

Letras

TUCUU

Revista do Curso de Letras

v. 01 n. 01 (ago 2026): Estudos Linguísticos e Literários

DOI: 10.5281/zenodo.21907452

Fotografia: Luana Góes



EQUIPE EDITORIAL

Jeniffer Yara Jesus da Silva

Editora Chefe

Fernando Fernandes da Silva

Editor Suplente

Kelly Cristina Nascimento Day

Editor de Tradução Francês

Luciano Mendes Duarte Júnior

Editor de Tradução Inglês

Christopher Rive St Vil

Editor de Tradução Francês

Francesco Marino

Editor de Tradução Italiano

Anísio Batista Pereira

Editor de Revisão Português

CORPO EDITORIAL:

Eduardo Alves Vasconcelos

Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

João Pereira Loureiro Junior

Universidade do Estado do Amapá (UEAP)

Saionara Figueiredo Santos

Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)

Samela Ramos da Silva Meirelles

Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Rosivaldo Gomes

Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Pedro Balaus Custódio

Escola Superior de Coimbra (ESEC – Portugal)

Maria do Céu Brás da Fonseca

Universidade de Évora (Uévora - Portugal)

Maria João Brôa Martins Marçalo

Universidade de Évora (Uévora - Portugal)

Vanessa Massoni da Rocha

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Júlio Cesar Machado De Paula

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Dennys Silva-Reis

Universidade Federal do Acre (UFAC)

Edmar Guirra Dos Santos

Colégio Pedro II (CPII)

Luciano Passos de Moraes

Colégio Pedro II (CPII)

Patrícia Alves Carvalho Corrêa

Colégio Pedro II (CPII)

Margarete Nascimento Dos Santos

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Laura Barbosa Campos

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Natali Fabiana da Costa e Silva

Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Maristela Gonçalves Sousa Machado

Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

Augusto Darde

Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

Natália Lima Ribeiro

Universität Hamburg (Institut für Romanistik – Alemanha)

Patricia Tabournel

Université de Guyane (INSPE - Guiana Francesa)

EDITORIAL

A Revista *Letras Tucuju* publica exclusivamente trabalhos inéditos ou frutos de traduções, baseando sua política de originalidade em um rigoroso protocolo de verificação. Todo manuscrito submetido passa por um detector automático de plágio antes de ser encaminhado aos avaliadores, que, por sua vez, também podem identificar casos de plágio não detectados automaticamente. Além disso, uma verificação final é realizada antes da publicação para assegurar que o artigo não tenha sido publicado em outro periódico.

Para pesquisas que envolvem seres humanos, os autores deverão, de forma obrigatória, anexar como documento suplementar o parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), de acordo com a legislação vigente.

EXPEDIENTE

PARECERISTAS AD HOC DO DOSSIÊ:

Akaiaká Silva
Alcir Braga
Camila Baia Rodrigues
Christopher Rive St Vîl
Ezequias Correa
Gerson Sousa Félix Teixeira
Gracinara da Silva Teixeira
Ingrid Lara de Araújo Utzig
Kathelen Dutra Goes
Luciano Mendes Duarte Júnior
Luciano Passos Moraes
Luily Cruz
Márcia do Socorro da Silva Pinheiro
Maria de Belém Brandão Andrade Ferreira
Pedro Henrique Corrêa Victor
Renata Alves Orselli
Sâmela Ramos da Silva Meirelles
Tiego Ramon dos Santos Alencar

IMAGEM DA CAPA: Luana Góes

EDIÇÃO DE CAPA: Fernando Fernandes da Silva

EDIÇÃO: Jeniffer Yara Jesus da Silva

REVISÃO: Os autores

E-MAIL: periodicoletrastucuju.ueap@gmail.com

SUMÁRIO

PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ENSINO MÉDIO: ESTUDO DO GÊNERO TEXTUAL ENTREVISTA NA ESCOLA RODOVAL BORGES EM SANTANA-AP

Bianca da Silva Martins

Romário Duarte Sanches

VARIAÇÃO DE COMPOSTOS MORFOLÓGICOS DE JOVENS HOMENS E MULHERES EM COMPOSTOS DA LIBRAS NA CIDADE DE MACAPÁ, AP33

Fernando Fernandes da Silva

A LITERATURA E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE NEGRA NO CONTEXTO ESCOLAR.....52

