, p. 58).

Na época, o recorde de vendas foi inesperado e, por ter se transformado em um dos livros mais lidos da literatura contemporânea chegou atualmente a sua 10ª edição, com tradução para 14 idiomas.

Ao serem levados a público, os relatos intensos surpreenderam alguns dos artistas brasileiros da época, fazendo-os duvidar da veracidade de sua autoria. As colocações, de caráter pessoal, conferem força ao texto e o torna marcante, como quando a autora personifica a fome vivida por ela e pelos filhos: “...Resolvi tomar uma media e comprar um pão. Que efeito surpreendente faz a comida no nosso organismo! Eu que antes de comer via o céu, as arvores, as aves tudo amarelo, depois que comi, tudo normalizou-se aos meus olhos” (JESUS, 2019, p. 44).

*Quarto de despejo – diário de uma favelada* traz relatos em primeira pessoa, por meio dos quais sua autora retrata a vida em um barraco na extinta favela Canindé, nos arredores do rio Tietê, região rodeada pela pobreza e pela fome. Ao protagonizar a literatura de resistência, trata de uma importante temática, a pobreza, antes romantizada na literatura, ressaltando que precisava ser denunciada e extinta. Explícita, utilizando-se da descrição, de forma poética e dolorosa, a urgência da periferia em ver seus direitos básicos atendidos.

Em várias passagens da obra, há descrições da cidade de São Paulo, por meio das quais Carolina de Jesus expõe sua indignação, por exemplo, em relação às moradias, pelas quais expressa o grau de desumanização:

19 de maio: Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita com seus lustres de cristais, seus tapetes de viludos, almofadas de sitim. E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo (JESUS, 2019, p. 37).

07 de julho: Quando eu vou na cidade tenho a impressão que estou no paraíso. Acho sublime ver aquelas mulheres e crianças tão bem vestidas. Tão diferentes da favela. As casas com seus vasos de flores e cores variadas. Aquelas paisagens há de encantar os olhos dos visitantes de São Paulo, que ignoram que a cidade mais afamada da América do Sul está enferma. Com as suas úlceras. As favelas (JESUS, 2019, p. 85).

Ao tratar do cenário político, da divisão de classes, do machismo, do racismo e das injustiças sociais, a autora reflete sobre as relações construídas em meio a uma sociedade desigual, injusta e preconceituosa. Com uma produção cheia de metáforas e figuras de linguagem, a descrição percorre os relatos, exercendo um importante papel no entendimento crítico do texto, como no trecho em que retrata a

vida na favela: “Não há coisa pior na vida do que a própria vida. Favela, sucursal do inferno, ou o próprio inferno” (JESUS, 2019, p. 165).

Para compor o *corpus* desta pesquisa e procedermos à sua análise, selecionamos cinco excertos da obra, os quais, de forma mais significativa, têm relação com temáticas que possibilitam o trabalho com os Temas Contemporâneos Transversais (TCT), como explicamos mais adiante, na subseção 1.3.4.

### 1.3 A importância da obra no contexto do Ensino Médio

Logo em um primeiro contato com a obra *Quarto de despejo – diário de uma favelada*, chamou-nos a atenção a presença da descrição ao longo do texto, a linguagem utilizada, que se desvia da norma culta<sup>4</sup>, e as questões sociais tratadas de forma muito realista. Essa percepção nos levou a refletir sobre sua utilização no ensino de Língua Portuguesa não apenas tendo em vista questões da língua, mas também questões que envolvem a sociedade de uma forma ampla, o que encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento oficial do governo que versa sobre os conteúdos básicos a serem trabalhados e desenvolvidos na escola, como exposto a seguir:

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023). Na

---

<sup>4</sup> Audálio Dantas deixa claro, no Prefácio, que modificou muito pouco os relatos da autora; houve alguns pequenos ajustes em determinadas passagens, quando a ideia se mostrava muito confusa ou quando, de fato, não se entendia o que estava escrito.

BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada (BRASIL, 2018, p.19-20).

Destacamos dessa passagem a necessidade de se abordar “temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora”, considerando temas como relações étnico-raciais, cultura afro-brasileira e diversidade cultural. Essas temáticas podem ser contempladas com apoio de outras disciplinas, por meio da obra de Carolina de Jesus, especialmente os trechos em que denuncia as condições subumanas em que vivem as pessoas menos favorecidas, as relações entre ricos e pobres e entre a cidade “civilizada” e a favela. Ainda que sejam temas abordados em uma obra da década de 1960, mostram-se atuais, uma vez que persistem em nossa sociedade.

Notamos que não só a BNCC orienta a temáticas relacionadas à vida cotidiana em suas várias esferas. Antes desse documento, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) já apresentavam diretrizes para a formação de cidadãos críticos e atuantes, como expresso em seus objetivos gerais para o Ensino Fundamental:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;

- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (BRASIL, 1997 p. 5).

Observamos que as pautas que abordam questões sociais, construções de relações sociais, econômicas e históricas brasileiras estão presentes desde o Ensino Fundamental. Nesse sentido, entendemos que tratar de temas como racismo, preconceitos e organização de classes sociais, presentes em *Quarto de despejo – diário de uma favelada*, contribui para o desenvolvimento e formação da criança e do adolescente, de forma a conduzi-los a uma atuação crítica e responsável na sociedade.

Voltando à BNCC e enfatizando a transdisciplinaridade, notamos que o documento propõe, para o 9º ano do Ensino Fundamental, na disciplina de História: “(EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo (BRASIL, 2018, p. 431)”.

Já no campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio, temos:

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando

criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos (BRASIL, 2018 p. 572).

Vale ressaltar que a BNCC propõe dez competências gerais, apresentadas a seguir, que devem ser interpretadas como transdisciplinares e pensadas e definidas a partir de direitos éticos e políticos assegurados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e

reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 9).

Cumpre-nos salientar que a BNCC considera a língua oral, a língua escrita e a análise como pontos de reflexão para o ensino de Língua Portuguesa. No que se refere às práticas de linguagem, quatro são as habilidades mencionadas: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Observamos que o documento orienta o ensino de língua por meio da Semiótica, área que se refere ao estudo de textos em múltiplas linguagens, incluindo as digitais, como memes, *gifs*, produções de *youtubers* e redes sociais.

Para cada um dos eixos que a BNCC propõe – eixo da vida cotidiana, eixo da vida pública, eixo das práticas de estudo e pesquisa e eixo artístico/literário –, há um quadro correspondente em que estão relacionadas as práticas de uso e de reflexão da língua no cotidiano. Para que o aluno desenvolva a habilidade proposta em cada um dos eixos, o professor deve planejar práticas de leitura/escrita e outras atividades didáticas que a contemple e, acima de tudo, para que os alunos possam observar e reconhecer em cada uma dessas práticas suas características específicas.

Segundo o que orienta o documento, é importante perceber que o contexto em que o aluno está inserido é significativo para o seu desenvolvimento como leitor, produtor de textos e cidadão crítico. Por essa razão, entendemos que o desenvolvimento da habilidade descritiva na produção textual, baseada no trabalho com obras literárias pelas quais o estudante identifique não só a própria realidade, mas também a realidade mais ampla da sociedade, pode possibilitar-lhe uma compreensão abrangente do funcionamento da língua e de seus recursos.

### 1.3.1 A descrição na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a menção ao ato de descrever é recorrente nas várias disciplinas, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, como evidenciado nos quadros de 1 a 4, apresentados adiante. Nas mais de quinhentas páginas de documento, a palavra “descrever” aparece mais de cento e trinta vezes, a palavra “descritivo(s)”, quatro vezes e a palavra “descrição”, nove vezes, o que indica a importância de sua abordagem no contexto escolar<sup>5</sup>.

No Quadro 1, temos o recorte em que há menção ao ato de descrever, ainda nos primeiros anos de escolarização, considerando o campo de experiências “escuta, fala, pensamento e imaginação”.

Quadro 1 - A descrição na Educação Infantil

Educação Infantil		
Campo	Código	Descrição
CAMPO DE EXPERIÊNCIAS ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	(EI02ET01)	Explorar e <b>descrever</b> semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).
CAMPO DE EXPERIÊNCIAS ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	(EI02ET02)	Observar, relatar e <b>descrever</b> incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).
CAMPO DE EXPERIÊNCIAS ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	(EI03ET02)	Observar e <b>descrever</b> mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.

Fonte: elaborado pela autora com base na BNCC (BRASIL, 2018).

No Quadro 2, temos o ato de descrever nas várias disciplinas do Ensino Fundamental – Anos iniciais.

<sup>5</sup> Nos quadros de 1 a 4, para melhor visualização, esses termos estão destacados em negrito.

Quadro 2 - A descrição no Ensino Fundamental – Anos iniciais

Ensino Fundamental - Anos iniciais		
Disciplina	Código	Descrição
EDUCAÇÃO FÍSICA	(EF12EF10)	<b>Descrever</b> , por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, identificando a presença desses elementos em distintas práticas corporais.
EDUCAÇÃO FÍSICA	(EF35EF03)	<b>Descrever</b> , por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas.
MATEMÁTICA	(EF01MA10)	<b>Descrever</b> , após o reconhecimento e a explicitação de um padrão (ou regularidade), os elementos ausentes em sequências recursivas de números naturais, objetos ou figuras.
MATEMÁTICA	(EF01MA11)	<b>Descrever</b> a localização de pessoas e de objetos no espaço em relação à sua própria posição, utilizando termos como à direita, à esquerda, em frente, atrás.
MATEMÁTICA	(EF01MA12)	<b>Descrever</b> a localização de pessoas e de objetos no espaço segundo um dado ponto de referência, compreendendo que, para a utilização de termos que se referem à posição, como direita, esquerda, em cima, em baixo, é necessário explicitar-se o referencial.
MATEMÁTICA	(EF02MA10)	<b>Descrever</b> um padrão (ou regularidade) de sequências repetitivas e de sequências recursivas, por meio de palavras, símbolos ou desenhos.
MATEMÁTICA	(EF02MA11)	<b>Descrever</b> os elementos ausentes em sequências repetitivas e em sequências recursivas de números naturais, objetos ou figuras.
MATEMÁTICA	(EF03MA10)	Identificar regularidades em sequências ordenadas de números naturais, resultantes da realização de adições ou subtrações sucessivas, por um mesmo número, <b>descrever</b> uma regra de formação da sequência e determinar elementos faltantes ou seguintes.
MATEMÁTICA	(EF03MA12)	<b>Descrever</b> e representar, por meio de

		esboços de trajetos ou utilizando croquis e maquetes, a movimentação de pessoas ou de objetos no espaço, incluindo mudanças de direção e sentido, com base em diferentes pontos de referência.
MATEMÁTICA	(EF04MA16)	<b>Descrever</b> deslocamentos e localização de pessoas e de objetos no espaço, por meio de malhas quadriculadas e representações como desenhos, mapas, planta baixa e croquis, empregando termos como direita e esquerda, mudanças de direção e sentido, intersecção, transversais, paralelas e perpendiculares.
MATEMÁTICA	(EF05MA15)	Interpretar, <b>descrever</b> e representar a localização ou movimentação de objetos no plano cartesiano (1º quadrante), utilizando coordenadas cartesianas, indicando mudanças de direção e de sentido e giros.
CIÊNCIAS	(EF02CI04)	<b>Descrever</b> características de plantas e animais (tamanho, forma, cor, fase da vida, local onde se desenvolvem etc.) que fazem parte de seu cotidiano e relacioná-las ao ambiente em que eles vivem.
CIÊNCIAS	(EF02CI07)	<b>Descrever</b> as posições do Sol em diversos horários do dia e associá-las ao tamanho da sombra projetada.
CIÊNCIAS	(EF03CI05)	<b>Descrever</b> e destacar semelhanças e diferenças entre o ciclo da matéria e o fluxo de energia entre os componentes vivos e não vivos de um ecossistema.
GEOGRAFIA	(EF01GE01)	<b>Descrever</b> características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola etc.) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares.
GEOGRAFIA	(EF01GE07)	<b>Descrever</b> atividades de trabalho relacionadas com o dia a dia da sua comunidade.
GEOGRAFIA	(EF01GE05)	Observar e <b>descrever</b> ritmos naturais (dia e noite, variação de temperatura e umidade etc.) em diferentes escalas espaciais e temporais, comparando a sua realidade com outras.
GEOGRAFIA	(EF01GE06)	<b>Descrever</b> e comparar diferentes tipos de moradia ou objetos de uso cotidiano (brinquedos, roupas, mobiliários), considerando técnicas e materiais utilizados em sua

		produção.
GEOGRAFIA	(EF01GE07)	<b>Descrever</b> atividades de trabalho relacionadas com o dia a dia da sua comunidade.
GEOGRAFIA	(EF01GE10)	<b>Descrever</b> características de seus lugares de vivência relacionadas aos ritmos da natureza (chuva, vento, calor etc.).
GEOGRAFIA	(EF02GE01)	<b>Descrever</b> a história das migrações no bairro ou comunidade em que vive.
GEOGRAFIA		<b>Descrever</b> as atividades extrativas (minerais, agropecuárias e industriais) de diferentes lugares, identificando os impactos ambientais.
GEOGRAFIA	(EF04GE02)	<b>Descrever</b> processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.
GEOGRAFIA	(EF04GE06)	Identificar e <b>descrever</b> territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios.
GEOGRAFIA	(EF04GE08)	<b>Descrever</b> e discutir o processo de produção (transformação de matérias-primas), circulação e consumo de diferentes produtos.
GEOGRAFIA	(EF05GE01)	<b>Descrever</b> e analisar dinâmicas populacionais na Unidade da Federação em que vive, estabelecendo relações entre migrações e condições de infraestrutura.
GEOGRAFIA	(EF05GE11)	Identificar e <b>descrever</b> problemas ambientais que ocorrem no entorno da escola e da residência (lixões, indústrias poluentes, destruição do patrimônio histórico etc.), propondo soluções (inclusive tecnológicas) para esses problemas.
HISTÓRIA	(EF01HI03)	<b>Descrever</b> e distinguir os seus papéis e responsabilidades relacionados à família, à escola e à comunidade.
HISTÓRIA	(EF02HI02)	Identificar e <b>descrever</b> práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes comunidades.
HISTÓRIA	(EF04HI07)	Identificar e <b>descrever</b> a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial.
LÍNGUA PORTUGUESA	(EF35LP25)	Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes <b>descritivos</b> , sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do

		texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.
--	--	--

Fonte: elaborado pela autora com base na BNCC (BRASIL, 2018).

No Quadro 3, por sua vez, temos a abordagem do ato de descrever, conforme as várias disciplinas, no Ensino Fundamental – Anos finais.

Quadro 3 - A descrição no Ensino Fundamental – Anos finais

Ensino Fundamental - Anos finais		
Disciplina	Código	Descrição
LÍNGUA INGLESA	(EF06LI22)	<b>Descrever</b> relações por meio do uso de apóstrofo (') + s.
LÍNGUA INGLESA	(EF07LI20)	Empregar, de forma inteligível, o verbo modal can para <b>descrever</b> habilidades (no presente e no passado).
LÍNGUA INGLESA	(EF08LI14)	Utilizar formas verbais do futuro para <b>descrever</b> planos e expectativas e fazer previsões.
MATEMÁTICA	(EF06MA28)	Interpretar, <b>descrever</b> e desenhar plantas baixas simples de residências e vistas aéreas.
MATEMÁTICA	(EF06MA29)	Analisar e <b>descrever</b> mudanças que ocorrem no perímetro e na área de um quadrado ao se ampliarem ou reduzirem, igualmente, as medidas de seus lados, para compreender que o perímetro é proporcional à medida do lado, o que não ocorre com a área.
MATEMÁTICA	(EF07MA16)	Reconhecer se duas expressões algébricas obtidas para <b>descrever</b> a regularidade de uma mesma sequência numérica são ou não equivalentes.
MATEMÁTICA	(EF07MA26)	<b>Descrever</b> , por escrito e por meio de um fluxograma, um algoritmo para a construção de um triângulo qualquer, conhecidas as medidas dos três lados.
MATEMÁTICA	(EF08MA16)	<b>Descrever</b> , por escrito e por meio de um fluxograma, um algoritmo para a construção de um hexágono regular de qualquer área, a partir da medida do ângulo central e da utilização de esquadros e compasso.
MATEMÁTICA	(EF09MA15)	<b>Descrever</b> , por escrito e por meio de um fluxograma, um algoritmo para a construção de um polígono regular cuja medida do lado é conhecida, utilizando régua e compasso, como também softwares.
CIÊNCIAS	(EF07CI13)	<b>Descrever</b> o mecanismo natural do efeito estufa, seu papel fundamental para o desenvolvimento da vida na Terra, discutir as

		ações humanas responsáveis pelo seu aumento artificial (queima dos combustíveis fósseis, desmatamento, queimadas etc.) e selecionar e implementar propostas para a reversão ou controle desse quadro.
CIÊNCIAS	(EF09CI14)	<b>Descrever</b> a composição e a estrutura do Sistema Solar (Sol, planetas rochosos, planetas gigantes gasosos e corpos menores), assim como a localização do Sistema Solar na nossa Galáxia (a Via Láctea) e dela no Universo (apenas uma galáxia dentre bilhões).
GEOGRAFIA	(EF06GE04)	<b>Descrever</b> o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal.
GEOGRAFIA	(EF08GE01)	<b>Descrever</b> as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais associados à distribuição da população humana pelos continentes.
GEOGRAFIA	(EF06GE03)	<b>Descrever</b> os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos.
HISTÓRIA	(EF06HI05)	<b>Descrever</b> modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.
HISTÓRIA	(EF06HI15)	<b>Descrever</b> as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.
HISTÓRIA	(EF06HI19)	<b>Descrever</b> e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.
HISTÓRIA	(EF07HI07)	<b>Descrever</b> os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.
HISTÓRIA	(EF07HI08)	<b>Descrever</b> as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos

		mecanismos de alianças, confrontos e resistências.
HISTÓRIA	(EF07HI14)	<b>Descrever</b> as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.
HISTÓRIA	(EF09HI01)	<b>Descrever</b> e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.
HISTÓRIA	(EF09HI13)	<b>Descrever</b> e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto).
HISTÓRIA	(EF09HI18)	<b>Descrever</b> e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.
HISTÓRIA	(EF09HI29)	<b>Descrever</b> e analisar as experiências ditatoriais na América Latina, seus procedimentos e vínculos com o poder, em nível nacional e internacional, e a atuação de movimentos de contestação às ditaduras.
HISTÓRIA	(EF09HI31)	<b>Descrever</b> e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.

Fonte: elaborado pela autora com base na BNCC (BRASIL, 2018).

No Quadro 4, temos a abordagem do ato de descrever, conforme as várias disciplinas, nos três anos do Ensino Médio.

Quadro 4 - A descrição no Ensino Médio

Ensino Médio		
Disciplina	Código	Descrição
MATEMÁTICA	(EM13MAT311)	Identificar e <b>descrever</b> o espaço amostral de eventos aleatórios, realizando contagem das possibilidades, para resolver e elaborar problemas que envolvem o cálculo.
MATEMÁTICA	(EM13MAT510)	Investigar conjuntos de dados relativos ao comportamento de duas variáveis numéricas, usando ou não tecnologias da informação, e, quando apropriado, levar em conta a variação e utilizar uma reta para <b>descrever</b> a relação observada.
MATEMÁTICA	(EM13MAT311)	Identificar e <b>descrever</b> o espaço amostral de eventos aleatórios, realizando contagem das possibilidades, para resolver e elaborar problemas que envolvem o cálculo

		da probabilidade.
--	--	-------------------

Fonte: elaborado pela autora com base na BNCC (BRASIL, 2018).