Ivaldo da Silva Sousa

Elaine Ferreira do Nascimento

A PALAVRA DO OUTRO E O LUGAR DO PROFESSOR: AUTORIA NA ESCRITA ACADÊMICA..... 71

Lia Carvalho Cañizo Pereira

MODERNIZAÇÃO URBANA EM *QUARTO DE DESPEJO*: DIÁRIO DE UMA FAVELADA 89

Lucila Caldas Pires Barbosa

Gabriel Fernandes de Miranda

O TRATADO DE IANSÃ..... 107

Akaiaká Silva

TUDO O QUE ERA DELA 110

Anderson Pedro Santos da Silva

ESQUECER..... 120

Ane Lima

O TEMPO NA FOTO DA GELADEIRA..... 123

Carina Baia Rodrigues

VALOR 126

Luily Cruz

RELÓGIO DE PULSO 128

Vikram Pelegrini Rodrigues

APRESENTAÇÃO

Profa. Dra. Jeniffer Yara Jesus da Silva (UEAP)

A primeira edição da revista *Letras Tucuju*, do curso de Letras da Universidade do Estado Amapá, inaugura com uma diversidade de artigos e produções literárias proveniente de sua chamada em temática livre, mas também oriunda de uma gama variada de possibilidades de estudo e autorias literárias inseridas no estado do Amapá.

O primeiro artigo, “PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ENSINO MÉDIO: ESTUDO DO GÊNERO TEXTUAL ENTREVISTA NA ESCOLA RODOVAL BORGES EM SANTANA-AP”, de Bianca da Silva Martins e Romário Duarte Sanches, apresenta uma sequência didática sobre o gênero entrevista, revelando, na prática docente, uma excelente metodologia para utilização em sala de aula, a partir do uso em uma escola pública localizada em Santana – AP. Estudos como esse revelam a potencialidade na autoria e protagonismo de alunos do ensino básico.

No artigo seguinte, intitulado “VARIAÇÃO DE COMPOSTOS MORFOLÓGICOS DE JOVENS HOMENS E MULHERES EM COMPOSTOS DA LIBRAS NA CIDADE DE MACAPÁ, AP”, de Fernando Fernandes da Silva, temos uma pesquisa que se volta para as variações linguísticas em Libras em jovens de Macapá, revelando dados significativos quanto à diversidade linguística entre usuários de Libras na região, de acordo com as suas especificidades.

Em “A LITERATURA E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE NEGRA NO CONTEXTO ESCOLAR”, de Ivaldo da Silva Sousa e Elaine Ferreira do Nascimento, temos um importante estudo acerca da literatura enquanto instrumento de formação identitária e de subjetividade negra, em contexto educacional.

Seguido do artigo “A PALAVRA DO OUTRO E O LUGAR DO PROFESSOR: AUTORIA NA ESCRITA ACADÊMICA”, de Lia Carvalho Cañizo Pereira, o qual apresenta um recorte de sua pesquisa de doutorado acerca da função-autor em produções acadêmicas de autoria de professores, em que se observa o modo como as referências teóricas são inseridas nestas produções.

Encerrando a sessão de artigos, temos “MODERNIZAÇÃO URBANA EM QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA”, de Lucila Caldas Pires

Barbosa e Gabriel Fernandes de Mirana, pesquisa que ressalta as críticas às transformações urbanas a partir do livro *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus.

Na seção de gêneros literários, temos o conto “O TRATADO DE IANSÃ”, de Akaiaká Silva, o qual revela uma produção reflexiva sobre tempo, relacionando-o à entidade Iansã e à imbricação com a vida do personagem-narrador.

Em “TUDO O QUE ERA DELA”, de Anderson Pedro Santos da Silva, nos é apresentada uma narrativa insólita, carregada do linguajar nortista. Em “ESQUECER”, de Ane Lima, temos a palavra-chave que dá título ao texto como mote para a reflexão proposta pela autora. E as reflexões sobre o tempo retornam na edição com o conto “O TEMPO NA FOTO DA GELADEIRA”, de Carina Baia Rodrigues, ao enfatizar a memória em contraste com o presente.