Além de estar presente nas diversas habilidades, o ato de descrever aparece em objetos de conhecimento de língua inglesa do 7º ano: “Objetos de conhecimento: Compreensão de textos orais de cunho **descritivo** ou narrativo” (BRASIL, 2018, p. 252, grifo nosso).

O letramento matemático, no Ensino Fundamental, também faz menção ao ato de descrever:

Segundo a Matriz do Pisa 2012, o letramento matemático é a capacidade individual de formular, empregar e interpretar a matemática em uma variedade de contextos. Isso inclui raciocinar matematicamente e utilizar conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas para **descrever**, explicar e prever fenômenos. Isso auxilia os indivíduos a reconhecer o papel que a matemática exerce no mundo e para que cidadãos construtivos, engajados e reflexivos possam fazer julgamentos bem fundamentados e tomar as decisões necessárias (BRASIL, 2018, p. 266, grifo nosso).

O descrever é fundamental para analisar e expor o raciocínio que baseia o tratamento de dados em probabilidade e estatística no Ensino Fundamental – Anos Finais:

A incerteza e o tratamento de dados são estudados na unidade temática Probabilidade e estatística. Ela propõe a abordagem de conceitos, fatos e procedimentos presentes em muitas situações-problema da vida cotidiana, das ciências e da tecnologia. Assim, todos os cidadãos precisam desenvolver habilidades para coletar, organizar, representar, interpretar e analisar dados em uma variedade de contextos, de maneira a fazer julgamentos bem fundamentados e tomar as decisões adequadas. Isso inclui raciocinar e utilizar conceitos, representações e índices estatísticos para **descrever**, explicar e prever fenômenos (BRASIL, 2018, p. 274, grifo nosso).

No Ensino Médio, período no qual a obra *Quarto de despejo – diário de uma favelada* pode ser trabalhada, uma vez que, além de ser leitura obrigatória para alguns vestibulares, enquadra-se nos temas transversais propostos pelo documento para a faixa etária correspondente, há a necessidade de se promover a reflexão acerca da diversidade linguística, em que há referência à descrição:

No Ensino Médio, aprofundam-se também a análise e a reflexão sobre a língua, no que diz respeito à contraposição entre uma perspectiva prescritiva única, que segue os moldes da abordagem tradicional da gramática, e a perspectiva de **descrição** de vários usos da língua. Ainda que continue em jogo a aprendizagem da norma-padrão, em função de situações e gêneros que a requeiram, outras variedades devem ter espaço e devem ser legitimadas. A perspectiva de abordagem do português brasileiro também deve estar presente, assim como a reflexão sobre as razões de sua ainda pouca presença nos materiais didáticos e nas escolas brasileiras (BRASIL, 2018, p. 504, grifo nosso).

Desse modo, entende-se a necessidade do trabalho integrado entre os temas da contemporaneidade e a produção textual.

### **1.3.2 O ensino de produção de texto na BNCC**

Considerando a perspectiva sociocognitivo-interacional na abordagem do texto, é relevante observar como se dá o ensino de produção textual segundo a BNCC, que leva em consideração aspectos fundamentais da Linguística Textual no trabalho com a Língua Portuguesa.

Nessa abordagem, o documento traz o “Eixo de produção de textos”, que “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral ou multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (BRASIL, 2018, p.74). Trata-se de um eixo bastante amplo e que apresenta os principais pontos relevantes a serem desenvolvidos pelos estudantes.

Como possibilidades para o desenvolvimento de sequências pedagógicas relacionadas à produção textual, em diálogo com o cotidiano dos alunos, temos, por exemplo, a produção de um almanaque sobre ações culturais do entorno da escola; a narração – crítica, lírica ou bem-humorada – de fatos rotineiros; a expressão de uma determinada posição em uma carta ao leitor ou artigo de opinião; ou, ainda, a exposição de um verbete informativo em uma enciclopédia digital colaborativa.

No arrolamento das práticas que o documento apresenta para o ensino de produção textual, é possível identificar o esforço – como nos demais eixos – para englobar

tudo o que está no entorno desse processo, favorecendo, na sala de aula, o ensino contextualizado.

Desse modo, temos habilidades importantes relacionadas, precisamente, ao que se realiza antes da produção, como a “Consideração e reflexão sobre as **condições de produção dos textos**” (BRASIL, 2018, p. 75, grifo nosso), a relevância de abastecer-se de dados e referências de fontes confiáveis, com o intuito de ter por resultado um trabalho fidedigno, além de fomentar o diálogo entre textos. Salientamos, ainda, o destaque que o documento dá ao desenvolvimento de estratégias de planejamento, sem as quais é improvável que o autor alcance seu objetivo enunciativo.

No que diz respeito às condições de produção textual, a BNCC orienta o desenvolvimento da habilidade de reflexão a respeito das possíveis diferenças quanto aos campos formal, estilístico e linguístico, tendo por base o contexto no qual e para o qual o texto será produzido.

As habilidades relacionadas ao momento da produção textual guiam os alunos na utilização dos “aspectos notacionais [...]” (BRASIL, 2018, p. 76), como a pontuação adequada, a ortografia padrão, os elementos que constroem a concordância nominal e verbal, bem como a adequada regência verbal.

Seguindo as orientações do documento, destacamos também os elementos para a construção da textualidade, entre os quais estão a construção composicional e de gênero, a progressão temática, o adequado uso dos elementos coesivos, visando à coerência textual e aos efeitos de sentidos pretendidos.

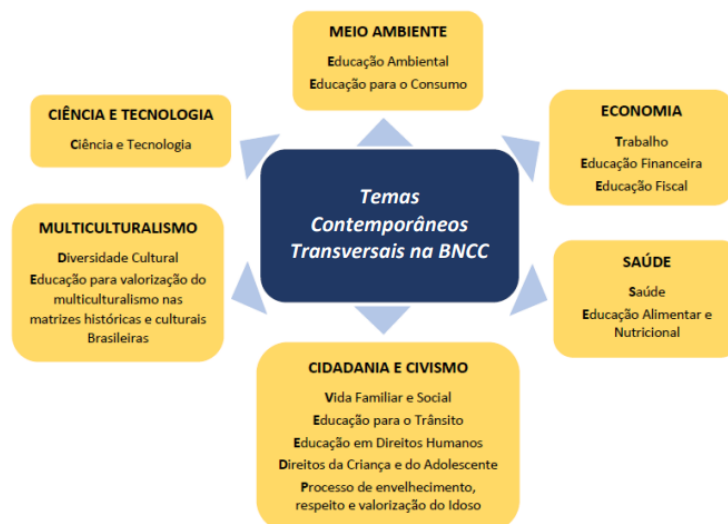
Ao tratar do desenvolvimento de competências que envolvem a produção textual, a BNCC (2018) elenca estratégias que devem ser observadas após essa etapa, quais sejam a revisão, a avaliação e a reescrita, as quais possibilitam ao produtor aprimorar seus textos, segundo uma abordagem que considera a escrita como processo composto por várias etapas.

### 1.3.3 Os Temas Contemporâneos Transversais

Os Temas Contemporâneos Transversais (TCT) presentes na BNCC são temas cuja finalidade é contextualizar o conteúdo a ser ensinado, em relação com a vida em sociedade, de forma a possibilitar o desenvolvimento do estudante como cidadão. Dessa perspectiva, o espaço da sala de aula comporta não apenas conteúdos abstratos, mas também a reflexão e manifestação dos estudantes como seres sociais envolvidos nas mais diversas práticas, muitas das quais permeadas pelo texto escrito.

Esses temas foram pensados e desenvolvidos a partir dos PCN e englobam as mais diversas situações da contemporaneidade. Sob esse viés, cabe destacar que “a configuração atual dos TCT na BNCC deu-se a partir das demandas sociais que desencadearam a formulação de marcos legais, que lhes asseguram fundamentação e maior grau de exigência e exequibilidade” (BRASIL, p.16). Assim, os temas se dividem, como ilustrado na Figura 4.

Figura 4 – Os Temas Contemporâneos Transversais na BNCC



Fonte: BNCC (BRASIL, 2019, p. 7).

Neste trabalho, consideramos a abordagem dos Temas Contemporâneos Transversais fundamental no contexto de sala de aula, uma vez que, com base neles, os estudantes podem compreender de forma mais aprofundada e

contextualizada obras da literatura contemporânea, como é o caso de *Quarto de Despejo – diário de uma favelada*, cujos trechos selecionamos para compor o *corpus* de análise.

#### **1.3.4 Constituição do *corpus***

A seleção dos textos que compõem o *corpus* deste estudo envolveu a leitura e interpretação da obra em tela, levando em consideração sua organização, explicitada na seção 1.2, as relações possíveis de serem estabelecidas entre as temáticas nela abordadas e os Temas Contemporâneos Transversais na BNCC, e a presença de Carolina de Jesus, autora e personagem principal, como foco da narrativa. Quanto aos TCT, optamos por levá-los em conta porque nos ajudaria na identificação da sequência textual descritiva (ADAM, 2011, 2019). Desse modo, examinamos os segmentos que se caracterizavam como sequência textual descritiva, inicialmente, sem relacioná-los às categorias de análise mais específicas e aos TCT.

Após a leitura da obra, selecionamos os textos que pudessem se relacionar aos TCT. Por exemplo, um texto em que é retratada a ingestão de alimentos contaminados, estragados ou retirados do lixo poderia se relacionar ao TCT Saúde por se tratar de alimentação e salubridade. Posteriormente, analisamos os textos e identificamos as sequências descritivas, em particular, aquelas em que a autora, personagem principal da narrativa, descreve, em primeira pessoa, suas impressões, sentimentos e pontos de vista, posicionando-se sobre o que a cerca. Entendemos que a tomada de posição está em conformidade com o que defende Adam (2011): as sequências descritivas não são oriundas apenas de um processo de listagem; elas têm sua organização, procedimentos de metaforização e função, que são essenciais para a construção de efeitos de sentido.

Por se tratar de uma obra cujos capítulos não estão divididos de forma padronizada, entendemos que seria adequado selecionar, além do relato que introduz a obra, textos do ano em que mais houve relatos, que foi o ano 1958, embora a obra se passe no intervalo de 1955 a 1960. Essa seleção nos possibilita ter um conjunto maior de textos para, então, selecionarmos aqueles mais apropriados à análise,

considerando-se a sequência textual descritiva, como mencionamos antes, e os TCT. No Quadro 5, elencamos os temas recorrentes na obra e os relacionamos aos TCT Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia, Multiculturalismo, Cidadania e Civismo, Saúde e Economia.

Quadro 5 – Temas Contemporâneos Transversais na BNCC e as temáticas presentes em *Quarto de despejo*

<b>TCT na BNCC</b>	<b>Assuntos associados</b>	<b>Como aparecem na obra</b>
Meio Ambiente	Educação ambiental  Educação para o consumo	Poluição da favela  Diferença entre os espaços (centro e periferia)  Insalubridade na periferia  Reciclagem  Relação com o lixo e com seu descarte
Ciência e Tecnologia	Ciência e tecnologia	Relação com a TV
Multiculturalismo	Diversidade cultural  Educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras	História da população preta  Colonização e escravidão  Religiões de matrizes africanas
Cidadania e Civismo	Vida familiar e social  Educação para o trabalho  Educação em Direitos Humanos  Direitos da criança e do adolescente  Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso	Direito das crianças e dos adolescentes  Moradia insalubre  Acesso precário a alimento, saúde e educação
Saúde	Saúde  Educação alimentar e nutricional	Alimentação precária Contaminação por doenças Falta de higiene básica  Acesso ao lixo e esgoto a céu aberto
Economia	Trabalho	Trabalho na reciclagem

	Educação financeira Educação fiscal	Trabalho infantil Divisão do dinheiro e racionamento de comida
--	--	---

Fonte: elaborado pela autora.

Os cinco textos que compõem o *corpus* foram selecionados porque, de alguma forma, traziam as temáticas explicitadas no Quadro 5. A seguir, no Quadro 6, apresentamos os textos.

Quadro 6 – *Corpus* da pesquisa

<b>Textos</b>	<b>Ano</b>	<b>Texto</b>
Texto 1	1955	<p>15 de julho de 1955 Aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para ela. Mas o custo dos gêneros alimentícios nos impede a realização dos nossos desejos. Atualmente somos escravos do custo de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calçar. Eu não tinha um tostão para comprar pão. Então eu lavei 3 litros e troquei com o Arnaldo. Ele ficou com os litros e deu-me pão. Fui receber o dinheiro do papel. Recebi 65 cruzeiros. Comprei 20 de carne, 1 quilo de toucinho e 1 quilo de açúcar e seis cruzeiros de queijo. E o dinheiro acabou-se.</p> <p>Passei o dia indisposta. Percebi que estava resfriada. A noite o peito doiame.</p> <p>Comecei tossir. Resolvi não sair a noite para catar papel. Procurei meu filho João José. Ele estava na rua Felisberto de Carvalho, perto do mercadinho. O ônibus atirou um garoto na calçada e a turba afluiu-se. Ele estava no núcleo. Deilhe uns tapas e em cinco minutos ele chegou em casa.</p> <p>Ablui as crianças, aleitei-as e ablui-me e aleitei-me. Esperei até as 11 horas, um certo alguém. Ele não veio. Tomei um melhora e deitei-me novamente. Quando despertei o astro rei deslisava no espaço. A minha filha Vera Eunice dizia: — Vai buscar água mamãe! (p. 11)</p>
Texto 2	1958	<p>11 de maio Dia das Mães. O céu está azul e branco. Parece que até a Natureza quer homenagear as mães que atualmente se sentem</p>

		<p>infeliz por não poder realizar os desejos dos seus filhos.</p> <p>... O sol vai galgando. Hoje não vai chover. Hoje é o nosso dia.</p> <p>... A D. Teresinha veio visitar-me. Ela deu-me 15 cruzeiros. Disse-me que era para a Vera ir no circo. Mas eu vou deixar o dinheiro para comprar pão amanhã, porque eu só tenho 4 cruzeiros.</p> <p>... Ontem eu ganhei metade de uma cabeça de porco no Frigorífico. Comemos a carne e guardei os ossos. E hoje puis os ossos para ferver. E com o caldo fiz as batatas. Os meus filhos estão sempre com fome. Quando eles passam muita fome eles não são exigentes no paladar.</p> <p>... Surgiu a noite. As estrelas estão ocultas. O barraco está cheio de pernilongos. Eu vou acender uma folha de jornal e passar pelas paredes. E assim que os favelados matam mosquitos. (p. 30)</p>
Texto 3	1958	<p>13 de maio Hoje amanheceu chovendo. E um dia simpático para mim. E o dia da Abolição. Dia que comemoramos a libertação dos escravos.</p> <p>... Nas prisões os negros eram os bodes espiatorios. Mas os brancos agora são mais cultos. E não nos trata com desprezo. Que Deus ilumine os brancos para que os pretos sejam feliz.</p> <p>Continua chovendo. E eu tenho só feijão e sal. A chuva está forte. Mesmo assim, mandei os meninos para a escola. Estou escrevendo até passar a chuva, para eu ir lá no senhor Manuel vender os ferros. Com o dinheiro dos</p> <p>ferros vou comprar arroz e linguiça. A chuva passou um pouco. Vou sair.</p> <p>... Eu tenho tanto dó dos meus filhos. Quando eles vê as coisas de comer eles brada:</p> <p>— Viva a mamãe!</p> <p>A manifestação agrada-me. Mas eu já perdi o habito de sorrir. Dez</p>

		<p>minutos depois eles querem mais comida. Eu mandei o João pedir um pouquinho de gordura a Dona Ida. Ela não tinha. Mandei-lhe um bilhete assim:</p> <p>— “Dona Ida peço-te se pode me arranjar um pouco de gordura, para eu fazer uma sopa para os meninos. Hoje choveu e eu não pude ir catar papel.</p> <p>Agradeço. Carolina.”</p> <p>... Choveu, esfriou. E o inverno que chega. E no inverno a gente come mais. A Vera começou pedir comida. E eu não tinha. Era a reprise do espetáculo. Eu estava com dois cruzeiros. Pretendia comprar um pouco de farinha para fazer um virado. Fui pedir um pouco de banha a Dona Alice. Ela deu-me a banha e arroz. Era 9 horas da noite quando comemos.</p> <p>E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravatura atual — a fome! (p. 30-32)</p>
Texto 4	1958	<p>21 de maio Passei uma noite horrível. Sonhei que eu residia numa casa residível, tinha banheiro, cozinha, copa e até quarto de criada. Eu ia festejar o aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu ia comprar-lhe umas panelinhas que há muito ela vive pedindo. Porque eu estava em condições de comprar. Sentei na mesa para comer. A toalha era alva ao lírio. Eu comia bife, pão com manteiga, batata frita e salada. Quando fui pegar outro bife despertei. Que realidade amarga! Eu não residia na cidade. Estava na favela. Na lama, as margens do Tietê. E com 9 cruzeiros apenas. Não tenho açúcar porque ontem eu saí e os meninos comeram o pouco que eu tinha.</p> <p>... Quem deve dirigir é quem tem capacidade. Quem tem dó e amizade ao povo. Quem governa o nosso país é quem tem dinheiro, quem não sabe o que é fome, a dor, e a aflição do pobre. Se a maioria revoltar-se, o que pode fazer a minoria? Eu estou ao lado do pobre, que é o braço. Braço desnutrido. Precisamos livrar o país dos políticos açambarcadores.</p> <p>Eu ontem comi aquele macarrão do lixo com receio de morrer, porque</p>

	<p>em 1953 eu vendia ferro lá no Zinho. Havia um pretinho bonitinho. Ele ia vender ferro lá no Zinho. Ele era jovem e dizia que quem deve catar papel são os velhos.</p> <p>Um dia eu ia vender ferro quando parei na Avenida Bom Jardim. No Lixão, como é denominado o local. Os lixeiros haviam jogado carne no lixo. E de escolhia uns pedaços: Disse-me:</p> <p>— Leva, Carolina. Dá para comer.</p> <p>Deu-me uns pedaços. Para não maguá-lo aceitei. Procurei convencê-lo a não comer aquela carne. Para comer os pães duros ruidos pelos ratos. Ele disse-me que não. Que há dois dias não comia. Acendeu o fogo e assou a carne. A fome era tanta que ele não pode deixar assar a carne. Esquentou-a e comeu.</p> <p>Para não presenciar aquele quadro, saí pensando: faz de conta que eu não presenciei esta cena. Isto não pode ser real num paiz fértil igual ao meu. Revoltei contra o tal Serviço Social que diz ter sido criado para reajustar os desajustados, mas não toma conhecimento da existência infausta dos marginais. Vendi os ferros no Zinho e voltei para o quintal de São Paulo, a favela.</p> <p>No outro dia encontraram o pretinho morto. Os dedos do seu pé abriram. O espaço era de vinte centímetros. Ele aumentou-se como se fosse de borracha.</p> <p>Os dedos do pé parecia leque. Não trazia documentos. Foi sepultado como um Zé qualquer. Ninguém procurou saber seu nome. Marginal não tem nome.</p> <p>... De quatro em quatro anos muda-se os políticos e não soluciona a fome, que tem a sua matriz nas favelas e as sucursaes nos lares dos operários.</p> <p>... Quando eu fui buscar agua vi uma infeliz caida perto da torneira porque ontem dormiu sem jantar. É que ela está desnutrida. Os médicos que nós temos na política sabem disto.</p>
--	--