Já em “VALOR”, de Luily Cruz, o Círio e as lembranças da autora são celebrados em uma reflexão cronista saudosista e cheia de referências belenenses. E, fechando a edição, em “RELÓGIO DE PULSO”, Vikram Pelegrini Rodrigues revela um conto que mescla fantasia e mistério, com a personagem Cassandra e seu relógio de pulso em foco.

Assim, fecha-se esta primeira edição da revista *Letras Tucujú*, como um primeiro passo para a valorização das autorias do Norte, seja na pesquisa, seja na escrita literária, especialmente as localizadas no Amapá.

ARTIGOS

PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ENSINO MÉDIO: ESTUDO DO GÊNERO TEXTUAL ENTREVISTA NA ESCOLA RODOVAL BORGES EM SANTANA-AP

Bianca da Silva Martins¹
Universidade Federal do Amapá (Unifap)

Romário Duarte Sanches²
Universidade Federal do Amapá (Unifap)

Resumo: Este artigo apresenta a aplicação de sequência didática sobre o gênero textual entrevista em uma escola pública do município de Santana. O objetivo é mostrar o desenvolvimento das práticas de linguagem (leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística) a partir do uso de sequência didática, e adicionalmente analisar como os alunos compreendem a estrutura, composição e estilo do gênero textual, estimulando sua autoria e protagonismo durante as produções. A pesquisa baseou-se nas competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) que dispõe sobre o ensino de gêneros textuais no Ensino Médio, além de autores como Hoffnagel (2010), Leite (2014), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Marcuschi (2008). A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, um modelo em que o professor, ao mesmo tempo em que ensina, pesquisa e reflete sobre sua própria prática. A pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual Professor Rodoval Borges Silva, situada no município de Santana-AP, envolvendo 23 alunos do 2º ano do Ensino Médio. Os resultados obtidos demonstraram que a aplicação do gênero textual entrevista em sala de aula, mediada por uma sequência didática elaborada após um questionário de sondagem, resultou em impactos significativos no processo de aprendizagem, como o desenvolvimento sociocomunicativo e o olhar crítico dos alunos,

¹Graduada em Letras-Português pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Campus Santana. Santana-Amapá-Brasil. E-mail: biacordovil15@gmail.com.

² Doutor em Letras (Linguística) pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Professor da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Campus Santana. Santana-Amapá-Brasil. E-mail: romario.duarte@unifap.br.

contribuindo para a formação de cidadãos críticos, capazes de lidar com informações locais e nacionais de forma responsável.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas de linguagem. Sequência Didática. Gênero textual. Entrevista.

LITERACY PRACTICES IN SECONDARY EDUCATION: A STUDY OF THE INTERVIEW TEXTUAL GENRE AT RODOVAL BORGES SCHOOL IN SANTANA-AP

Abstract: This article presents the application of a didactic sequence regarding the interview genre in a public school in the municipality of Santana. The objective is to demonstrate the development of language practices (reading, text production, orality, and linguistic analysis) using a didactic sequence, and additionally to analyze how students comprehend the structure, composition, and style of the textual genre, encouraging their authorship and agency during production. The research was based on the competencies and skills of the National Common Curricular Base (Brazil, 2018), which provides for the teaching of textual genres in High School, as well as authors such as Hoffnagel (2010), Leite (2014), Dolz, Noverraz, and Schneuwly (2004), and Marcuschi (2008). The methodology employed was action research, a model in which the teacher simultaneously teaches, researches, and reflects on their own practice. The study was conducted at the Professor Rodoval Borges Silva State School, located in Santana-AP, involving 23 students in their second year of High School. The results demonstrated that the application of the interview genre in the classroom, mediated by a didactic sequence developed following a diagnostic survey, resulted in significant impacts on the learning process—such as sociocommunication development and the enhancement of the students' critical perspective—contributing to the formation of critical citizens capable of handling local and national information responsibly.

KEYWORDS: Language practices. Didactic sequence. Textual genre. Interview.

1. Introdução

Esta pesquisa investiga a relevância do gênero textual entrevista no contexto educacional do Ensino Médio, explorando as estratégias de ensino-aprendizagem em sala de aula. Ao reconhecer o Ensino Médio como a etapa final da educação básica, o estudo se alinha com os objetivos delineados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que visa a formação de indivíduos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, preparados para a vida em sociedade. No entanto, surge uma questão a ser pensada: em um cenário de crescente

desinformação, como o professor de língua portuguesa pode utilizar o gênero textual entrevista no Ensino Médio para que os alunos compreendam sua estrutura, composição, estilo e produção, e assim desenvolvam um olhar crítico sobre o campo jornalístico-midiático?

Assim, buscou-se desenvolver uma sequência didática considerando as práticas de linguagem inseridas no gênero entrevista, instigando a autoria dos alunos neste processo de ensino, tanto na posição de entrevistadores quanto de entrevistados. Recorreu-se ao texto multimodal por permitir o uso de múltiplas linguagens, tornando-se uma ferramenta indispensável para o ensino do gênero entrevista, em que se pode explorar a linguagem verbal, imagens e sons que se entrelaçam na construção do gênero em questão. Tal prática exigiu dos alunos uma leitura analítica e cuidadosa da interação e das nuances do discurso.

A escolha do gênero textual entrevista se deu de acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, pois, quando se trata do componente de língua portuguesa no Ensino Médio, o foco volta-se para o incentivo à autonomia, protagonismo e autoria através de diferentes práticas de linguagem. Neste sentido, o gênero entrevista por meio de sequências didáticas possibilita trabalhar essas competências, uma vez que são práticas definidas, segundo Fontana, Paviani e Pressanto (2019), como uma ferramenta didática que visa, de forma abrangente, auxiliar os estudantes no aprimoramento de sua capacidade de expressão, para que possam se relacionar com o mundo ao seu redor.

Atualmente, o ensino das práticas de linguagem está atrelado ao ensino dos gêneros textuais, que são entendidos como a materialização de textos que nos deparamos no dia a dia. Conforme Marcuschi (2008), os gêneros possuem uma estrutura sociocomunicativa marcada por estilo e composição.

A partir dessa contextualização, para realização desta pesquisa, utilizamos como método a pesquisa-ação, isto é, um método em que professores e alunos constroem juntos o caminho do aprendizado, permitindo também que a formação do professor pesquisador o capacite e o transforme em um intelectual crítico, agente ativo na produção e recriação de saberes no ambiente social e educacional.

Esta pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual Professor Rodoval Borges Silva, situada no município de Santana-AP, envolvendo 23 alunos do 2º ano do Ensino Médio. O objetivo geral foi desenvolver práticas de linguagem

em sala a partir do gênero textual entrevista pertencente ao campo jornalístico-midiático, tendo como objetivos específicos desta ação, analisar como a sequência didática permite que os alunos compreendam a estrutura, composição, estilo e produção do gênero. Além disso, a proposta buscou instigar a autoria e o protagonismo na elaboração das atividades. Cabe mencionar que o estudo foi realizado durante as atividades de intervenção do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID do qual a autora faz parte.

O artigo divide-se em cinco seções: i) introdução, tópico em que é apresentado a importância de se trabalhar os gêneros jornalísticos, em específico a entrevista; ii) fundamentação teórica, que aborda o que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) espera que seja desenvolvido com os alunos do Ensino Médio, além do embasamento teórico desta prática de letramento; iii) método da pesquisa, onde são detalhados os materiais e meios necessários para a aplicação da sequência didática; iv) apresentação e discussão dos resultados da pesquisa, e por fim, v) considerações finais e referências.

2. Referencial Teórico

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino de língua portuguesa deve ser explorado utilizando-se dos diversos gêneros textuais existentes, compreendendo que dentro destes, fazem-se presentes as diferentes linguagens e funcionamento da língua. Inclui-se neste processo de ensino, a inserção dos novos letramentos e multiletramentos, que se referem às práticas contemporâneas de linguagem relacionadas ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa. A BNCC sobre essas práticas diz o seguinte:

Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (Brasil, 2018, p. 498).