		<p>... Agora eu vou na casa da Dona Julita trabalhar para ela. Fui catando papel. O senhor Samuel pesou. Recebi 12 cruzeiros. Subi a Avenida Tiradentes catando papel. Cheguei na rua Frei Antonio Santana de Galvão 17, trabalhar para a Dona Julita. Ela disse-me para eu não iludir com os homens que eu posso arranjar outro filho e que os homens não contribui para criar o filho. Sorri e pensei: em relação aos homens, eu tenho experiencias amargas. Já estou na maturidade, quadra que o senso já criou raizes. (p. 39</p> <p>... Achei um cará no lixo, uma batata doce e uma batata solsa. Cheguei na favela os meus meninos estavam roendo um pedaço de pão duro. Pensei: para comer estes pães era preciso que eles tivessem dentes eletricos.</p> <p>Não tinha gordura. Puis a carne no fogo com uns tomates que eu catei lã na Fabrica Peixe. Puis o cará e a batata. E agua. Assim que ferveu eu puis o macarrão que os meninos cataram no lixo. Os favelados aos poucos estão convencendo-se que para viver precisam imitar os corvos. Eu não vejo eficiência</p> <p>no Serviço Social com relação ao favelado. Amanhã não vou ter pão. Vou cozinhar a batata doce.</p>
Texto 5	1958	<p>22 DE MAIO Eu hoje estou triste. Estou nervosa. Não sei se choro ou saio correndo sem parar até cair inconciente. É que hoje amanheceu chovendo. E eu não saí para arranjar dinheiro. Passei o dia escrevendo. Sobrou macarrão, eu vou esquentar para os meninos. Cosinhei as batatas, eles comeram. Tem uns</p> <p>metais e um pouco de ferro que eu vou vender no Seu Manuel. Quando o João chegou da escola eu mandei ele vender os ferros. Recebeu 13 cruzeiros. Comprou um copo de agua mineral, 2 cruzeiros. Zanguiei com ele. Onde já se viu favelado com estas finezas? ...Os meninos come muito pão. Eles gostam de pão mole. Mas quando não tem eles comem pão duro.</p> <p>Duro é o pão que nós comemos. Dura é a cama que dormimos. Dura é a vida do favelado.</p>

	<p>Oh! São Paulo rainha que ostenta vaidosa a tua coroa de ouro que são os arranha-céus. Que veste viludo e seda e calça meias de algodão que é a favela.</p> <p>... O dinheiro não deu para comprar carne, eu fiz macarrão com cenoura. Não tinha gordura, ficou horrível. A Vera é a única que reclama e pede mais. E</p> <p>pede:</p> <p>— Mamãe, vende eu para a Dona Julita, porque lá tem comida gostosa.</p> <p>Eu sei que existe brasileiros aqui dentro de São Paulo que sofre mais do que eu. Em junho de 1957 eu fiquei doente e percorri as sedes do Serviço Social.</p> <p>Devido eu carregar muito ferro fiquei com dor nos rins. Para não ver os meus filhos passar fome fui pedir auxílio ao propalado Serviço Social. Foi lá que eu vi as lágrimas deslizar dos olhos dos pobres. Como é pungente ver os dramas que</p> <p>ali se desenrola. A ironia com que são tratados os pobres. A única coisa que eles querem saber são os nomes e os endereços dos pobres.</p> <p>Fui no Palacio, o Palacio mandou-me para a sede na Av. Brigadeiro Luís Antonio. Avenida Brigadeiro me enviou para o Serviço Social da Santa Casa.</p> <p>Falei com a Dona Maria Aparecida que ouviu-me e respondeu-me tantas coisas e não disse nada. Resolvi ir no Palacio e entrei na fila. Falei com o senhor Alcides. Um homem que não é nipônico, mas é amarelo como manteiga deteriorada. Falei com o senhor Alcides:</p> <p>— Eu vim aqui pedir um auxílio porque estou doente. O senhor mandou me ir na Avenida Brigadeiro Luis Antonio, eu fui. Avenida Brigadeiro mandou-me ir na Santa Casa. E eu gastei o único dinheiro</p>
--	--

	<p>que eu tinha com as conduções.</p> <p>— Prende ela!</p> <p>Não me deixaram sair. E um soldado pois a baioneta no meu peito. Olhei o soldado nos olhos e percebi que ele estava com dó de mim. Disse-lhe:</p> <p>— Eu sou pobre, porisso é que vim aqui.</p> <p>Surgiu o Dr. Osvaldo de Barros, o falso filantrópico de São Paulo que está fantasiado de São Vicente de Paula. E disse:</p> <p>— Chama um carro de preso! (p. 41)</p>
--	---

Após termos explicitado como se deu a constituição do *corpus*, no próximo capítulo, abordamos os fundamentos teóricos da Linguística Textual e da Análise Textual dos Discursos, que nos orientam na definição das categorias de análise e na análise, propriamente dita, dos textos apresentada no Capítulo 3.

## **CAPÍTULO 2 – Fundamentação teórica**

Neste capítulo, em primeiro lugar, contemplamos o desenvolvimento da Linguística Textual e alguns de seus princípios, conforme estudos de Fávero e Koch (1998 [1983]), Koch (2020 [2004]) e Marcuschi (2012 [1983], 2008). Na sequência, tratamos de sequências textuais narrativas, argumentativas e descritivas, estas últimas abordadas em mais detalhes, em consonância com os trabalhos de Adam (2011, 2019), Marquesi, Elias e Cabral (2017), Marquesi et al. (2019), e Marquesi (2004, 2017, 2018), além de abordarmos o conceito de plano de texto, segundo Adam (2011), Marquesi, Elias e Cabral (2017) e Marquesi e Passarelli (2022).

### **2.1 Os momentos da Linguística Textual**

A partir da década de 1960, o objeto de estudo da Linguística Textual, como proposto por pesquisadores europeus inicialmente, passou a ser o texto como unidade básica, e não mais a frase. Marquesi (2004), apoiada em Conte (1977) e em Fávero e Koch (1983), observa que esse campo de estudos se desenvolveu em três momentos: o momento das análises transfrásticas, o das gramáticas textuais e o das teorias do texto. Essas fases não indicam uma distinção cronológica, mas abordagens teóricas que buscavam dar conta dos fenômenos da língua, como a correferência e a pronominalização, para os quais a gramática da frase não se mostrava mais suficiente.

No primeiro momento, o objeto de indagação não era o texto propriamente dito, e sim os tipos de ligação entre os enunciados, principalmente as ligações referenciais, como anáfora e catáfora, recursos que, de acordo com Koch (2020 [2004]) são responsáveis pela coesão do texto.

Fundamentada em Conte (1977), Marquesi (2004) observa que, nessa fase, o foco recaiu sobre a noção de coerência, mas apenas da perspectiva da correferência, sem abordar outros fatores responsáveis pela coerência textual.

Pensando em desenvolver e estudar uma gramática que pudesse explicar ocorrências e fenômenos linguísticos ainda não explicados, trazendo para a Linguística a noção de competência textual, que envolve, por exemplo, a

textualidade, tendo como tendo como ponto de partida as gramáticas da frase, introduziu-se o segundo momento.

Nele, pesquisadores voltaram-se para a compreensão do fenômeno “texto”, para além do encadeamento de frases. Houve uma expansão do objeto de análise pela percepção de que a coerência de um texto se dá também em níveis mais profundos para além da superfície textual. Em outras palavras, considerou-se que existia uma gramática textual, ligada à formação dos textos, modelo da competência linguística do falante. Destaque deve ser dado, nesse segundo momento, considerando o objeto de estudo desta dissertação, ao estudo de Marquesi (2004) sobre a organização do texto descritivo.

Já no terceiro momento, o das teorias do texto, ainda em sua fase inicial de transição das gramáticas de texto, a pragmática assumiu papel relevante na Linguística Textual, surgiram teorias de base comunicativa e pragmática, como explica Koch (2004), destacando-se os modelos contextuais e os modelos comunicativos, alinhados à busca de conexões entre o texto e seu contexto comunicativo-situacional. Esse momento tem início, então, com a virada pragmática, em que fatores internos e externos ao texto, os quais contribuíam para a produção e interpretação textual, tornaram-se objeto de reflexão.

Uma vez que a pragmática permite o estudo da língua em uso, enfoca os interlocutores atuando em uma dada situação comunicativa, com base em certas intenções, visando a determinados efeitos de sentido, construídos com base em conhecimentos não só linguísticos, mas também enciclopédicos e sociais. Fávero e Koch (1998 [1983]) explicam que, na perspectiva pragmática, os interlocutores são considerados como participantes do ato comunicativo, e o texto é entendido como tendo um caráter processual.

O papel da situação comunicativa ganhou relevância, inclusive, na construção da coerência, uma vez que ela é o elemento que evidencia a clareza e o fio condutor do discurso. Ela não é um atributo estritamente linguístico, fechado apenas em aspectos gramaticais. Mais do que isso, diz respeito ao fato de o texto fazer sentido, de funcionar em uma dada situação de comunicação, o que equivale a afirmar que a coerência se pauta em elementos extralinguísticos, contextuais.

Marcuschi (2012 [1983]), ao abordar texto para a Linguística, afirma que o texto é como um ato de comunicação unificado num universo de ações humanas, em que a autonomia textual deve ser abordada como categorias funcionais, que envolvem fatores de contextualização, referentes a fatores de coesão, que dizem respeito à conexão sequencial; fatores de coerência, relativos à conexão-conceitual-cognitiva; e fatores pragmáticos, pertinentes à conexão de ações.

Marcuschi (2008), considerando os avanços dos estudos no campo da Linguística Textual, observa que o texto, por envolver uma situação discursiva, passa a ser considerado um evento comunicativo em que convergem questões sociocognitivo-interacionais.

A ideia de se estudar a interação humana como centro da comunicação permitiu aos estudiosos lançarem um novo olhar para os fenômenos linguísticos textuais e extratextuais. A noção de uma gramática cognitiva, na qual os interlocutores pudessem interagir de maneira interna e externa ao texto, passou a ser ponto-chave para o desenvolvimento de uma gramática sociocognitivo-interacional, que ganhou cada vez mais força no âmbito da Linguística Textual, tanto que, segundo Koch (2020 [2004], p.43) “[...] não há possibilidades integrais de pensamento ou domínios cognitivos fora da linguagem, nem possibilidades de linguagem fora de processos interativos humanos”.

Tendo em vista as mudanças de perspectiva para o entendimento do texto, nesta pesquisa, adotamos a concepção sociocognitivo-interacional, que envolve a relação entre sujeito e enunciado, em que a interação é o foco maior dos estudos de linguagem e texto. Nessa linha de pensamento, inserem-se os estudos de Jean-Michel Adam, desenvolvidos a partir da década de 1990 e que culminaram na abordagem denominada Análise Textual dos Discursos, sobre a qual passamos a discorrer.

## **2.2 A Análise Textual dos Discursos**

A Análise Textual dos Discursos (ATD) é uma abordagem teórico-metodológica desenvolvida pelo pesquisador francês Jean-Michel Adam. Para ele, a ATD e a Linguística Textual (LT) se complementam, permitindo estabelecer relações entre os

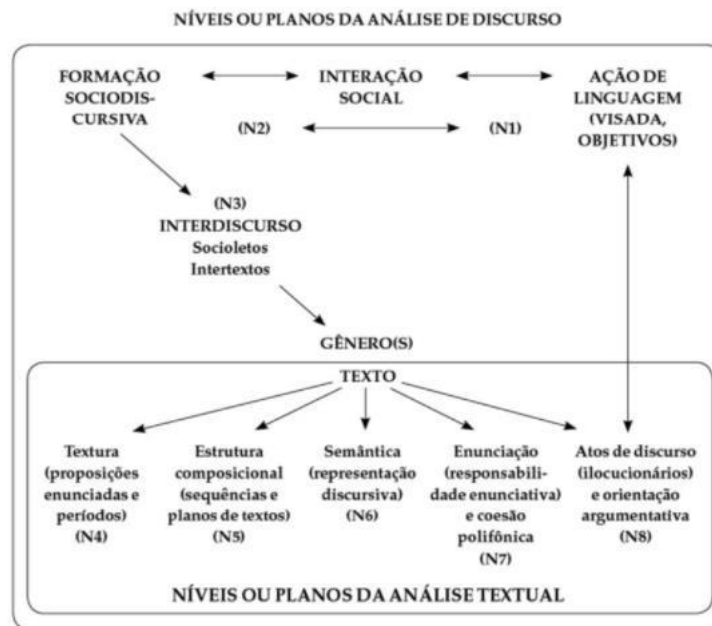
objetos do texto e do discurso, uma vez que fazem parte das ações de linguagem; ou seja, o objeto de estudo da ATD é o texto, como materialidade linguística da interação, compreendendo a produção contextual dos sentidos gerados no discurso. Desse modo, tem como objetivo a teorização e a descrição da estrutura sequencial linear e não linear do texto.

Como ponto de partida, o teórico refere-se à análise de textos pensando no co(n)texto, ou seja, nas situações internas e externas ao texto, este constituído por elementos lineares – as sequências textuais – e não lineares – a unidade temática, o ato ilocutório do discurso dominante e sua estruturação.

Esses elementos permitem correlacionar as unidades do texto, possibilitando uma definição de textualidade. Essa definição é “um conjunto de operações que levam um sujeito a considerar, na produção e/ou na leitura/audição, que uma sucessão de enunciados forma um todo significativo” (ADAM, 2011, p. 25).

Com base nisso, o autor propõe a articulação entre texto e discurso, em que os gêneros são o centro da relação estabelecida, interligando os oito níveis de análise de discurso e os níveis de análise textual, como mostramos no esquema a seguir (Figura 5).

Figura 5 - Níveis da análise de discurso e da análise textual



Fonte: Adam (2011, p. 61).

Nesse esquema, temos dois planos do ato comunicativo: discurso e texto; o primeiro envolve três níveis e o segundo, cinco.

Com base nos referidos níveis, o autor considera, no plano do discurso, a existência da intencionalidade, que se dá por meio das interações textuais. No plano textual, a Textura (N4) e a Estrutura composicional (N5) relacionam-se à linearidade do texto, ou seja, sua composição. Já a Semântica (N6), a Enunciação (N7) e os Atos de discurso (N8) estão presentes em todo o texto, pois o enunciado apresenta um conteúdo semântico, um posicionamento e um valor argumentativo.

Tendo em vista os níveis propostos, neste trabalho, elegemos o nível de Estrutura composicional (N5), uma vez que, no Capítulo 3, desenvolvemos a análise do *corpus* com foco nas sequências textuais descritivas.

### 2.2.1 O plano de texto

O texto, por se tratar de um objeto de investigação da LT, passou a ser visto como uma manifestação de linguagem. Recentemente, as pesquisas nesse campo têm levado em conta as novas abordagens teóricas do elemento texto, como a defendida

por Adam (2011, p.24), que propõe um “posicionamento teórico metodológico que, com o objetivo de pensar o texto e o discurso em novas categorias, situa decididamente a linguística no quadro mais amplo da análise de discurso”.

O plano de texto, para Adam (2011), representa o princípio da organização que possibilita a materialização dos propósitos de produção e o arranjo da informação no desenvolvimento da textualidade, que é a responsável pela estrutura composicional do texto. Assim, o plano configura a teia a que o discurso se vincula. Nesse processo, a organização precisa acontecer de maneira a atender as competências cognitiva e situacional para viabilizar e facilitar a interação entre os sujeitos, de modo que satisfaça aos seus propósitos.

Desse modo, para o autor, reconhecer o texto como um todo requer que se identifique um plano de texto, o qual revela a organização textual que possibilita a unidade de sentido condizente com os objetivos do produtor. Dessa perspectiva, na análise dos elementos que constituem o plano de texto, é fundamental destacar que, ao se elaborar um texto, suas finalidades e organização não podem ser ignoradas, isso porque, o plano de texto

[...] constitui uma construção organizada de forma estrutural cuja finalidade é cumprir os propósitos comunicativos do gênero que ele materializa. O plano textual reflete essa organização. Todo texto que lemos nos permite extrair um plano, isto é, a maneira como aquele texto foi organizado de forma a cumprir os propósitos do produtor (MARQUESI; ELIAS; CABRAL, 2017, p. 14).

Para as autoras, plano de texto é, na esteira de Adam (2011), o que unifica a estrutura de um texto, sendo fundamental para a construção do sentido. Nele podemos verificar a rede das sequências textuais e suas infinitas combinações.

Marquesi e Passarelli (2022, p.82), ao relacionarem a concepção de plano de texto à composição macrotextual do sentido, destacam alguns conceitos de plano de texto:

a) o plano de texto reflete criatividade, orientada por intenções de seu produtor e por construções de sentido dos leitores. (CABRAL, 2013)

b) o plano de texto é um todo particular de organização, resultante do entrelaçamento entre diferentes tipos de sequências textuais, o que revela sua orientação argumentativa. (MARQUESI; ELIAS; CABRAL, 2017)

c) o conceito de plano de texto guarda uma relação estreita com o conceito de contexto. (MARQUESI et al.,2019)

d) o plano de texto é constituído por níveis diferentes, como o macrotextual, o mesotextual e o microtextual. (ADAM, 2021; 2022; RODRIGUES; MARQUESI, 2021; RODRIGUES, 2022)

Notamos, assim, que o plano de texto é algo singular em sua construção nos mais variados gêneros e oferece um amplo leque de análises baseadas na perspectiva sociocognitivo-interacional, em que o texto é considerado como o processo, e não apenas como o produto.

Tendo em vista a noção de texto como evento comunicativo, em consonância com o esquema de Adam (Figura 4), as autoras retomam Beaugrande (1997), para quem, nesse evento, “convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais” (MARQUESI; PASSARELLI, 2022, p.82), acentuando a interação estabelecida entre texto, autor, leitor e os contextos que colaboram para a construção de sentidos.

Em relação à construção de sentidos, as pesquisadoras afirmam que para analisar um discurso é necessário analisar a situação comunicativa para além da forma de interação, pois trata-se de um processo interacional que ocorre entre sujeitos, usuários da língua nas mais variadas situações. Quanto a essas funções, afirmam que a linguagem é uma

[...] atividade histórica e social, produzida por sujeitos, que interagem, na maioria das vezes, por textos, seguindo padrões dos lugares, sociais estipulados pela sociedade da qual fazem parte, considerando que, como cada sujeito se constitui diferente do outro, a liberdade de cada um é preservada. (MARQUESI, PASSARELLI, 2022, p. 83)

Marquesi et al. (2019, p. 45) cita Miranda (2010) ao ressaltar a relação entre plano de texto e gênero: os planos convencionais (fixos), ou suas seções, podem funcionar como marcadores de gênero; já os planos ocasionais não. Entretanto, um mesmo gênero pode apresentar uma grande diversidade de planos de texto.

De acordo com Cabral (2013, 2016), o plano de texto pode explicitar a intenção do produtor em determinado gênero, mostrando uma regularidade socio-histórica. A criatividade do produtor e o objetivo enunciativo podem ser percebidos na organização do plano de texto e das sequências textuais.

Nessa direção, Marquesi, Elias e Cabral (2017, p. 14-15) afirmam que

[...] antes de elaborarmos um texto, pensamos na finalidade para a qual escrevemos e o organizamos, tendo em vista os objetivos que desejamos atingir com aquela produção. Por isso é que dizemos que o texto constitui uma construção organizada de forma estrutural cuja finalidade é cumprir os propósitos comunicativos do gênero que ele materializa. O plano textual reflete essa organização. Todo texto que lemos nos permite extrair um plano, isto é, a maneira como aquele texto foi organizado de forma a cumprir os propósitos do produtor.

Para Marquesi et al. (2019), a percepção de que há um princípio organizador do texto e de como ele funciona na produção de sentidos desejados pelo produtor contribui para a leitura e para a escrita de determinado gênero textual, pois este se constitui por estruturas e organização textual típicas.

Seguindo tais pressupostos, as autoras tratam dos planos de texto em relação à orientação argumentativa. No plano de texto, o entrelaçamento das sequências textuais favorece a orientação argumentativa de uma produção, uma vez que colaboram para desenvolver o ponto de vista do produtor. Desse modo, o plano de texto refere-se à maneira com que o texto é disposto, de forma singular, em um contexto textual-discursivo próprio, tendo em vista uma intencionalidade e uma orientação argumentativa específicas.

O conceito de contexto, para as autoras, relaciona-se ao plano de texto, pois, como afirmam, com base em van Dijk (2011, 2012, 2014, 2016), o contexto deve ser pensado para além da situação comunicativa, ou seja, como representação mental de elementos linguísticos e extralinguísticos que envolvem os participantes da interação.

Desse modo, na abordagem sociocognitiva proposta por van Dijk,

[...] o conceito de contexto difere bastante da noção de contexto tradicionalmente difundida, porque, para o autor, contexto não é algo externo aos participantes, mas construído por eles, com base em um modelo mental. Assim, cada ator social constrói uma representação mental de determinada situação comunicativa por meio de modelos mentais, os quais, por sua vez, definem e controlam nossa percepção e interação cotidiana em geral e a produção e compreensão dos textos em particular. Esses modelos mentais são chamados de modelos de contexto (VAN DIJK, 2014 apud MARQUESI et al., 2019, p. 48).

Vale ressaltar que, segundo as autoras, há diferença entre a noção tradicional de contexto e a visão apresentada por van Dijk, isso porque, tradicionalmente, o contexto é uma situação comunicativa, mas, para o autor, corresponde a um construto sociocognitivo. Portanto, o contexto não é apenas um conjunto de elementos sociais e extralinguísticos, uma vez que envolve a representação mental que os interactantes fazem desses elementos.

Notamos que a construção de sentidos no processo intertextual requer, como observam Marquesi e Passarelli, que os interlocutores acionem seus conhecimentos prévios, conciliados ao contexto, pois para que a

[...] relação de conhecimentos contribua para a construção de sentido de textos, sejam eles lidos ou oralizados, o foco ao intertextual implica considerar a presença de textos aludidos direta ou indiretamente, quer seja por meio de trechos recuperados literalmente, ou menções menos explícitas que dependem mais dos conhecimentos prévios do leitor/ouvinte (MARQUESI; PASSARELLI, 2022, p. 84).

Assim, em consonância com Marquesi et al. (2019), entendemos que o conhecimento desempenha papel relevante nos modelos de contexto, pois ao construir um projeto de dizer, com base em seus conhecimentos linguístico, enciclopédico, interacional, comunicacional e contextual, o sujeito elabora seu discurso e o materializa por meio de elementos diversos, entre os quais está o plano de texto.

### **2.2.2 As sequências textuais**

De acordo com Adam (2011, p. 205), as sequências textuais, que compõem, juntamente com o plano de texto, o N5, nível da estrutura composicional, “são unidades textuais complexas, compostas de um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados: as macroproposições”. Estas se apresentam articuladas a outras macroproposições do mesmo tipo e ocupam, de forma precisa, um todo ordenado da sequência, construindo, assim, o sentido global de um texto.

Em relação à delimitação das sequências textuais, Adam (2019) explica que há características linguísticas e discursivas nelas apresentadas de maneira única. Desse modo, ao reconhecer os elementos preponderantes nos grupos de proposições, é possível classificar a sequência textual. Segundo o autor, a forma

como as proposições estão dispostas para formar macroproposições, define se estas serão narrativas, argumentativas, explicativas, dialogais ou descritivas. Assim, macroproposições que constituem uma sequência são dependentes de combinações pré-formatadas de proposições que formam os cinco tipos de sequências textuais.

Ao tratar de sequências textuais e de seus diferentes tipos, o autor acaba por justificar a existência dos textos por diferentes imbricamentos de sequências, possibilitando o entendimento das combinações, como no caso de uma descrição acompanhada de diálogo em textos narrativos ou da argumentação e da descrição em uma narrativa ou em diálogos.

Em sua abordagem sobre a ocorrência das sequências em um texto, Adam (2019) explica que as combinações são muito complexas e envolvem algumas possibilidades de organização, a saber:

#### [...] B. ESTRUTURAÇÃO SEQUENCIAL

##### B 1: Tipos de sequências na base dos arranjos

- Arranjo unissequencial (a mais simples e a mais rara)
- Arranjo plurissenquencial
- Homogênea (um único tipo de sequências combinadas, caso raro)
- Heterogênea (mistura de diferentes sequências, caso mais frequente)

##### B 2: Arranjos de sequências de base (combinações)

- Sequências coordenadas (sucessão)
- Sequências alternadas (montagem em paralelo)
- Sequências inseridas (encaixamento)

##### B 3: Dominância (efeito de tipificação global)

- Pela sequência encaixante (que abre e fecha o texto)

Na sequência resumidora (que permite resumir o texto). (ADAM, 2019, p.59)

Tais possibilidades de composição, segundo o autor, podem definir o tipo de texto ao qual as sequências pertencem, ou seja, a sequência dominante em um texto

indica seu tipo textual. Além disso, como pontuam Marquesi, Elias e Cabral (2017), as intenções do produtor também definem a ocorrência de determinada sequência e sua predominância no plano de texto.

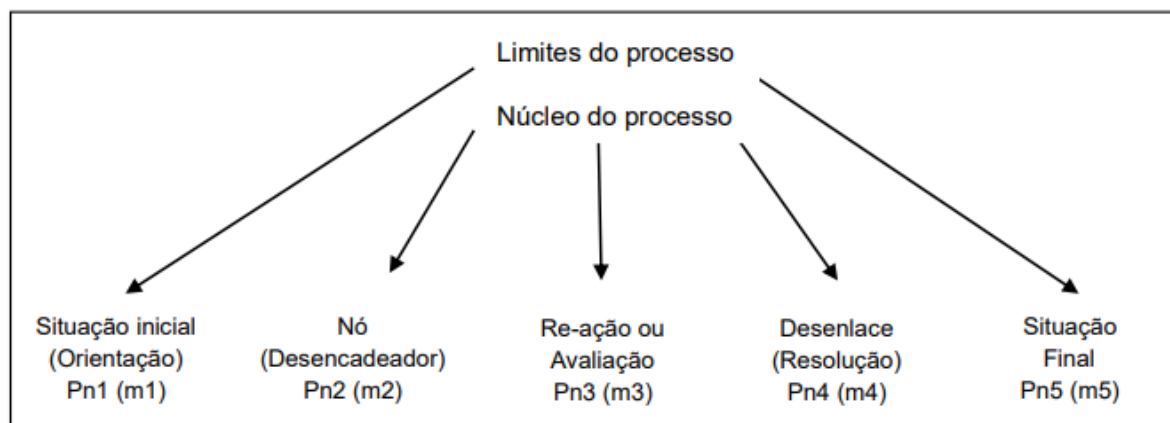
Adam (2011) esclarece que as sequências textuais são estruturas linguísticas cujas composições formam um conjunto de enunciados com organização interna própria, os quais são chamados de proposições. Estas se ligam umas às outras e formam as macroproposições, que, unidas, compõem determinada sequência textual.

A seguir, apresentamos as sequências textuais narrativa, argumentativa, explicativa, dialogal e descritiva, esta última, na qual nos aprofundamos, dado o enfoque deste estudo.

### 2.2.2.1 Sequência narrativa

A estrutura da sequência narrativa, como explica Adam (2011), engloba a apresentação de fatos, sejam eles reais ou fictícios, e se organiza em cinco macroproposições narrativas de base: situação inicial, nó (conflito), re-ação (avaliação), desenlace (resolução) e situação final, elementos que estão dispostos na Figura 6.

Figura 6 – Estrutura da sequência narrativa



Fonte: Adam (2011, p. 226).

A situação inicial é a primeira macroproposição dessa sequência textual, constituindo a base da narração; é o momento em que se apresentam dois elementos fundamentais para o seguimento da sequência: a ação e os agentes nela

envolvidos. Já o nó corresponde à macroproposição em que o conflito desencadeia o processo. A terceira macroproposição é a re-ação ou avaliação, decorrente da complicação instaurada, que leva a reflexões e julgamentos sobre os acontecimentos narrados. A quarta macroproposição é o desenlace, o fim do processo, quando é apresentada uma resolução para o nó. A última macroproposição é a situação final, em que há o retorno à situação inicial, mas agora modificada pelo que ocorreu ao longo do processo narrativo. Todos esses elementos, como observam Marquesi, Elias e Cabral (2017, p. 16), “estão inseridos num eixo temporal no qual os fatos se relacionam entre si”.

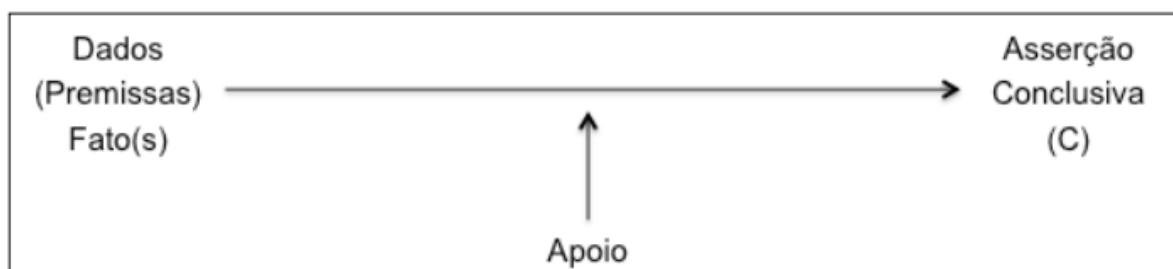
### 2.2.2.2 Sequência argumentativa

As sequências argumentativas são aquelas que apresentam raciocínios que envolvem

[...] demonstrar-justificar uma tese e refutar uma tese ou certos argumentos de uma tese adversa. Nos dois casos, o movimento é o mesmo, pois se trata de partir de premissas (dados ou fatos) que não poderiam ser admitidas sem admitir, também, esta ou aquela conclusão (ADAM, 2011, p. 233).

Desse modo, nos segmentos argumentativos, há a relação dados (fatos) → conclusão, cujo esquema simplificado envolve dados/fatos, sustentação ou princípios de base e conclusão, como ilustrado na Figura 7.

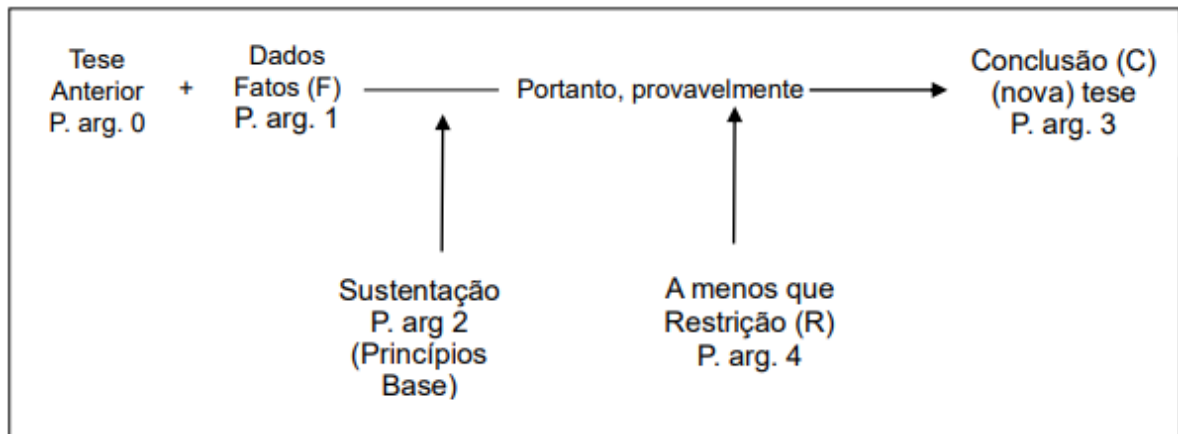
Figura 7 – Estrutura de base da sequência textual argumentativa



Fonte: Adam (2011, p. 233).

Esse esquema foi, posteriormente, ampliado para incluir a contra-argumentação, como disposto na Figura 8.

Figura 8 – Estrutura da sequência argumentativa prototípica



Fonte: Adam (2011, p. 234).

Adam (2011) afirma que o novo esquema não se estrutura conforme uma linearidade obrigatória, ou seja, a tese pode ser formulada inicialmente e retomada, ou não, por uma conclusão que a repete no final da sequência, visto que a tese anterior e a sustentação podem estar subentendidas na estrutura. Dessa forma, o esquema apresentado na Figura 8 comporta dois níveis:

- justificativo (P.arg1 + P.arg2 + P.arg3): nesse nível, o interlocutor é pouco levado em conta. A estratégia argumentativa é dominada pelos conhecimentos colocados;
- dialogal ou contra-argumentativo (P.arg 0 + P. arg 4): nesse nível, a argumentação é negociada com um contra-argumentador (auditório) real ou potencial. A estratégia argumentativa visa a uma transformação dos conhecimentos. (ADAM, 2011, p. 235)

Em consonância com essa abordagem, Marquesi, Elias e Cabral (2017), ao tratarem da sequência argumentativa, afirmam que o discurso argumentativo prevê sempre um contradiscurso, ou seja, há um ponto de vista que se opõe a outro. Explicam que o texto argumentativo se apoia em dados para ancorar o ponto de vista, confirmando ou refutando uma tese, pelo que se estabelece a relação entre os argumentos (dados) e a conclusão, como exposto na Figura 8.

### 2.2.2.3 Sequência explicativa

Adam (2011, p.238) afirma que a explicação pode se dar por segmentos curtos, o que se verifica “na forma da frase periódica no presente que combina SE (introdutor de uma proposição que coloca um problema) com É QUE ou É PORQUE, introdutores de uma explicação”.

As possibilidades de estruturação das sequências explicativas são várias, isso porque podem aparecer de maneira imediata, “se, porque, em razão de” ou podem não ser indicadas imediatamente, quando se tem uma leitura desencadeada por conectores como É/POR ISSO.

O autor propõe um esquema da sequência explicativa, que apresentamos na Figura 9.

Figura 9 – Estrutura da sequência explicativa

Esquema 27			
Sequência explicativa	Por que p? Porque q	P <sub>explicativa 0</sub> P <sub>explicativa 1</sub> P <sub>explicativa 2</sub> P <sub>explicativa 3</sub>	Esquematização inicial Problema (questão) Explicação (resposta) Ratificação-avaliação

Fonte: Adam (2011, p. 245).

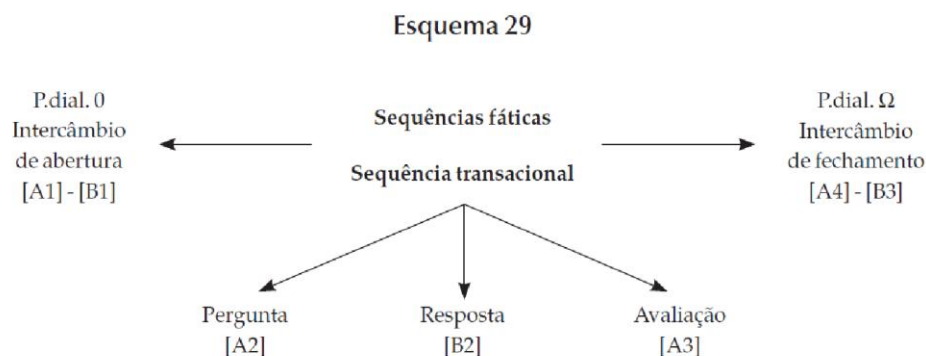
Para esclarecer esse esquema, Adam defende que o conjunto de macroproposições explicativas “frequentemente, é precedido por uma descrição que corresponde a uma esquematização inicial destinada a introduzir objeto problemático (P. expl. 0) tematizado pela questão com ‘POR QUE?’, a qual corresponde à macroproposição P.expl. 1” (ADAM, 2011, p.245). Portanto, os operadores “por que” e “porque” correspondem à base da sequência explicativa, sendo responsáveis por introduzir a macroproposições essencial e fundamental, respectivamente. O primeiro operador, “por que”, introduz a primeira macroproposição essencial e o segundo operador, “porque”, introduz a segunda macroproposição fundamental.

Sobre essa sequência, Marquesi, Elias e Cabral (2017) afirmam que a explicação é uma estratégia argumentativa, uma vez que serve de apoio a um ponto de vista e à orientação do sentido do texto na direção pretendida pelo produtor.

#### 2.2.2.4 Sequência dialogal

O estudo da sequência dialogal, segundo Adam (2011), advém da defasagem do entendimento das condições enunciativas orais reais e das condições enunciativas escritas. O autor destaca o caráter interacional dessas sequências, pois contemplam a presença do locutor e do interlocutor, que interagem por meio dos turnos de fala, como podemos notar no esquema apresentado na Figura 10.

Figura 10 – Estrutura da sequência dialogal



Fonte: Adam (2011, p. 250).

Esse esquema, segundo o autor, ilustra a constituição da sequência dialogal, uma vez que exemplifica uma sequência de turnos (perguntas e respostas).

Adam (2011, p.249) explica que as sequências dialogais têm caráter interacional, visto que “toda enunciação é uma declaração que estabelece palavras do locutor seguinte como sendo uma réplica ou uma réplica ao que o locutor precedente acaba de estabelecer ou, ainda, uma mescla das duas”.

Em trabalho posterior, o autor expande a abordagem dessa sequência e passa a considerar o diálogo como “uma forma particular de encadeamento poligerida de

enunciados na oralidade e uma representação de enunciados poligeridos na escrita” (ADAM, 2019, p. 212). Além disso, observa que o texto dialogal pode ser definido como

[...] uma estrutura hierarquizada de sequências chamadas geralmente de ‘troca’. Dois tipos de sequências devem ser diferenciadas:

- as *sequências fáticas* de abertura e de término de uma interação,
- as *sequências transacionais* que constituem o corpo da interação (ADAM, 2019, p. 219).

O autor afirma que as formas dialogais escritas não podem ser confundidas com situações reais de enunciação oral, isso porque a sequência dialogal sistematiza um texto conversacional que tenta reproduzir o diálogo autêntico.

### 2.2.2.5 Sequência descritiva

Para Adam (2011), há uma diferença a ser considerada entre a sequência descritiva e as demais sequências: “a descrição não comporta uma ordem de agrupamentos das proposições-enunciados em macroproposições ligadas entre si” (ADAM, 2011, p. 216), pois a descrição tem uma frágil caracterização sequencial. O autor explica que, por muito tempo, descrever foi algo reduzido a subcategorias, como a descrição de coisas, pessoas, lugares, tempos, animais e plantas. Segundo o linguista, os procedimentos de abertura e de encerramento, que possibilitam a organização dos enunciados descritivos e os procedimentos de metaforização e de ordenação, permitem lutar contra o efeito de “lista”, ao qual a descrição foi, muitas vezes, associada, e considerar a visada argumentativa que a acompanha, pois própria

[...] ao exercício da fala, a descrição é, de início, identificável no nível dos enunciados mínimos. Vimos que a teoria ilocucionária localiza a parte descritiva dos enunciados no conteúdo proposicional (p), sobre o qual se aplica um marcador de força ilocucionária F(p). A atribuição mínima de um predicado a um sujeito constitui a base de um conteúdo proposicional. [...] Do caráter indissociável de um conteúdo descritivo e de uma posição enunciativa que orienta, argumentativamente, todo enunciado, decorre o fato de que um procedimento descritivo é inseparável da expressão de um ponto de vista, de uma visada do discurso (ADAM, 2011, p. 217).

Em outras palavras, Adam (2011) entende que a descrição não se separa de uma visada do discurso, pois não é possível dissociar um conteúdo descritivo de uma posição enunciativa, que tem relação com a orientação argumentativa do enunciado. Assim, é possível, ao analisar um discurso descritivo, identificar como seu enunciador se posiciona argumentativamente, de acordo com suas escolhas lexicais.