Com isso, utilizar os gêneros textuais em sala de aula configura-se como uma estratégia pedagógica eficaz para guiar os alunos na apreensão e aprofundamento dos conteúdos, uma vez que esses gêneros estão intrinsecamente ligados aos acontecimentos do cotidiano.

Ao trazer a diversidade textual para o ambiente escolar, promovemos o desenvolvimento neuropsicológico dos aprendizes, conforme ressalta Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 19): “trazer para o espaço escolar uma diversidade de gêneros textuais em que ocorra uma combinação de recursos semióticos significa, portanto, promover o desenvolvimento neuropsicológico de nossos aprendizes”. Nesse contexto, a exploração de textos de diferentes esferas da comunicação, como o jornalístico-midiático, revela-se particularmente valiosa.

A análise de notícias, reportagens e outros textos midiáticos estimula a criatividade e a percepção crítica dos alunos, capacitando-os a compreender e questionar a realidade que os cerca. Marcuschi (2008), ao abordar a natureza dinâmica e multifacetada dos gêneros textuais, reitera a importância de reconhecer sua função social e sua capacidade de moldar nossas interações e nossa compreensão do mundo.

(...) cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação. Aliás, esse será um aspecto bastante interessante, pois todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma (Marcuschi, 2008, p. 150).

Ao explorar a função da entrevista em sala de aula, buscamos aprimorar, por exemplo, as habilidades dos alunos no quesito oralidade, pois é um gênero textual primordialmente oral. Além disso, suscita-se informações ou opiniões de assuntos de utilidade pública com integrantes da comunidade através de questionamentos do entrevistador, com isso desenvolve-se o senso crítico necessário para filtrar os dados no mundo da informação.

Para Schneuwly e Dolz (2004, p. 73), a entrevista é tida como uma prática de linguagem extremamente padronizada, ligada às perspectivas normativas específicas que parte dos interlocutores, semelhante a um jogo em onde o entrevistador inicia e fecha a entrevista com questionamentos para instigar o outro a manifestar-se, trocando assim informações a respeito de algum

acontecimento. Pois, com proliferações de informações duvidosas e a velocidade vertiginosa com que as notícias circulam, torna-se importante conscientizar os alunos sobre a verificação da veracidade dos dados apresentados.

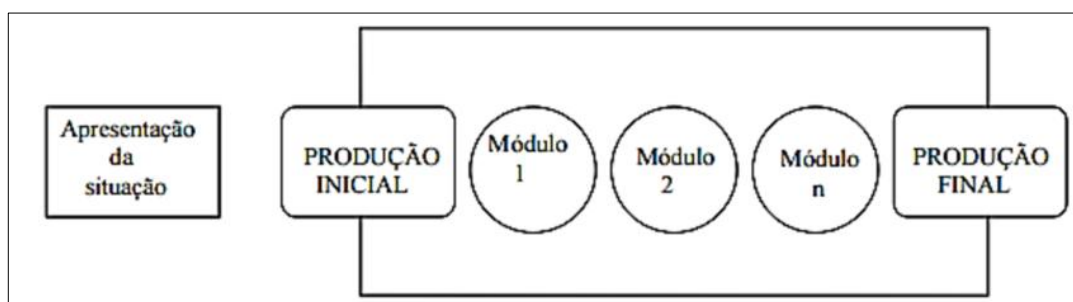
Outro ponto do trabalho com o gênero entrevista reside na sua capacidade de conectar os alunos com assuntos da atualidade de forma significativa, ao permitir que os estudantes produzam entrevistas com outras pessoas da comunidade, abrindo espaço para que eles expressem sua autonomia e protagonismo na vida em sociedade. Essa abordagem, que reconhece as atitudes citadas anteriormente, é afirmada pelo autor a seguir:

Tomando o gênero como um evento comunicativo e não uma forma linguística, podemos considerar a entrevista como uma constelação de eventos possíveis que se realizam como gêneros (ou subgêneros) diversos. Assim teríamos, por exemplo, entrevista jornalística, entrevista médica, entrevista científica, entrevista de emprego etc. (Hoffnagel, 2007, p.196).