No que diz respeito, especificamente, à organização da sequência descritiva, Adam (2011, 2019) defende que ela pode se dar por quatro macro-operações: operações de tematização, operações de aspectualização, operações de relação e operações de expansão por subtematizações, que retomamos a seguir:

- I. Operações de tematização – consistem em nomear o objeto da descrição, criando um “tema-título” para a sequência. Trata-se da macro-operação principal, pois dá unidade a um segmento e o torna um período característico. Tais operações podem ocorrer por:
  - pré-tematização – a nomeação é apresentada no início da sequência;
  - pós-tematização – a nomeação é apresentada no final da sequência, caso em que a sequência pode demorar para formar unidade de sentido, mas não necessariamente prejudica o entendimento;
  - retematização – a nomeação inicial é apresentada e, em determinado momento, sofre reformulação com atribuição de uma nova nomeação.
  
- II. Operações de aspectualização – consistem em expor as partes do todo e se apoiam na tematização, operando uma divisão que evidencia as qualidades do que está sendo descrito. Elas ocorrem por:
  - fragmentação – seleção das partes de um objeto descrito;
  - qualificação – atribuição, ao todo ou às partes, de qualificações ou propriedades selecionadas pela fragmentação. A qualificação, normalmente, é estruturada por grupo nominal + adjetivo e pelo

curso do predicativo ao verbo *ser*. Segundo Adam (2011, p. 221), refere-se “frequentemente, de uma relação predicativa do tipo *ter* que realiza a operação de partição, quase sempre com uma qualificação vinculada: Ela tem grandes olhos”. Cabe ressaltar que, descrever um personagem por suas ações habituais equivale a torná-las propriedades dele.

- III. Operações de relação – consistem em reagrupar duas operações que estabelecem relações de:
- contiguidade – o objeto do discurso é situado em um tempo ou espaço junto de outros objetos que fazem parte da descrição;
  - analogia – as partes são descritas por analogia comparativa ou metafórica considerando-se outros objetos.
- IV. Operações de expansão por subtematizações – são formadas a partir do acréscimo de qualquer uma das operações citadas, permitindo também pré, pós e retematização.

Tomando o estudo de Adam (2011), Marquesi (2017, 2018) o relaciona ao seu trabalho sobre o descritivo como tipologia textual (MARQUESI, 2004), em que enfatiza a importância das macro-operações do descritivo apresentadas pelo linguista e avança na abordagem sobre as funções do descritivo em diferentes gêneros, chamando a atenção para sua importância na construção de textos, levando em consideração o papel do sujeito na textualidade. Para a autora, o sujeito se faz presente no discurso por meio das escolhas lexicais (uso de adjetivos, advérbios, substantivos e construções sintáticas) que realiza para alcançar determinados propósitos textuais (MARQUESI, 2017, 2018).

Ao refletir sobre o papel do descritivo, a autora conclui que nem sempre as descrições ocorrem como blocos, inseridos em trechos pontuais da narrativa. Na literatura, por exemplo, as descrições de personagens ao longo de uma obra exigem que o leitor percorra seu fio condutor para construir os sentidos pertinentes ao ser descrito.

Marquesi afirma que o diálogo entre seu trabalho de 2004 e o que defende Adam (2011) garante o entendimento de que

[...] o produtor de um texto orienta sua progressão, em consonância com a orientação argumentativa, manifestada pelas escolhas lexicais e sintáticas, para qualificar, localizar, situar o ser/objeto, em função de um querer dizer. Isto ocorre desde o momento em que designa, tematiza ou nomeia o referido ser/objeto (MARQUESI, 2017, p. 6).

Essa abordagem reforça a ideia de que “as sequências descritivas têm importante papel na organização textual, seja qual for o gênero em que figurem” (MARQUESI, 2018, p.7).

Ao estabelecer relações entre as teorias do descritivo, Marquesi (2018) enfatiza a importância do descritivo no ensino: “o descritivo como processo, ou a Descrição, como produto, trabalhado (a) em gêneros textuais/discursivos, possibilita o desenho de novas rotas para o ensino da escrita” (MARQUESI, 2018, p.1). Tal concepção permeia o tratamento que dispensamos à descrição, vista como uma possibilidade de ensino de produção de texto na educação básica, como abordamos mais adiante.

Levando em consideração o que Adam (2011) afirma a respeito da sequência descritiva, destacamos que o ato de descrever, para o autor, deve estar relacionado à posição enunciativa que orienta de maneira argumentativa o enunciado, ou seja, do “caráter indissociável de um conteúdo descritivo e de uma posição enunciativa que orienta argumentativamente todo o enunciado, decorre o fato de que um procedimento descritivo é inseparável da expressão de um ponto de vista, de uma visada do discurso” (ADAM, 2011, p. 217).

Marquesi (2018), buscando ampliar o diálogo com autores que estudaram o descritivo, traz à discussão o pensamento de Charaudeau (2008), que trata do descritivo como modo de organização, em que estão presentes o nomear, o localizar/situar e o qualificar. Sobre o nomear, a autora esclarece que Charaudeau se refere a dar existência a um ser por meio da percepção da diferença na continuidade do universo e, simultaneamente, relacionar a diferença a uma semelhança, ou seja, não se trata simplesmente de um processo de etiquetagem, mas do “resultado de uma operação que consiste em, ao classificar, fazer existir seres significantes no mundo” (MARQUESI, 2018, p.6).

Sobre o localizar/situar, Marquesi observa que, para Charaudeau, consiste em determinar o lugar que um ser ocupa em determinado tempo e espaço. Tal localização espaço-temporal é “responsável por suas características, uma vez que esse ser depende, para a sua existência, para a sua função, para a sua razão de ser, de sua posição espaço-temporal” (MARQUESI, 2018, p.6).

Já sobre o qualificar, Marquesi aponta que, conforme Charaudeau, envolve “delimitar a infinidade do mundo, a partir da construção de classes e subclasses de seres” (MARQUESI, 2018, p.6). Como esclarece a autora, a qualificação é o que atribui as particularidades de um ser e pode ser mais ou menos objetiva, de acordo com o que estabelece o sujeito falante e suas percepções (MARQUESI, 2018).

Ao relacionar três abordagens teóricas – Adam (2011), Marquesi (2004) e Charaudeau (2008) –, Marquesi (2018) entende as sequências descritivas como elementos importantes na organização de um texto, independentemente de seu gênero. Isso porque, ao tematizar um ser ou objeto, o autor indica a orientação argumentativa no texto, já que se coloca como sujeito individual que faz escolhas lexicais destinadas àquele ser/objeto. A maneira de descrever é particular e característica de cada ser, na fala ou na escrita.

Considerando o que apresentamos neste capítulo, podemos concluí-lo destacando que as operações propostas por Adam (2011) constituem categorias fundamentais para a análise do descritivo em diferentes gêneros textuais e, particularmente, para a análise de textos da obra *Quarto de despejo – diário de uma favelada*, que empreendemos a seguir.

## **CAPÍTULO 3 – Análise do *corpus* e discussão de resultados**

Nesse capítulo, dedicamo-nos à análise dos cinco textos selecionados da obra *Quarto de despejo – diário de uma favelada*, os quais compõem o *corpus* deste trabalho. Inicialmente, estabelecemos as categorias de análise, que se fundamentam nas macro-operações descritivas (ADAM, 2011) e, em seguida, explicitamos os procedimentos de análise. Posteriormente, procedemos à análise dos textos e, por fim, realizamos a discussão de resultados.

### **3.1 Categorias de análise**

Para analisarmos o *corpus*, consideramos o aparato teórico estabelecido no capítulo 2, em especial o da ATD, que nos permitiu definir como categorias de análise as macro-operações descritivas de base (ADAM, 2011, 2019), que retomamos a seguir:

1. operações de tematização - consistem em dar nome ao objeto descrito; podem ocorrer por pré-tematização, pós-tematização e retematização;
2. operações de aspectualização - consistem em expor as partes do todo e se apoiam na tematização; podem ocorrer por fragmentação ou por qualificação;
3. operações de relação - consistem em reagrupar duas operações específicas: relações de contiguidade – situação temporal e espacial – e relações de analogia, que são formas de assimilação comparativa ou metafórica.
4. operações de expansão por subtematização - ocorrem com o acréscimo de qualquer uma das operações citadas.

Apresentadas as categorias de análise, passamos aos procedimentos definidos para o exame do *corpus*.

### **3.2 Procedimentos de análise**

A fim de procedermos à análise dos textos, adotamos os seguintes procedimentos:

- Retomada de textos segundo as numerações estabelecidas no Quadro 6, de 1 a 5;
- Identificação dos Temas Contemporâneos Transversais abordados nos textos;
- Análise conforme as seguintes categorias: tematização, aspectualização, por fragmentação ou por qualificação; relação de a) contiguidade: situação temporal; situação espacial); ou b) de analogia: comparação; metáfora; e subtematização.

### **3.3 Análise do corpus**

Por meio da análise desenvolvida nesta seção, buscamos verificar como as sequências descritivas se constituem no *corpus* e quais funções desempenham.

#### **3.3.1 Texto 1 - 15 de julho de 1955**

*Aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para ela. Mas o custo dos gêneros alimentícios nos impede a realização dos nossos desejos. Atualmente somos escravos do custo de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calçar. Eu não tinha um tostão para comprar pão. Então eu lavei 3 litros e troquei com o Arnaldo. Ele ficou com os litros e deu-me pão. Fui receber o dinheiro do papel. Recebi 65 cruzeiros. Comprei 20 de carne, 1 quilo de toucinho e 1 quilo de açúcar e seis cruzeiros de queijo. E o dinheiro acabou-se.*

*Passei o dia indisposta. Percebi que estava resfriada. A noite o peito doiame.*

*Comecei tossir. Resolvi não sair a noite para catar papel. Procurei meu filho João José. Ele estava na rua Felisberto de Carvalho, perto do mercadinho. O ônibus atirou um garoto na calçada e a turba afluiu-se. Ele estava no núcleo. Deilhe uns tapas e em cinco minutos ele chegou em casa.*

*Ablui as crianças, aleitei-as e ablui-me e aleitei-me. Esperei até as 11 horas, um certo alguém. Ele não veio. Tomei um melhoraí e deitei-me novamente. Quando despertei o astro rei deslisava no espaço. A minha filha Vera Eunice dizia: — Vai buscar água mamãe!*

## Análise

O Texto 1 compõe a abertura dos diários de Carolina de Jesus e é partir dele que a autora inicia sua jornada narrativa. Nele identificamos os seguintes TCT: Cidadania e Civismo (Vida Familiar e Social, Direitos da Criança e do Adolescente), Saúde (Educação Alimentar e Nutricional) e Economia (Trabalho e Educação Financeira).

O TCT *Cidadania e Civismo* é observado quando a autora fala sobre as relações familiares, em especial, com os filhos Vera Eunice e João José. A preocupação com o paradeiro do filho e o aniversário da filha são dois aspectos que guiam esse TCT. Além disso, a autora menciona brevemente uma relação que parece ser romântica: *“Esperei até as 11 horas um certo alguém. Ele não veio”*.

A primeira **tematização** se dá por **pós-tematização** em *“Aniversário de minha filha Vera Eunice”*. No enunciado, a autora identifica uma questão importante sobre o contexto: a vontade de comprar um presente para sua filha em uma data especial. Depois, em *“Procurei meu filho João José. Ele estava na rua Felisberto de Carvalho, perto do mercadinho. O ônibus atirou um garoto na calçada e a turba afluiu-se. Ele estava no núcleo”*, por meio de **relação de contiguidade**, a autora estabelece a **situação temporal e espacial de João José**, e finaliza com *“Deilhe uns tapas e em cinco minutos ele chegou em casa”*. Por fim, por meio de **relação de analogia por assimilação metafórica**, encerra o TCT, estabelecendo a descrição do nascer do sol em *“Quando despertei o astro rei deslisava no espaço”*.

Já o segundo TCT, *Saúde*, pode ser observado quando Carolina fala sobre uma indisposição por conta de um resfriado. A narradora traz um momento de aflição decorrente da enfermidade, pois precisa optar pelo repouso em vez do trabalho. Nesse sentido, a operação de **aspectualização por qualificação** revela como a autora se sente em relação ao resfriado: *“Passei o dia indisposta. Percebi que estava resfriada”*. A **aspectualização por qualificação** ocorre novamente em *“A noite o peito doíame. Comecei tossir”* para indicar que seu estado de saúde a impossibilitava de sair, o que se conclui com uma **relação de contiguidade por situação temporal**: *“Resolvi não sair a noite para catar papel”*.

Essas relações encadeiam o terceiro TCT, *Economia*. Neste caso, temos a operação de **relação de analogia por assimilação metafórica**, quando a autora declara que “*atualmente somos escravos dos custos de vida*”, já que estabelece uma analogia entre o escravizado de antes e o escravizado de hoje. Para a autora, se antes éramos escravizados e vivíamos em condições insalubres pela sobrevivência, hoje não é tão diferente, já que o custo de vida não nos permite alcançar a dignidade. Ao longo do texto, ela reflete sobre sua relação com o dinheiro e sobre o poder de compra ao fazer escolhas financeiras do cotidiano. A queixa sobre “*o custo dos gêneros alimentícios*” remete à sua relação com o trabalho. Nessa passagem, há a **aspectualização por qualificação**, já que expressa que um dos aspectos dos alimentos é o fato de serem caros, por isso, inacessíveis. Aliás, o peso do custo dos alimentos é algo que guia seus gastos, tornando complexa sua relação com o dinheiro.

Nesse texto, Carolina de Jesus inicia com uma questão importante relativa ao contexto: a vontade de comprar um presente para a filha em uma data especial. Contudo, logo explica que “*os custos dos gêneros alimentícios*” a impedem de fazê-lo, e acaba por refletir acerca da falta de alimento. Podemos notar, por meio das escolhas de palavras, que a autora tem um olhar particular em relação à fome, ao que sente sobre ser uma mãe que não tem condição de prover alimento para a filha e sobre a negligência involuntária com a própria saúde.

Ao observarmos as escolhas lexicais no texto analisado, notamos a presença de adjetivos muito específicos (escravos, indisposta, resfriada) para qualificar seres/objetos, como costuma acontecer com as qualificações. A tematização funciona como forma de condensar em um recorte específico os substantivos próprios (Vera Eunice, João José, Arnaldo, Terezinha). Já aspectualização caracteriza os objetos descritos: a própria Carolina, o sol, os sapatos, o cotidiano vulnerável e o trabalho.

Na Tabela 1, a seguir, elencamos as macro-operações e a quantidade de ocorrências no texto analisado.

Tabela 1 - Operações identificadas no Texto 1

<b>Operações</b>	<b>Ocorrências</b>
<b>Tematização</b>	1
<b>Aspectualização por qualificação</b>	4
<b>Relação de analogia por assimilação metafórica</b>	1
<b>Relação de contiguidade por situação temporal</b>	2
<b>Relação de contiguidade por situação espacial</b>	1

Fonte: elaborada pela autora.

### 3.3.2 Texto 2 – 11 de maio 1958

*11 de maio Dia das Mães. O céu está azul e branco. Parece que até a Natureza quer homenagear as mães que atualmente se sentem infeliz por não poder realizar os desejos dos seus filhos.*

*...O sol vai galgando. Hoje não vai chover. Hoje é o nosso dia.*

*...A D. Teresinha veio visitar-me. Ela deu-me 15 cruzeiros. Disse-me que era para a Vera ir no circo. Mas eu vou deixar o dinheiro para comprar pão amanhã, porque eu só tenho 4 cruzeiros.*

*...Ontem eu ganhei metade de uma cabeça de porco no Frigorífico. Comemos a carne e guardei os ossos. E hoje puis os ossos para ferver. E com o caldo fiz as batatas. Os meus filhos estão sempre com fome. Quando eles passam muita fome eles não são exigentes no paladar.*

*...Surgiu a noite. As estrelas estão ocultas. O barraco está cheio de pernilongos. Eu vou acender uma folha de jornal e passar pelas paredes. E assim que os favelados matam mosquitos*

#### **Análise**

O Texto 2 é um relato do dia 11 de maio de 1958, um domingo de Dia das Mães. Nele identificamos os seguintes TCT: Cidadania e Civismo (Vida Familiar e Social,

Educação em Direitos Humanos, Direitos da Criança e do Adolescente), Saúde (Educação Alimentar e Nutricional) e Economia (Trabalho e Educação Financeira).

O *TCT Cidadania e Civismo* inicia com a delimitação temporal. Por meio da introdução da data representativa “*Dia das Mães*”, ocorre a **tematização** da sequência que se desenvolve, a partir do estabelecimento da data, por **pré-tematização**. Depois, em “*O céu está azul e branco. Parece que até a Natureza quer homenagear as mães que atualmente se sentem infeliz por não poder realizar os desejos dos seus filhos*”, temos a operação de **aspectualização por qualificação**, em que a autora descreve como vê representada essa data comemorativa e qualifica o estado em que está nesse dia. No mesmo TCT, a **aspectualização** serve para atribuir um estado aos filhos e como costumam estar, e a **qualificação** lhes atribui uma característica particular: “*Os meus filhos estão sempre com fome. Quando eles passam fome eles não são exigentes no paladar*”. No desenvolvimento da descrição, identificamos duas operações: **relação de contiguidade por situação temporal**, em “*o sol vai galgando. Hoje não vai chover*”, segmento em que a autora descreve a passagem do tempo, e **tematização**, mas, dessa vez, por **retematização**, pois há a retomada do tema “*Dias das mães*”, mas de outra forma: “*Hoje é o nosso dia*”. Na mesma sequência, a passagem do tempo é descrita novamente por meio de **relação de contiguidade por situação temporal** em “*Surgiu a noite. As estrelas estão ocultas*”. De forma a evidenciar a situação de vulnerabilidade, a autora descreve o barraco em que vive, “*O barraco está cheio de pernilongos (...) E assim que os favelados matam mosquitos*”, o que se dá por **aspectualização por qualificação**.

No *TCT Saúde*, há novamente a referência à situação de vulnerabilidade, mais especificamente, a vulnerabilidade alimentar, por meio de **tematização por pré-tematização** em “*cabeça de porco*”. As ações da autora com a cabeça de porco são descritas de maneira fragmentada em seguida, por isso, temos **aspectualização por fragmentação**, em “*Comemos a carne e guardei os ossos. (...) com o caldo fiz as batatas*” e, novamente, em “*e hoje puis os ossos para ferver*”.

Por fim, no *TCT Economia*, há a descrição da relação da autora com o dinheiro e da organização financeira da família. Inicialmente, identificamos a **tematização por pré-tematização** no trecho em que menciona a vizinha, “*A D. Teresinha*”, e segue

descrevendo as ações da personagem, estabelecendo **relação de contiguidade por situação espacial**, em “*veio visitar-me. Disse-me que era para Vera ir no circo*”. Concluindo o TCT, a descrição em que menciona o que planeja fazer com os 15 cruzeiros, em “*Mas vou deixar o dinheiro para comprar pão amanhã, porque eu só tenho 4 cruzeiros*”, ocorre por **relação de contiguidade por situação temporal**.

Nesse texto, Carolina narra um momento para ela especial. O Dia das mães é qualificado como um dia em que até a natureza está diferente, e tudo gira em torno dessa data comemorativa, que tematiza o que segue. Por meio da operação de **aspectualização por qualificação**, os sentimentos, as angústias e as frustrações da autora, assim como o estado de vulnerabilidade da família, presente em vários momentos da descrição, ganham destaque.

Na Tabela 2, a seguir, elencamos as macro-operações e a quantidade de ocorrências no texto analisado.

Tabela 2 - Operações identificadas no Texto 2

<b>Operações</b>	<b>Ocorrências</b>
<b>Tematização</b>	4
<b>Aspectualização por qualificação</b>	3
<b>Aspectualização por fragmentação</b>	2
<b>Relação de contiguidade por situação temporal</b>	3
<b>Relação de contiguidade por situação espacial</b>	1

Fonte: elaborada pela autora.

### 3.3.3 Texto 3 – 13 de maio de 1958

*13 de maio Hoje amanheceu chovendo. E um dia simpático para mim. E o dia da Abolição. Dia que comemoramos a libertação dos escravos.*

*...Nas prisões os negros eram os bodes espiatorios. Mas os brancos agora são mais cultos. E não nos trata com desprezo. Que Deus ilumine os brancos para que os pretos sejam feliz.*

*Continua chovendo. E eu tenho só feijão e sal. A chuva está forte. Mesmo assim, mandei os meninos para a escola. Estou escrevendo até passar a chuva, para eu ir lá no senhor Manuel vender os ferros. Com o dinheiro dos*

*ferros vou comprar arroz e linguiça. A chuva passou um pouco. Vou sair.*

*...Eu tenho tanto dó dos meus filhos. Quando eles vê as coisas de comer eles brada:*

*—Viva a mamãe!*

*A manifestação agrada-me. Mas eu já perdi o habito de sorrir. Dez minutos depois eles querem mais comida. Eu mandei o João pedir um pouquinho de gordura a Dona Ida. Ela não tinha. Mandei-lhe um bilhete assim:*

*—"Dona Ida peço-te se pode me arranjar um pouco de gordura, para eu fazer uma sopa para os meninos. Hoje choveu e eu não pude ir catar papel.*

*Agradeço. Carolina."*

*...Choveu, esfriou. E o inverno que chega. E no inverno a gente come mais. A Vera começou pedir comida. E eu não tinha. Era a reprise do espetáculo. Eu estava com dois cruzeiros. Pretendia comprar um pouco de farinha para fazer um virado. Fui pedir um pouco de banha a Dona Alice. Ela deu-me a banha e arroz. Era 9 horas da noite quando comemos.*

*E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravatura atual — a fome!*

## **Análise**

No Texto 3, temos, novamente, um relato cuja temática principal é a fome, dessa vez relacionada ao racismo estrutural. Nele identificamos os seguintes TCT: Multiculturalismo (Educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras) e Cidadania e Civismo (Educação em Direitos Humanos e Direitos da Criança e do Adolescente).

O TCT **Multiculturalismo** se faz presente pela operação de **tematização por pós-tematização**, em “E o dia da Abolição”, antes **qualificado por meio da**

**aspectualização** em *“Hoje amanheceu chovendo. E um dia simpático para mim”*. Notamos, no trecho, que a autora primeiro descreve o clima do dia. Para ela, por mais que esteja chovendo, o que em outras passagens já classificou como sendo ruim para o trabalho, o dia está simpático, em razão da data comemorativa. Na sequência, a operação de **tematização por retomatização** se faz presente em *“Dia que comemoramos a libertação dos escravos”*, trecho em que Carolina explicita, novamente, como a data é importante para ela. Ao se referir ao período da escravatura, identificamos a **relação de analogia por assimilação comparativa** em *“nas prisões os negros eram os bodes expiatórias. Mas os brancos agora são mais cultos. E não nos trata com desprezo”*, em que compara a forma com os brancos tratam os negros hoje, que se diferencia do período da escravatura. Depois, temos a operação de **expansão por subtematização** em *“Que deus ilumine os brancos para que os pretos sejam feliz”*. No segmento *“...Choveu, esfriou. E o inverno que chega”*, identificamos a operação de **relação de contiguidade temporal**, observada também em *“E no inverno a gente come mais. A Vera começou pedir comida. E eu não tinha”*, trechos em que a autora descreve o clima e a passagem de tempo. Em *“Era a reprise do espetáculo”*, a descrição se dá pela operação de **relação de analogia por assimilação metafórica**, já que aqui, fica implícita a comparação entre o passado e a atualidade. Denominar a fome como “espetáculo” é uma forma irônica de construir a metáfora. Já a comparação que faz entre as mazelas da escravidão e as mazelas da realidade em que vivia em 1958, no trecho *“E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravatura atual — a fome!”*, baseia-se na operação de **relação de analogia por assimilação comparativa**, pois são estabelecidas relações entre os períodos narrados. Desse modo, a comparação acontece retomando o início do TCT, pois ocorre a tematização da data comemorativa, Dia da Abolição, a descrição desse dia e a comparação dos dias atuais com o período de escravatura. Conforme a perspectiva de Carolina, ainda que que a abolição tenha acontecido, há uma escravatura atual, que é a fome.

Outro TCT é *Cidadania e Civismo*. No segmento *“Continua chovendo”*, em que temos uma **relação de contiguidade por situação temporal**, a autora situa o momento do dia e segue com a expansão de mais um aspecto de vulnerabilidade social vivida, expresso no trecho *“E eu tenho só feijão e sal”*, que **aspectualiza por qualificação** a situação de pobreza narrada. Já em *“A chuva está forte”*, novamente

temos uma **relação de contiguidade por situação temporal**, em que há descrição do clima. Nesses aspectos que qualificam a pobreza, podemos observar que a descrição ocorre por **relação de analogia por assimilação comparativa**. Os períodos seguintes, “*Eu tenho tanto dó dos meus filhos. Quando eles vê as coisas de comer eles brada: —Viva a mamãe! A manifestação agrada-me. Mas eu já perdi o hábito de sorrir*”, que explicitam a situação de pobreza vivida pelos personagens, temos **aspectualização por qualificação**. Quando expressa que “perdeu o hábito de sorrir”, Carolina mostra uma característica particular dela, que é a feição de tristeza decorrente da pobreza. Entendemos, por uma pessoa que perdeu o hábito de sorrir, alguém cuja feição é sempre de infelicidade. Por fim, em “*Dez minutos depois eles querem mais comida*”, em que ocorre a **relação de contiguidade por situação temporal**, a autora explicita novamente a situação em que a fome os coloca, o que pode ser também uma forma de qualificar os filhos, que estão sempre famintos.

No Texto 3, o que guia a descrição é a relação entre fome e racismo. No decorrer do relato, a autora estabelece relações por analogia entre passado (período da escravidão) e presente (escravidão atual pela miséria). A construção textual revela o conhecimento histórico de Carolina, que, apesar de não ter concluído os estudos básicos, conhece sua cultura e sua história, e se mostra crítica em relação ao que a cerca. A crítica, nesse caso, ocorre de maneira direta: a fome hoje é o que escraviza as pessoas. Assim, a vulnerabilidade persiste. O uso de adjetivações para qualificar singulariza as percepções da autora sobre determinados objetos.

Na Tabela 3, a seguir, elencamos as macro-operações e a quantidade de ocorrências no texto analisado.

Tabela 3 - Operações identificadas no Texto 3

<b>Operações</b>	<b>Ocorrências</b>
<b>Tematização</b>	2
<b>Aspectualização por qualificação</b>	5
<b>Relação de contiguidade por relação temporal</b>	5
<b>Relação de analogia por assimilação metafórica</b>	1
<b>Relação de analogia comparativa</b>	3

Subtematização	1
----------------	---

Fonte: elaborada pela autora.

### 3.3.4 Texto 4 – 21 de maio de 1958

*21 de maio Passei uma noite horrível. Sonhei que eu residia numa casa residível, tinha banheiro, cozinha, copa e até quarto de criada. Eu ia festejar o aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu ia comprar-lhe umas panelinhas que há muito ela vive pedindo. Porque eu estava em condições de comprar. Sentei na mesa para comer. A toalha era alva ao lírio. Eu comia bife, pão com manteiga, batata frita e salada. Quando fui pegar outro bife despertei. Que realidade amarga! Eu não residia na cidade. Estava na favela. Na lama, as margens do Tietê. E com 9 cruzeiros apenas. Não tenho açúcar porque ontem eu saí e os meninos comeram o pouco que eu tinha.*

*...Quem deve dirigir é quem tem capacidade. Quem tem dó e amisade ao povo. Quem governa o nosso país é quem tem dinheiro, quem não sabe o que é fome, a dor, e a aflição do pobre. Se a maioria revoltar-se, o que pode fazer a minoria? Eu estou ao lado do pobre, que é o braço. Braço desnutrido. Precisamos livrar o paiz dos políticos açambarcadores.*

*Eu ontem comi aquele macarrão do lixo com receio de morrer, porque em 1953 eu vendia ferro lá no Zinho. Havia um pretinho bonitinho. Ele ia vender ferro lá no Zinho. Ele era jovem e dizia que quem deve catar papel são os velhos.*

*Um dia eu ia vender ferro quando parei na Avenida Bom Jardim. No Lixão, como é denominado o local. Os lixeiros haviam jogado carne no lixo. E de escolhia uns pedaços: Disse-me:*

*— Leva, Carolina. Dá para comer.*

*Deu-me uns pedaços. Para não maguá-lo aceitei. Procurei convencê-lo a não comer aquela carne. Para comer os pães duros ruidos pelos ratos. Ele disse-me que não. Que há dois dias não comia. Acendeu o fogo e assou a carne. A fome era tanta que ele não pode deixar assar a carne. Esquentou-a e comeu.*

*Para não presenciar aquele quadro, saí pensando: faz de conta que eu não presenciei esta cena. Isto não pode ser real num paiz fértil igual ao meu. Revoltei contra o tal Serviço Social que diz ter sido criado para reajustar os desajustados, mas não toma conhecimento da existência infausta dos marginais. Vendi os ferros no Zinho e voltei para o quintal de São Paulo, a favela.*

*No outro dia encontraram o pretinho morto. Os dedos do seu pé abriram. O espaço era de vinte centímetros. Ele aumentou-se como se fosse de borracha.*

*Os dedos do pé parecia leque. Não trazia documentos. Foi sepultado como um Zé qualquer. Ninguém procurou saber seu nome. Marginal não tem nome.*

*...De quatro em quatro anos muda-se os políticos e não soluciona a fome, que tem a sua matriz nas favelas e as sucursaes nos lares dos operários.*

*...Quando eu fui buscar agua vi uma infeliz caida perto da torneira porque ontem dormiu sem jantar. É que ela está desnutrida. Os médicos que nós temos na política sabem disto.*

*...Agora eu vou na casa da Dona Julita trabalhar para ela. Fui catando papel. O senhor Samuel pesou. Recebi 12 cruzeiros. Subi a Avenida Tiradentes catando papel. Cheguei na rua Frei Antonio Santana de Galvão 17, trabalhar para a Dona Julita. Ela disse-me para eu não iludir com os homens que eu posso arranjar outro filho e que os homens não contribui para criar o filho. Sorri e pensei: em relação aos homens, eu tenho experiencias amargas. Já estou na maturidade, quadra que o senso já criou raizes.*

*...Achei um cará no lixo, uma batata doce e uma batata solsa[13]. Cheguei na favela os meus meninos estavam roendo um pedaço de pão duro. Pensei: para comer estes pães era preciso que eles tivessem dentes eletricos.*

*Não tinha gordura. Puis a carne no fogo com uns tomates que eu catei lâ na Fabrica Peixe. Puis o cará e a batata. E agua. Assim que ferveu eu puis o macarrão que os meninos cataram no lixo. Os favelados aos poucos estão convencendo-se que para viver precisam imitar os corvos. Eu não vejo eficiência no Serviço Social com relação ao favelado. Amanhã não vou ter pão. Vou cozinhar a batata doce.*

## Análise

No Texto 4, identificamos os TCT Saúde (Educação Alimentar e Nutricional) e Cidadania e Civismo (Educação em Direitos Humanos e Direitos da Criança e do Adolescente).

Identificamos o *TCT Saúde* no início do texto, em que a autora relata a vida na pobreza. A operação de **aspectualização por qualificação**, em “*Não tenho açúcar porque ontem eu saí e os meninos comeram o pouco que eu tinha*”, qualifica a situação de pobreza, mostrando que as crianças comeram açúcar puro quando a mãe não estava. Voltando às lembranças do dia anterior, há uma **aspectualização por qualificação** em “*Eu ontem comi aquele macarrão do lixo com receio de morrer*”, intensificada pela **relação de contiguidade temporal e espacial** em “*porque em 1953 eu vendia ferro lá no Zinho*”, que constrói uma **expansão por subtematização**.

Notamos que no trecho “*Havia um pretinho bonitinho*”, em que há uma operação de **tematização por pré-tematização**, a autora fala de um personagem importante em sua memória, cuja descrição se dá pela **aspectualização por qualificação**: “*Ele ia vender ferro lá no Zinho. Ele era jovem e dizia que quem deve catar papel são os velhos*”. A volta ao passado, em “*Um dia eu ia vender ferro quando parei na Avenida Bom Jardim*”, manifesta uma **relação de contiguidade por relação espacial e temporal**. Na sequência, no segmento “*No Lixão, como é denominado o local*”, temos novamente a operação de **tematização por pré-tematização**. Seguindo em seu relato, a autora descreve alguns aspectos relativos ao espaço e às sensações vividas naquela situação. Nesse contexto, a vida miserável do menino é observada pela autora, que percebe nele o hábito de comer comida do lixo. Em “*Os lixeiros haviam jogado carne no lixo. (...)*”, identificamos a operação de **relação por contiguidade por relação espacial**, e em “*Para não maguá-lo aceitei. Procurei convencê-lo a não comer aquela carne. Para comer os pães duros ruidos pelos ratos*”, **aspectualização por qualificação**, que mostra uma característica de Carolina; sua preocupação com o seu próximo. Todos esses elementos qualificam a alimentação insalubre a que uma parcela da população, da qual Carolina fazia parte, tinha acesso.

O outro TCT, *Cidadania e Civismo*, se faz presente em “*Passei uma noite horrível*”, trecho em que a descrição se dá por **aspectualização por qualificação**. Depois, a autora informa o espaço da narrativa, que é o espaço do sonho, “*Sonhei que eu residia numa casa residível, tinha banheiro, cozinha, copa e até quarto de criada*”, segmento em que se estabelece uma **relação de contiguidade por situação espacial**. Nesse espaço, ocorre “*o aniversário de minha filha Vera Eunice*”, trecho em que temos simultaneamente **tematização por pré-tematização, relação de contiguidade por situação temporal e expansão por subtematização**. Em seguida, na cena que narra, “*Sentei na mesa para comer. A toalha era alva ao lírio. Eu comia bife, pão com manteiga, batata frita e salada. Quando fui pegar outro bife despertei. Que realidade amarga!*”, identificamos a **aspectualização por qualificação**. Na descrição do espaço da favela, em que a autora o qualifica, “*Eu não residia na cidade. Estava na favela. Na lama, as margens do Tietê. E com 9 cruzeiros apenas. Isto não pode ser real num paiz fértil igual ao meu*”, temos novamente a operação de **expansão por subtematização**, que une as operações de **aspectualização por qualificação** e de **contiguidade por relação espacial**. Na referência às injustiças decorrentes da pobreza, em “*Eu estou ao lado do pobre, que é o braço. Braço desnutrido*”, notamos que a descrição se dá por **relação de analogia por assimilação metafórica**, em que há a personificação do Brasil, cuja parte mais frágil do corpo é o “*braço desnutrido*”, e, no trecho seguinte, “*Precisamos livrar o paiz dos políticos açambarcadores*”, a exposição de um olhar crítico sobre a situação, que evidencia os responsáveis, os “*políticos açambarcadores*”, se dá por **aspectualização por qualificação**.

A autora volta a se referir ao “*pretinho*” no segmento “*No outro dia encontraram o pretinho morto*”, descrição esta que ocorre por **tematização por retematização**. Ao detalhar a cena, o estado em que ele foi encontrado, identificamos a operação de **aspectualização por qualificação**, que serve para expor a vulnerabilidade da população da favela: “*Os dedos do seu pé abriram. O espaço era de vinte centímetros. Ele aumentou-se como se fosse de borracha. Os dedos do pé parecia leque. Não trazia documentos. Foi sepultado como um Zé qualquer. Ninguém procurou saber seu nome. Marginal não tem nome*”.

No Texto 4, notamos que Carolina se dedica a refletir sobre um sonho, em que descreve o espaço do “impensável”, uma casa na cidade, qualificando-o e individualizando-o. Esse relato, como outros ao longo da obra, explicita seu desejo de sair da favela e ter uma vida digna. No sonho, as escolhas dos adjetivos para descrever a casa revelam seu cuidado em observar e detalhar cada um dos objetos que compõem a cena: a mesa de jantar, a toalha, os cômodos, a comida. Esses objetos representam o que ela considera como moradia e vida dignas. No entanto, para os moradores da favela, isso fica no campo da imaginação e do sonho. Para a autora, acordar é se dar conta de que a realidade é amarga e cruel, o que é inaceitável em um país tão fértil como o Brasil.

A riqueza do país se opõe à realidade do favelado, situação explicitada pela autora ao mostrar a vulnerabilidade daqueles que catam lixo para sobreviver, aos quais é reservado um lugar insalubre, em que a vida é permeada pela miséria e pela indigência. Nesse relato, enquanto come macarrão do lixo, a autora narra a morte de um jovem por ingerir, às pressas, carne contaminada e malcozida. A fome aqui representa a ineficácia do poder público no tratamento dispensado ao pobre.

Na Tabela 4, a seguir, elencamos as macro-operações e a quantidade de ocorrências no texto analisado.

Tabela 4 - Operações identificadas no Texto 4

<b>Operações</b>	<b>Ocorrências</b>
<b>Tematização</b>	4
<b>Aspectualização por qualificação</b>	9
<b>Relação de contiguidade por situação temporal</b>	3
<b>Relação de contiguidade por situação espacial</b>	5
<b>Relação de analogia por assimilação metafórica</b>	1
<b>Subtematização</b>	3

Fonte: elaborada pela autora.

### 3.3.5 Texto 5 – 22 de maio de 1958

*22 DE MAIO Eu hoje estou triste. Estou nervosa. Não sei se choro ou saio correndo sem parar até cair inconsciente. É que hoje amanheceu chovendo. E eu não saí para arranjar dinheiro. Passei o dia escrevendo. Sobrou macarrão, eu vou esquentar para os meninos. Cosinhei as batatas, eles comeram. Tem uns metais e um pouco de ferro que eu vou vender no Seu Manuel. Quando o João chegou da escola eu mandei ele vender os ferros. Recebeu 13 cruzeiros. Comprou um copo de água mineral, 2 cruzeiros. Zanguei com ele. Onde já se viu favelado com estas finezas? ...Os meninos come muito pão. Eles gostam de pão mole. Mas quando não tem eles comem pão duro.*

*Duro é o pão que nós comemos. Dura é a cama que dormimos. Dura é a vida do favelado.*

*Oh! São Paulo rainha que ostenta vaidosa a tua coroa de ouro que são os arranha-céus. Que veste viludo e seda e calça meias de algodão que é a favela.*

*...O dinheiro não deu para comprar carne, eu fiz macarrão com cenoura. Não tinha gordura, ficou horrível. A Vera é a única que reclama e pede mais. E*

*pede:*

*— Mamãe, vende eu para a Dona Julita, porque lá tem comida gostosa.*

*Eu sei que existe brasileiros aqui dentro de São Paulo que sofre mais do que eu. Em junho de 1957 eu fiquei doente e percorri as sedes do Serviço Social.*

*Devido eu carregar muito ferro fiquei com dor nos rins. Para não ver os meus filhos passar fome fui pedir auxílio ao propalado Serviço Social. Foi lá que eu vi as lágrimas deslizar dos olhos dos pobres. Como é pungente ver os dramas que ali se desenrola. A ironia com que são tratados os pobres. A única coisa que eles querem saber são os nomes e os endereços dos pobres.*

*Fui no Palacio, o Palacio mandou-me para a sede na Av. Brigadeiro Luís Antonio. Avenida Brigadeiro me enviou para o Serviço Social da Santa Casa.*

*Falei com a Dona Maria Aparecida que ouviu-me e respondeu-me tantas coisas e não disse nada. Resolvi ir no Palacio e entrei na fila. Falei com o senhor Alcides. Um homem que não é niponico, mas é amarelo como manteiga deteriorada. Falei com o senhor Alcides:*

*—Eu vim aqui pedir um auxilio porque estou doente. O senhor mandou me ir na Avenida Brigadeiro Luis Antonio, eu fui. Avenida Brigadeiro mandou-me ir na Santa Casa. E eu gastei o unico dinheiro que eu tinha com as conduções.*

*—Prende ela!*

*Não me deixaram sair. E um soldado pois a baioneta no meu peito. Olhei o soldado nos olhos e percebi que ele estava com dó de mim. Disse-lhe:*

*—Eu sou pobre, porisso é que vim aqui.*

*Surgiu o Dr. Osvaldo de Barros, o falso filantrópico de São Paulo que está fantasiado de São Vicente de Paula. E disse:*

*—Chama um carro de preso!*

### **Análise**

No Texto 5, temos os *TCT Cidadania e Civismo* (Vida Familiar e Social, Educação em Direitos Humanos e Direitos da Criança e do Adolescente) e *Saúde* (Educação Alimentar).