Em uma entrevista, as respostas do candidato são muito mais do que meros fatos, elas funcionam como um espelho da pessoa, um verdadeiro mosaico de suas vozes e perspectivas que moldam nossa percepção sobre quem ela é e como se posiciona em relação ao tema. Para o entrevistador, analisar criticamente a forma como essas respostas são construídas é fundamental, é uma oportunidade de desvendar as intenções veladas por trás de cada afirmação, de questionar as fontes que moldaram o pensamento do entrevistado e de identificar quaisquer vieses que possam permear suas colocações. Em essência, a entrevista se torna um exercício de compreensão aprofundada, indo além da superfície para captar a percepção do indivíduo.

Como forma de potencializar as competências e habilidades em torno do gênero textual entrevista, o/a professor/a de língua portuguesa pode se utilizar de sequências didáticas. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.82) “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.”. Assim, por ser uma forma organizada de separar as etapas de uma atividade que se deseja desenvolver, a sequência didática assume papel estratégico no planejamento didático e funciona da seguinte maneira, conforme diagrama abaixo (Figura 1):

Figura 1: Esquema da Sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

A figura 1 exemplifica o que os autores idealizaram a respeito da construção e aplicação das sequências didáticas, evidenciando a construção de suas etapas, desde apresentação do problema onde é detalhada a atividade de produção oral ou escrita que os alunos devem fazer, preparando os envolvidos para a produção inicial, momento este onde os alunos experimentam produzir um primeiro texto oral ou escrito, revelando assim qual sua idealização a respeito da atividade. Nos módulos seguintes os problemas identificados na produção inicial são trabalhados com as ferramentas necessárias, ou seja, a elaboração dos textos é simplificada para que os alunos superem as dificuldades apresentadas em suas produções e, por fim, consigam realizar a produção final. Essa etapa possibilita aos alunos praticar os conceitos aprendidos e aprimorar o que foi criado durante os módulos do planejamento pedagógico idealizado.

3. Metodologia

Esta pesquisa assumiu uma metodologia que envolveu tanto a professora como os alunos no processo de ensino-aprendizagem do gênero textual entrevista. Utilizou-se a denominada pesquisa-ação, definida como:

O método de pesquisa-ação consiste essencialmente em elucidar problemas sociais e técnicos, cientificamente relevantes, por intermédio de grupos em que se encontram reunidos pesquisadores, membros da situação-problema e outros atores e parceiros interessados na resolução dos problemas levantados ou, pelo menos, no avanço a ser dado para que sejam formuladas adequadas respostas sociais, educacionais, técnicas e/ou políticas (Thiollent, 2011, p.7).

Entende-se que o ensino deve ser uma troca entre o professor e o aluno, isso significa dizer que a pesquisa-ação não é uma pesquisa puramente teórica, ela se baseia na observação e coleta de dados do mundo real para entender e intervir em uma situação, buscando resolver um problema coletivo.

A pesquisa-ação nasce da necessidade de abordar questões que afetam um grupo ou comunidade, e seu objetivo final é gerar mudanças positivas, essa característica a distingue de outras abordagens de pesquisa que podem ter fins puramente descritivos ou explicativos, sem um compromisso direto com a intervenção. Thiollent (2011, p. 10) afirma que “Hoje, ela pode se distanciar tanto do objetivismo quanto do subjetivismo, encontrando certa afinidade com o construtivismo social”. E as autoras Miranda e Resende (2006, p. 516) argumentam que a pesquisa-ação ultrapassa a simples metodologia, estabelecendo-se como uma postura epistemológica. Essa abordagem considera a relação entre sujeito e objeto, além de integrar teoria e prática com o objetivo de gerar uma transformação social.

Neste sentido, a intervenção ocorreu na Escola Estadual Professor Rodoval Borges Silva, localizada no município de Santana-AP. A instituição oferece Ensino Fundamental - anos finais e Ensino Médio no formato presencial, com opções de turmas nos períodos diurno e noturno, incluindo supletivo. A escola conta com salas de aula climatizadas, uma biblioteca com espaço de leitura e refeitório. A quadra poliesportiva e o auditório estão em reforma. A equipe pedagógica é formada por pedagogos, incluindo bibliotecários e psicólogos.