O *TCT Cidadania e Civismo* é introduzido pela descrição dos sentimentos da autora no trecho “*Eu hoje estou triste. Estou nervosa. Não sei se choro ou saio correndo sem parar até cair inconsciente*”, em que identificamos a operação de **aspectualização por qualificação**, já que há a descrição de aspectos que caracterizam o estado da personagem em um dado momento. Depois, se segue a **expansão por subtematização**, dada pela operação de **relação de contiguidade por situação espacial e temporal**, já que, apesar das qualificações presentes, há também a exposição da vontade da autora de fugir daquele ambiente. Na sequência, nos segmentos “*Duro é o pão que nós comemos. Dura é a cama que dormimos. Dura é a vida do favelado*” e “*Oh! São Paulo rainha que ostenta vaidosa a tua coroa*”

*de ouro que são os arranha-céus. Que veste viludo e seda e calça meias de algodão que é a favela*”, temos a operação de **relação de analogia por assimilação metafórica**. Em ambos os casos, Carolina estabelece essa relação. No primeiro segmento, ao relacionar dois sentidos possíveis de se interpretar a palavra “duro”: como rigidez e como algo penoso, triste. Já no segundo segmento, a personificação da cidade de São Paulo, que é comparada a uma rainha, vaidosa, cujos pés são cobertos pelas favelas. Em diversos outros momentos do texto em análise, a exemplo de *“O dinheiro não deu para comprar carne, eu fiz macarrão com cenoura. Não tinha gordura, ficou horrível. A Vera é a única que reclama e pede mais”, “Eu sei que existe brasileiros aqui dentro de São Paulo que sofre mais do que eu”,* a descrição das vivências cotidianas ocorre por meio de adjetivações, que se dão por **aspectualização por qualificação**. Em *“Mãe, vende eu para a Dona Julita, porque lá tem comida gostosa”*, temos, novamente, a operação de **relação de analogia por assimilação metafórica**, em que a menina se vê como algo que pode ser vendido, relação intensificada pela **aspectualização por qualificação**, já que há, novamente, a qualificação do estado de pobreza que faz a menina querer ser vendida para alguém que possa lhe oferecer alimento. Essas relações se dão por **expansão por subtematização**, observada também no relato da situação vivida na sede do Serviço Social, uma vez que a autora expressa aspectos qualitativos atribuídos ao espaço, o que constitui a operação de **relação de contiguidade espacial**.

Já o *TCT Saúde* inicia com a menção ao filho, em *“Quando o João chegou da escola eu mandei ele vender os ferros. Recebeu 13 cruzeiros. Comprou um copo de água mineral, 2 cruzeiros. Zanguei com ele. Onde já se viu favelado com estas finezas?”*. Nesse trecho, identificamos as operações de **tematização por pré-tematização**, quando a autora denomina o filho, e de **aspectualização por qualificação**, quando expressa a situação de insalubridade em que vivem as personagens, sem acesso à água, descrição esta dada por **expansão por subtematização**. Novamente, nos segmentos *“Os meninos come muito pão. Eles gostam de pão mole. Mas quando não tem eles comem pão duro”* e *“Devido eu carregar muito ferro fiquei com dor nos rins. Para não ver os meus filhos passar fome fui pedir auxílio ao propalado Serviço Social”*, temos a operação de **aspectualização por qualificação**, pois há a descrição das características dos filhos.

Nesse texto, Carolina reflete sobre como a cidade de São Paulo trata o favelado. A autora personifica o lugar dando-lhe características humanas: “rainha que ostenta vaidosa a tua coroa de ouro”. Para ela, São Paulo é dura com seus moradores, principalmente, com os favelados. Na descrição, em que identificamos operações de relações metafóricas, espaciais e temporais, vemos a cidade e a forma como o povo mais vulnerável vive nela. A busca pela sobrevivência e pela dignidade, inclusive em situação de doença, se faz muito presente na narrativa. É por meio de qualificações que a autora mostra, nesse relato, seus sentimentos e percepções sobre o ambiente em que vive.

Na Tabela 5, a seguir, elencamos as macro-operações e a quantidade de ocorrências no texto analisado.

Tabela 5 - Operações identificadas no Texto 5

<b>Operações</b>	<b>Ocorrências</b>
<b>Tematização</b>	1
<b>Aspectualização por qualificação</b>	9
<b>Relação de analogia por assimilação metafórica</b>	3
<b>Relação de contiguidade por situação espacial</b>	1
<b>Subtematização</b>	4

Fonte: elaborada pela autora.

Ao realizar a análise dos cinco textos, chegamos a resultados que nos permitem contemplar as duas primeiras perguntas de pesquisa que apresentamos nas Considerações iniciais. Na sessão seguinte, discutimos esses resultados, de forma a buscar responder à terceira pergunta estabelecida.

### **3.4 Discussão de resultados**

Nesta seção, apresentamos, após a análise do *corpus*, pela qual identificamos as sequências descritivas e as macro-operações nelas presentes, a discussão de resultados.

Tais escolhas, uma vez que servem para tematizar, qualificar e relacionar os objetos em função dos objetivos pretendidos, revelam a orientação argumentativa dos textos. No *corpus*, observamos que as formas de descrever a fome, a falta de água, o barraco cheio de pernilongos, a escolha entre comida e lazer, que deveria ser garantido às crianças, acabam por servir a Carolina para denunciar as condições de vida na favela, o que revela seu posicionamento crítico diante das situações vividas.

A fim de compararmos as ocorrências das macro-operações do descritivo, reunimos, na Tabela 6, os dados obtidos na análise do *corpus*.

Tabela 6 - Comparação entre os textos analisados

<b>Macro-operações</b>	<b>Texto 1</b>	<b>Texto 2</b>	<b>Texto 3</b>	<b>Texto 4</b>	<b>Texto 5</b>	<b>Total</b>
Tematização	1	4	2	4	1	12
Aspectualização por qualificação	4	3	4	9	9	29
Aspectualização por fragmentação	0	2	0	0	0	2
Relação de analogia por assimilação metafórica	1	0	1	1	3	6
Relação de analogia por assimilação comparativa	0	0	3	0	0	3
Relação de contiguidade por situação espacial	1	1	0	5	1	8
Relação de contiguidade por situação temporal	2	3	4	3	0	12
Expansão por subtematização	0	0	1	3	4	8

Fonte: elaborada pela autora.

Os dados nos permitem estabelecer uma relação com o que Marquesi (2017, 2018) e Marquesi, Elias e Cabral (2017) consideram sobre a função do descritivo e sobre a construção da orientação argumentativa em diferentes gêneros textuais. Como vimos, no texto literário analisado, as sequências descritivas, ao tematizarem, qualificarem e relacionarem os objetos, constroem a argumentatividade em cada um deles, por meio de subtemas como trabalho, saúde, insalubridade, alimentação,

entre outros, todos remetendo ao tema principal, que é a fome e a pobreza. Nesse sentido, entendemos ser possível estabelecer um diálogo entre os subtemas,

[...] uma vez que o produtor de um texto orienta sua progressão, em consonância com a orientação argumentativa, manifestada pelas escolhas lexicais e sintáticas, para qualificar, localizar, situar o ser/objeto, em função de um querer dizer. Isto ocorre desde o momento em que designa, tematiza ou nomeia o referido ser/objeto (MARQUESI, 2017, p. 6).

Por se tratar de estruturas completas, em que há a compreensão de toda a sequência – início, meio e fim –, percebemos uma intenção da autora ao construir sequências textuais, o que nos permite compreender seu posicionamento acerca dos objetos descritos. As sequências descritivas construídas em cada texto nos revelam seu olhar poético, por exemplo, quando relata o quarto cheio de pernilongos, ainda que seja um ambiente negativo, ou quando fala das estrelas no céu, descrevendo-as com a expressão “as estrelas estão ocultas”, e do sol, “o sol vai galgando”, em que se mostra uma admiradora da natureza.

Em relação aos temas transversais abordados na BNCC, alguns aparecem com mais frequência nos textos, como podemos observar na Tabela 7.

Tabela 7 - Ocorrências dos TCT no *corpus*

<b>Temas Contemporâneos Transversais</b>	<b>Ocorrências</b>
Cidadania e Civismo	5
Saúde	4
Economia	2
Multiculturalismo	1

Fonte: elaborada pela autora.

O TCT Cidadania e Civismo foi abordado em 5, dos 5 textos analisados. Já o tema Saúde em 4, Economia em 2 e Multiculturalismo em 1. Esses dados nos permitem considerar que a tendência da autora é escrever em forma de denúncia sobre questões humanitárias que a cercam. As aspectualizações, vistas com expressividade nas sequências, fortalecem sua eficácia em textos com esse propósito. Podemos considerar que as escolhas da autora ao escrever são intencionais e, de certo modo, revelam seu desejo de denunciar as condições precárias de vida na favela.

Ao longo da análise dos textos, identificamos sequências textuais descritivas em que estão presentes metáforas, comparações, tematizações e qualificações, as quais colaboram para orientação argumentativa pretendida, pela qual a autora revela seu olhar pessoal sobre os objetos que descreve. Há maior incidência de ocorrências de operações de aspectualização por qualificação e de relação de contiguidade por situação espacial. Mesmo assim, as relações por metáfora e comparação apareçam em praticamente todos os textos, o que demonstra também a persistência da autora em escrever por meio do uso de figuras de linguagens, seguidas por operações de tematização e expansão por subtematização.

Mesmo destoando dos padrões de escrita de prestígio, *Quarto de Despejo – diário de uma favelada* apresenta uma linguagem que toca em temas ainda hoje atuais e que persistem em nossa sociedade. A autora não mostra dúvidas sobre o que quer dizer, e as construções metafóricas, comparações e reflexões poéticas fazem parte de uma estratégia de escrita que revela sua criticidade.

É importante ressaltar que, na obra em tela, Carolina denuncia a fome de forma mais contundente, mas, nos textos analisados, especificamente, observamos que há outros temas recorrentes, como vulnerabilidade financeira, insalubridade, trabalho e desigualdade social, como expusemos.

No próximo capítulo, apresentamos nossa proposta de ensino de produção textual com foco no descritivo.

## CAPÍTULO 4 - Proposta didática

Neste capítulo, em um primeiro momento, refletimos sobre a relação entre as sequências textuais descritivas presentes na obra *Quarto de Despejo* e o ensino de produção textual. Em seguida, apresentamos uma proposta didática, com base em Noverraz, Dolz e Schenewly (2007), em que o trabalho com a sequência textual descritiva, por meio da identificação das descrições na obra, subsidia a construção da orientação argumentativa em textos produzidos por estudantes do terceiro ano do Ensino Médio.

### 4.1 As sequências textuais descritivas e o ensino de produção textual

Com base na discussão que desenvolvemos no capítulo 3, consideramos que as sequências descritivas presentes da obra *Quarto de Despejo* podem trazer importante contribuição ao ensino da produção textual, uma vez que, por meio das relações estabelecidas entre as análises, dos temas transversais em foco e das habilidades abordadas na BNCC para o ensino de produção de textual, é possível trabalhar a organização textual, a construção de sentidos e a orientação argumentativa em atividades de produção de texto.

No quadro a seguir, elencamos as habilidades desenvolvidas no ensino de produção textual no Ensino Médio, as quais podem ser alcançadas por meio da sequência didática que propomos.

Quadro 7 - Habilidades da BNCC para a produção textual

<b>Práticas de leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica</b>	
<b>Campo</b>	<b>Habilidades</b>
Campo da vida pessoal	(EM13LP20) Compartilhar gostos, interesses, práticas culturais, temas/ problemas/questões que despertam maior interesse ou preocupação, respeitando e valorizando diferenças, como forma de identificar afinidades e interesses comuns, como também de organizar e/ou participar de grupos, clubes, oficinas e afins.

Campo de atuação na vida pública	(EM13LP27) Engajar-se na busca de solução para problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos, organizando e/ou participando de discussões, campanhas e debates, produzindo textos reivindicatórios, normativos, entre outras possibilidades, como forma de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade, pelo consumo consciente e pela consciência socioambiental.
Campo artístico-literário	(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.
Campo artístico-literário	(EM13LP53) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines etc.).

Fonte: elaborado pela autora com base na BNCC (BRASIL, 2018).

Em se tratando do ensino de escrita, entendemos que as sequências descritivas e suas macro-operações, como proposto por Adam (2019), constitui um subsídio importante para se pensar em metodologias para o ensino dos gêneros textuais, com destaque para a organização da sequência descritiva, em um processo que priorize a proficiência escritora do aluno.

Com o intuito de pensar o ambiente da sala de aula de Língua Portuguesa como um local acolhedor, interativo e colaborativo, essa proposta didática é uma sugestão para que o professor do terceiro ano do Ensino Médio, ao trabalhar a leitura da obra *Quarto de Despejo – diário de uma favelada*, consiga construir as relações propostas pela BNCC entre conteúdos obrigatórios e TCT.

Para elaborar a sequência didática que ora apresentamos, baseamo-nos tanto nos resultados obtidos por meio da análise do *corpus*, orientada pelo aporte teórico apresentado no capítulo 2, quanto nos pressupostos de Noverraz, Dolz e Schneuwly (2007). Esses autores defendem que a produção de textos é um processo complexo

e que sua aprendizagem acontece de forma gradativa, no que a sequência didática se revela como importante recurso na condução do aluno à construção do conhecimento necessário para ser bem-sucedido na escrita.

Além disso, os autores afirmam que os exercícios de produção devem servir também para que os alunos adquiram conhecimentos, desenvolvam estratégias e organização próprias de produção de texto. Desse modo, ao se pensar na elaboração de uma sequência didática, é preciso considerar que todas as etapas devem levar o estudante a uma nova aquisição prática, que se desenvolverá até a produção final. Ao longo desse desenvolvimento, o aluno tem “a possibilidade de pôr em prática as noções e instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Esta produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa” (NOVERRAZ; DOLZ; SCHNEUWLY, 2007, p.106).

Tendo isso em vista, relacionamos a sequência didática para a produção textual ao que a BNCC traz em relação aos Temas Contemporâneos Transversais (TCT), cuja abordagem deve se dar de maneira intradisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, em níveis crescentes de complexidade:

Intradisciplinar → Cruzamento entre conteúdo e habilidades → 1. Abordar o tema

Interdisciplinar → Módulos de Aprendizagem Integrada → 1. Abordar o tema 2. De forma integradora

Transdisciplinar → Projetos Integradores e Transdisciplinares → 1. Abordar o tema 2. De forma integradora 3. De forma transversal

As propostas visam ainda contribuir para que os estudantes sejam conscientes de seu processo de aprendizagem e para que o professorado possa estabelecer uma estruturação mais aberta e flexível dos conteúdos escolares. As propostas estão vinculadas à perspectiva do conhecimento globalizado e relacional e buscam articular os conhecimentos escolares, organizar as atividades de ensino, mas não de uma forma rígida, nem, necessariamente, em função de referências disciplinares preestabelecidas (BRASIL, 2019, p.9).

Nesse sentido, entendemos que o ensino de produção textual atrelado aos TCT possibilita que os estudantes manifestem seus posicionamentos e participem criticamente da sociedade nos mais variados contextos, envolvendo textos de gêneros diversos, orais ou escritos.

## 4.2 Organização e objetivos da proposta

Nesta seção, descrevemos as etapas de nossa proposta didática. A sequência divide-se em seis etapas, como segue:

- 1ª etapa: contextualização da obra;
- 2ª etapa: primeira produção de texto;
- 3ª etapa: leitura da obra;
- 4ª etapa: identificação das descrições presentes na obra por meio dos TCT, com base na leitura de um texto;
- 5ª etapa: segunda produção de texto - final;
- 6ª etapa: autoavaliação e discussão sobre o processo de produção textual.

Consideramos importante destacar, antes de apresentar as etapas, que o professor, tendo em vista seu contexto de ensino, deve verificar se todas elas podem ser desenvolvidas como dispostas neste estudo. Além disso, a sugestão para o trabalho com os TCT pode ser remodelada conforme cada turma.

Acerca da abordagem do descritivo no Ensino Médio, entendemos que a aprendizagem deve acontecer por intermédio dos gêneros textuais trabalhados. Por exemplo, o gênero diário, presente em *Quarto de Despejo – diário de uma favelada*, permite explorar a descrição e possibilita a liberdade criativa na produção do texto. As aulas teóricas relacionadas ao gênero devem ser separadas das aulas de leitura da obra, mas precisam dialogar entre si.

O professor deve apresentar as características mais gerais dos textos descritivos e desenvolver com os alunos um quadro teórico do que significa o ato de descrever. Alguns exercícios podem ser propostos, como a descrição da personalidade de um amigo, do quarto de outro, da sala de aula, e a comparação entre as diferentes formas de descrever dos estudantes. A partir disso, as características do gênero diário podem ser apresentadas e relacionadas com o ato de descrever. Vale

ressaltar que no Ensino Médio o objetivo é revisar o gênero, uma vez que sua aprendizagem deve ter ocorrido nos anos finais do Ensino Fundamental.

No que diz respeito à BNCC, a proposta pode ser relacionada a todos os campos da vida cotidiana, já que se alinham aos temas contemporâneos transversais. É importante que o professor conheça e domine o conteúdo desse documento, para que possa melhor explorar as possibilidades de ensino da produção textual.

A seguir, apresentamos a sequência didática por nós elaborada.

**Ano:** 3º ano do Ensino Médio

**Aulas necessárias para aplicação da proposta:** 12 aulas ao longo de um bimestre.

**Objetivos da proposta para os estudantes:**

- Analisar formas não institucionalizadas de participação social, por meio da escrita de textos que descrevam e denunciem as injustiças sociais;
- Engajar-se na busca de solução para problemas que envolvam a coletividade por meio da leitura e da escrita;
- Produzir, de maneira crítica, diversos textos, seguindo as características estruturais associadas a cada gênero.

**Objetivos da proposta para o professor:**

- Avaliar, por meio da participação oral e escrita, se os estudantes são capazes de se manifestar criticamente, expondo seus posicionamentos e sugestões relacionados aos temas sugeridos;
- Avaliar se os estudantes, por meio da escrita, são capazes de elaborar sequências descritivas, usando as macro-operações que têm a função de tematizar, aspectualizar, relacionar e subtematizar.

## 1ª Etapa – Contextualização da obra

Apresentação, aos alunos, de notícias e conteúdos que abordem a situação de pessoas que vivem em condição de vulnerabilidade social, para que tenham um primeiro contato com as temáticas abordadas na obra, as quais são ainda hoje atuais.

Abordagem da época em que a obra foi escrita, os anos de 1955-1960, e apresentação de informações sobre a estrutura do livro, escrito na forma de diário, bem como de aspectos relativos à linguagem particular da autora.

Podem ser mencionados acontecimentos relevantes do período, como o movimento neorrealista contemporâneo, na literatura, a Era Vargas, o Estado Novo e o governo de Juscelino Kubitschek, então presidente do Brasil, na política, os quais são apresentados na obra por meio de comentários e observações da autora sobre seu contexto.

### ***Atividade de leitura***

*Sugestão de conteúdo:*

Notícia - Acham que a gente é lixo: a rede invisível de catadores que processa tudo o que é reciclado em SP, de Letícia Mori Da BBC Brasil em São Paulo, 2017.

Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-40664406>

Para além da atividade de leitura, há também a sugestão de um documentário, que pode ser relacionado ao trabalho com a obra:

Documentário – Insegurança à mesa, Visão Mundial, 2022

Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=De1rCCnoR14&list=PL3fmzVSylgZYtHMXW0JixNg7kLjvYYE75>

### ***Discussão oral***

Após os alunos assistirem a trechos do documentário mencionado anteriormente e fazerem a leitura, o professor lhes propõe que conversem e compartilhem situações semelhantes que tenham presenciado em seu entorno. Em seguida, para guiar a discussão, apresenta perguntas contextualizadas ao meio em que os alunos vivem.

Algumas perguntas que podem desencadear a discussão são:

1. O que é estar em situação de vulnerabilidade?
2. O que é não ter segurança?
3. O que vocês entendem por “pessoas invisíveis”?
4. Vocês observam situações assim no cotidiano de vocês?

## **2ª Etapa – Primeira produção de texto**

### ***Atividade de escrita***

Para desenvolver a reflexão escrita, o professor solicita que os estudantes, individualmente, escrevam, em forma de *relato pessoal*, uma situação que envolva vulnerabilidade social marcante que já presenciaram e/ou de que participaram de forma ativa. Por exemplo, se já participaram de projetos que revelassem vulnerabilidade social, quais situações específicas foram marcantes e por quê.

Se necessário, o professor pode relembrar a estrutura básica do relato pessoal:

*Textos em 1ª pessoa; presença do sujeito como personagem e narrador; situações vividas na realidade, com descrição de objetos, sentimentos e impressões.*

**Avaliação:** Produção da atividade de escrita (gramática, coesão e coerência, atendimento ao gênero).

**Autoavaliação:** Discussão dos resultados das avaliações. Conversa sobre as inadequações observadas na produção e autoavaliação dos estudantes sobre o processo de produção e o resultado do texto.

### **3ª Etapa – Leitura da obra**

Após a introdução, os estudantes iniciam a leitura da obra.

A leitura é feita em pelo menos uma aula por semana em sala de aula. Desse modo, as aulas de leitura coletiva são para acompanhamento da leitura dos estudantes ao longo dos dias, uma vez que ela ocorre individualmente também.

A leitura individual é importante, por isso, o professor indica as páginas que quer que os estudantes tenham alcançado nas aulas.

Durante as aulas de leitura coletiva, o professor faz pausas para destacar os temas transversais e discutir com os estudantes as relações entre os temas e a atualidade, como feito na 1ª etapa.

#### ***Discussão oral***

*Para que a discussão se desenvolva, sugerimos as seguintes perguntas problematizadoras:*

1. Vocês já viram como eram as marginais do rio Tietê no período da obra?
2. Vocês frequentam ou já frequentaram as regiões periféricas da cidade de São Paulo? (Aqui cabe a adequação ao contexto. Caso o professor esteja em escolas localizadas na periferia, pode adaptar a pergunta: Vocês costumam sair da periferia para ir ao centro da cidade?)

**Avaliação:** Participação nas discussões orais, organização e frequência de leitura, avaliadas por meio de perguntas sobre a obra.

### **4ª Etapa – Identificação das descrições presentes na obra por meio dos TCT, com base na leitura de um texto**

Nesta etapa, os estudantes, primeiro, identificam a descrição no texto a seguir. Depois, realizam um exercício de comparação e interpretação.

### **Atividade de leitura**

#### **Texto 1 - 15 de julho de 1955**

*Aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para ela. Mas o custo dos gêneros alimentícios nos impede a realização dos nossos desejos. Atualmente somos escravos do custo de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calçar. Eu não tinha um tostão para comprar pão. Então eu lavei 3 litros e troquei com o Arnaldo. Ele ficou com os litros e deu-me pão. Fui receber o dinheiro do papel. Recebi 65 cruzeiros. Comprei 20 de carne, 1 quilo de toucinho e 1 quilo de açúcar e seis cruzeiros de queijo. E o dinheiro acabou-se.*

*Passei o dia indisposta. Percebi que estava resfriada. A noite o peito doiame.*

*Comecei tossir. Resolvi não sair a noite para catar papel. Procurei meu filho João José. Ele estava na rua Felisberto de Carvalho, perto do mercadinho. O ônibus atirou um garoto na calçada e a turba afluiu-se. Ele estava no núcleo. Deilhe uns tapas e em cinco minutos ele chegou em casa.*

*Ablui as crianças, aleitei-as e ablui-me e aleitei-me. Esperei até as 11 horas, um certo alguém. Ele não veio. Tomei um melhorai e deitei-me novamente. Quando despertei o astro rei deslisava no espaço. A minha filha Vera Eunice dizia: — Vai buscar água mamãe!*

**Atividade de escrita**

*Sugestão de exercícios após a leitura do texto em sala:*

1. Com base na leitura feita, o que pode ser observado a respeito da percepção da autora sobre seu cotidiano?
2. Como ela descreve sua vida?
3. Quais temas do cotidiano aparecem no texto?
4. Como você observa esses temas no seu cotidiano?
5. Quais estratégias a autora utiliza para apontar seu ponto de vista?
6. Descreva sua percepção a respeito do relato que acabamos de ler, apontando suas sensações, interpretações, sentimentos ou percepções.

Os exercícios sugeridos auxiliam no desenvolvimento das habilidades de escrita e de interpretação e facilitam a compreensão do conteúdo por parte dos estudantes.

A seguir, um novo exercício, a ser realizado individualmente ou em dupla, que possibilita a análise da descrição com base nos conhecimentos adquiridos durante as aulas.

*Sugestão de exercício após a leitura do texto em sala:*

1. Com base em seus conhecimentos adquiridos durante as aulas, selecione (individualmente ou em dupla) dois trechos da obra para analisar e refletir sobre as descrições presentes neles.

**5ª Etapa – Segunda produção de texto - final**

Individualmente, elaborar um texto do gênero diário. A proposta é escrever um diário-carta para os futuros leitores da obra na escola, os estudantes do 2º ano do Ensino Médio.

**Proposta de redação:**

Considerando o seu conhecimento de mundo e as leituras feitas neste bimestre, a tarefa agora é escrever em um diário pessoal uma mensagem para um colega ou um grupo que lerá a obra Quarto de Despejo no ano seguinte. A mensagem transmitida precisa, necessariamente, refletir o que leu na obra. Você pode refletir sobre suas percepções da leitura, suas indignações, a percepção da autora sobre as vivências da época, pode indagar ou propor soluções para alguns dos problemas, e também pode dialogar com o destinatário. Sinta-se livre para produzir seu diário.

A produção deve apresentar:

1. Características do gênero diário;
2. Organização em pelo menos três parágrafos;
3. Dois parágrafos evidenciando a construção das descrições, por meio do uso de adjetivos, advérbios e elementos que colaborem para mostrar seu posicionamento;
4. No mínimo 15 linhas;
5. Respeito aos direitos humanos;
6. Conformidade com as regras da norma-padrão.

Boa produção!

## **6ª Etapa – Autoavaliação e discussão sobre o processo de produção textual**

Leitura individual da avaliação do professor e produção de uma autoavaliação acerca das dificuldades e facilidades percebidas durante o processo de leitura e produção de texto do bimestre. Discussão coletiva sobre as etapas de produção.

### **Considerações finais**

Iniciamos este estudo com a apresentação da escritora Carolina Maria de Jesus e da obra mais importante que publicou: *Quarto de despejo – diário de uma favelada*. Também refletimos sobre a importância desse texto no âmbito do Ensino Médio, uma vez que ele permite ao professor explorar os Temas Contemporâneos Transversais (TCT), contemplados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e o ensino de produção textual com foco na descrição.

A fim de desenvolvermos este trabalho, definimos as seguintes perguntas de pesquisa: 1) Como se constituem as sequências descritivas na obra *Quarto de despejo – diário de uma favelada*?, 2) Que funções elas assumem na construção do texto? e 3) De que forma os procedimentos analíticos adotados neste estudo podem contribuir para o ensino da produção textual no terceiro ano do Ensino Médio? Para respondermos a esses questionamentos, estabelecemos como objetivo geral compreender a importância da obra de Carolina de Jesus no ensino da produção textual na educação básica, e como objetivos específicos: identificar, descrever e analisar as sequências descritivas na obra escolhida; verificar as funções que essas sequências textuais exercem no texto; refletir sobre como os procedimentos teórico-analíticos adotados podem contribuir para o ensino da produção textual no terceiro ano do Ensino Médio; e elaborar uma proposta de sequência didática para o ensino no referido nível de formação.

Em cada análise, a sequência descritiva possibilitou-nos estabelecer relação com a construção da orientação argumentativa nos textos selecionados, já que por meio delas foi possível destacar o posicionamento da autora sobre os diversos objetos descritos.

Por meio da análise do *corpus*, cinco textos selecionados da referida obra, identificamos as sequências textuais descritivas e suas macro-operações, bem como as funções desses segmentos nos textos, o que nos permitiu observar o olhar de Carolina para aspectos particulares de sua vivência, como, por exemplo, a fome, a pobreza, as habitações insalubres, a relação com o trabalho e o racismo, que revelam seu posicionamento, muitas vezes, expresso de forma crítica, como no trecho “*E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravatura atual — a fome!*”.

Tais aspectos, que persistem ainda na atualidade, dialogam com os Temas Contemporâneos Transversais contemplados na BNCC, o que evidencia a importância de abordá-los no contexto escolar, de modo a levar o aluno a refletir sobre o que está em seu entorno, próximo e distante, e fazê-lo pensar em maneiras de superá-los, na direção de uma sociedade mais justa e igualitária.

É possível constatar, a partir da análise do *corpus*, que as macro-operações das sequências descritivas aparecem com frequência de maneira organizada, orientando a descrição das temáticas abordadas e dos objetos evidenciados no texto. Além disso, observamos que as sequências descritivas no *corpus* têm a função de qualificar, caracterizar, situar ou especificar os objetos descritos, mostrando um olhar único da autora sobre eles.

Essa análise nos mostra que, se considerarmos a perspectiva do ensino de produção textual e as sequências descritivas como elementos que apoiam a orientação argumentativa, entendemos que a obra *Quarto de Despejo – diário de uma favelada* possibilita ao professor do Ensino Médio promover o ensino de produção textual integrado aos cenários cotidianos, com foco no desenvolvimento da criticidade dos estudantes, em especial, em relação à violência exercida contra populações mais vulneráveis.

Tendo em vista o que apresentamos, consideramos relevante nossa pesquisa, uma vez que trata da sequência textual descritiva de uma perspectiva que a enxerga como um recurso importante para o ensino de produção textual com foco na construção da orientação argumentativa, com base em uma obra literária.

## REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. **Textos**: tipos e protótipos. Tradução de Mônica Magalhães Cavalcante et al. São Paulo: Contexto, 2019.
- ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual** - Introdução à análise textual dos discursos. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues et al. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRANDALISE, Camila. Filha de Carolina de Jesus sobre a mãe: “Ela era culta até para dar bronca”. **Universa**, 5 ago. 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2020/08/05/filha-de-carolina-de-jesus-60-anos-apos-quarto-de-despejo-pouco-mudou.htm>. Acesso em: 10 set. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Guia Prático de Temas Contemporâneos Transversais. Brasília, 2019. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia\\_pratico\\_temas\\_contemporaneos.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf). Acesso em: 4 out. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 10 abr. 2021.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997.
- CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. Texto e argumentação: escolhas linguísticas, organização textual e contexto enunciativo. In: PIRIS, Eduardo Lopes; AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin; LIMA, Geralda de Oliveira Santos (org.). SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE DISCURSO E ARGUMENTAÇÃO, 3., 2016, **Anais...** Ilhéus: Editus, 2016, p. 381-391.
- CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. O conceito de plano de texto: contribuições para o processo de planejamento da produção escrita. **Revista Linha D’Água**, v. 26, n. 2, p. 241-259, 2013.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2007, p. 95-128.
- FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Villaça. **Linguística Textual**: Introdução. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998 [1983]).
- JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10 ed. São Paulo: Ática, 2019.
- JESUS, Lilian de. Entrevista concedida a Bruna Marques Prazeres. São Paulo, 11 mar. 2022. (Arquivo pessoal)
- KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à Linguística Textual** – Trajetória e grandes temas. São Paulo: Contexto, 2020 [2004].
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto**: o que é, como se faz? São Paulo: Parábola Editorial, 2012 [1983].
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUESI, Sueli Cristina. Procedimentos analíticos da ATD e produção escrita: estrutura composicional e sequências textuais descritivas em relatórios técnicos. In: GOMES, Alexandre.Teixeira; PASSEGGI, Luis; RODRIGUES, Maria das Graças Soares. **Análise Textual dos Discursos: perspectivas teóricas e metodológicas**. Coimbra: Gracio, 2018, p. 111-124.

MARQUESI, S. C. Linguística Textual e Análise Textual dos Discursos: sequências descritivas em progressão textual em foco. In: CAPISTRANO JÚNIOR, Rivaldo; LINS, Maria da Penha Pereira; ELIAS, Vanda Maria (org.). **Linguística Textual: diálogos interdisciplinares**. São Paulo: Labrador, 2017, p. 279-297.

MARQUESI, Sueli Cristina. Contribuições da análise textual dos discursos para o ensino em ambientes virtuais. **Revista Linha D'Água**, v. 26, n. 2, p. 185-201, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/63172>. Acesso em: 12 ago. 2021.

MARQUESI, Sueli Cristina. **A organização do texto descritivo em língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARQUESI, Sueli Cristina; ELIAS, Vanda Maria; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. Plano de texto, sequências textuais e orientação argumentativa. In: ELIAS, Vanda Maria; MARQUESI, Sueli Cristina; PAULIUKONIS, Aparecida Lino (org.). **Linguística Textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017, p. 13-32.

MARQUESI, Sueli Cristina; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco; ELIAS, Vanda Maria da Silva; TOMAZI, Micheline Mattedi; RODRIGUES, Maria das Graças Soares. Plano de texto e contexto: conceitos em interface para o tratamento da escrita e da leitura em mídia digital. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, v. 13, n. 25, p. 40-59, 2019.

MARQUESI, Sueli Cristina; PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. Plano de texto e intertextualidade: construção de sentidos no discurso de Graça Aranha na abertura da Semana de Arte Moderna. **Verbum – Cadernos de Pós-graduação**, v. 11, n. 2, p.78-106, maio 2022. Acesso em: 16 set. 2022.

SANTANA, Tayrine; ZAPPAROLI, Alecsandra. Conceição Evaristo. A escrevivência serve também para as pessoas pensarem. **Itaú Social e Rede Galápagos**, 9 nov. 2020. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/>. Acesso em: 10 set. 2022.

## APÊNDICE 1

Ao longo do desenvolvimento deste estudo, estabelecemos contato com a neta de Carolina de Jesus, Lilian que, em entrevista, relatou importantes memórias de infância, quando conviveu com a avó até os oito anos de idade.<sup>6</sup>

Lilian ressalta a importância de contar a história da avó, especialmente porque ela significa a resistência da mãe de família, preta e pobre. A fome, a miséria e o racismo, narrados por Carolina de Jesus nos anos de 1950, são, para Lilian, apenas a ponta do *iceberg* que vemos ainda hoje na sociedade brasileira. No entendimento de Lilian, vivemos, atualmente, o Quarto de despejo parte 2, isso porque a segregação racial, as desigualdades sociais e os auxílios insuficientes disponibilizados para aquietar a pobreza no Brasil só confirmam o que Carolina já havia falado há muito tempo: “O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora”.

Alguns momentos da entrevista são apresentados a seguir e ajudam na compreensão do universo de Carolina de Jesus.

- O contato com a obra de Carolina

*“Na época em que eu estudava não falavam de Carolina, quando ela faleceu eu tinha de 7 pra 8 anos, e era muito criança. Lembro da minha vó com uma imagem maternal, que me fazia pipoca e café. Dormíamos muito num quarto separado da casa, um quarto no fundo, sabe? Nesse quarto tinha um baú num banheirinho úmido. Esse baú, hoje sei que era uma riqueza, um tesouro, pois tinha todos os escritos dela. Os provérbios, o que ela gostava de escrever. Já estavam até mofando. Na época eu não sabia, eu só fui entender que eu era neta de Carolina e da sua importância, adulta, quando trabalhei pra uma doutora que conhecia minha vó escritora. Não ter rede sociais impediu que a gente conhecesse tanto também, não se espalhava tão fácil. Hoje eu carrego esse nome com orgulho. Quem não conhece, eu apresento com prazer quem foi Carolina de Jesus. Uma mulher riquíssima na sua literatura. Não foi analfabeta, como muitos diziam. Os erros gramaticais ali não são nada. Era o português dela. Minha chefe, na época, tinha a primeira versão, o livro de capa rosa, sabe? Autografado pela minha vó. Ali eu percebi que eu tinha referência. Bati no peito pra falar ‘eu tenho uma avó escritora’.*

---

<sup>6</sup> Por meio da pesquisa realizada sobre a vida e obra de Carolina de Jesus, chegamos a uma conta na rede social Instagram, cujo usuário é @netascarolinadejesus, criada pelas netas da autora, com a finalidade de manter o legado de resistência e literário da avó. Após contato com as responsáveis pelo perfil, fizemos um convite para uma conversa via Google Meet. A esse convite respondeu uma de suas netas, Lilian, que concedeu entrevista de aproximadamente 1h20min, em 11 de março de 2022.

*Há alguns dias eu fui ver o livro de português da minha filha e vi ali uma matéria da minha vó. Falei pra ela, e claro que ela já sabia, porque eu acordo 'Carolina'. Ela era a minha imagem de mãe, já que eu não tive a minha. Então, tenho muito orgulho. Faço pesquisa, colagens, leio e passo pros meus filhos e netos."*

- O gosto por falar sobre Carolina de Jesus

*"Eu amo. Eu falo sobre ela. Todos que me chamam eu vou e falo, com exceção do que me parece ser apenas homenagem lucrativa. Muitas pessoas levam o nome da minha vó pra frente e quando me convidam, participo."*

- O incentivo à leitura

*"[Ela incentivava] Muito. Ela me chamava de lia. Meu nome é Lilian, ela falava que eu gostava de ler. Não lembro dos detalhes, mas lembro do cuidado. Ela costurava, cuidava das galinhas. Os livros estragavam no banheiro, mas ela incentivava a gente a ler. Tinha um senhor que passava na porta de casa com livrinhos de contos de fadas, com muitas cores, ela sentava pra nos mostrar as figurinhas. Minhas irmãs mais novas ainda não liam, mas gostavam de ver."*

- Uma forte lembrança

*"A vó me falou, 'Lia, vou fazer uma mágica!'. Ela esquentou o óleo na panela. 'Agora você vai ver a mágica da pipoca'. De repente, a pipoca ficou branca. Eu nunca tinha visto isso. Ela disse 'a transformação é a mágica da vida'. Eu entendi o que ela falou. Nós somos sementes e temos que nos transformar com o calor dos momentos. O ensinamento da pipoca eu nunca me esqueço. Se te jogam no óleo fervendo, você se transforma em conhecimento."*

Lilian observa que o excesso de consciência da avó sempre foi marcante, seja nos escritos, seja nas atitudes, Carolina ensinava não só sobre livros e escrita, mas também sobre a vida. Especialmente no seu caso, uma vida permeada pela solidão, pela resiliência e pela expressividade, estes, pontos essenciais que se fazem presentes em suas palavras, notadamente nas descrições, e revelam muito daquilo por que lutava e em que acreditava.