Há também uma infraestrutura pensada para garantir o acesso adequado de alunos que necessitam de atendimento especializado, conforme figura 2. É possível identificar instalação de corrimãos, rampas, banheiros adaptados, além de salas dedicadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Figura 2: Estrutura da Escola Rodoval Borges



Fonte: Acervo dos autores.

A respeito da elaboração e aplicação das sequências didáticas, foram ministradas 7 (sete) aulas planejadas de acordo com as competências específicas de Língua Portuguesa 1 e 7 para o Ensino Médio (Brasil, 2018, p. 490), que visam, respectivamente:

Competência 1: Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo (Brasil, 2018, p. 490).

Competência 7: Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos

da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 490).

Além das competências, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas no Ensino Médio. A partir disso, foram selecionadas três habilidades do componente de Língua Portuguesa que pertencem ao campo jornalístico-midiático, a saber:

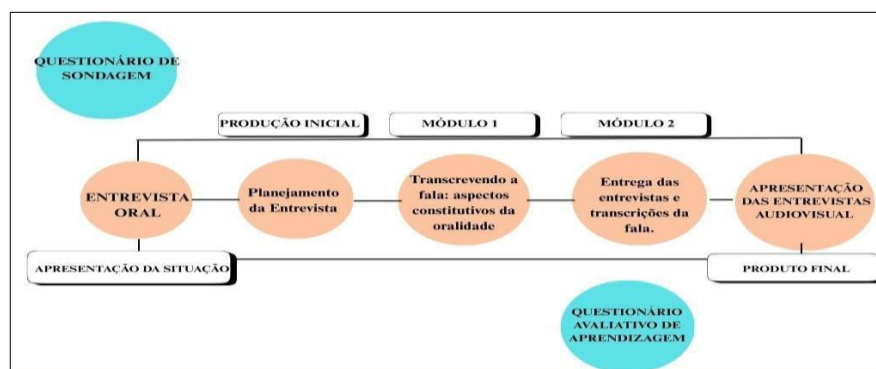
EM13LP36: Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os impactos das novas tecnologias digitais de informação e comunicação e da Web 2.0 no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria e da checagem de informação uma prática (e um serviço) essencial, adotando atitude analítica e crítica diante dos textos jornalísticos (Brasil, 2018, p. 521).

EM13LP43: Atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, gifs, remixes variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais (Brasil, 2018, p. 522).

EM13LP45: Analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, podcasts noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, vlogs de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (vlogs e podcasts culturais, gameplay etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e booktuber, entre outros (Brasil, 2018, p. 522).

Essas habilidades foram selecionadas para nortear o ensino do gênero textual entrevista. Inicialmente, foi aplicado um questionário dividido por duas seções. A primeira seção, foi composta por três perguntas, sendo duas de múltipla escolha e uma discursiva que visava identificar as experiências dos alunos com o gênero entrevista. A segunda seção foi composta por três perguntas objetivas e a quarta configurava-se como discursiva. As respostas dos alunos serviram para fazer o levantamento diagnóstico da turma. E partindo dele, foi elaborada a sequência didática e posteriormente aplicada. A seguir, apresenta-se o diagrama (figura 3) da sequência didática pensada para o gênero textual entrevista.

Figura 3: Esquema de sequência didática - gênero textual entrevista



Fonte: Elaboração dos autores.

A aplicação da sequência didática ocorreu às segundas-feiras, com início no 3º e 4º horário de aula. A estrutura das aulas foi organizada por módulos, conforme a figura 3, baseando-se no esquema de Dolz e Schneuwly (2004). O esquema de sequência didática - SD segue as seguintes ações realizadas em sala:

Aula 1: Reconhecimento do gênero entrevista: Esta aula foi dividida em dois momentos. Primeiro, os alunos analisaram uma entrevista escrita para entender o gênero textual. Em seguida, assistiram a uma entrevista em vídeo para comparar os formatos, finalizando com um exercício de fixação.

Aula 2: Planejamento da entrevista: Nesta aula foi proposto aos alunos a atividade de registrar a percepção das pessoas sobre temas de domínio público, como o apagão no Amapá, por meio de entrevistas audiovisuais. Em seguida, foi discutido o passo a passo para a realização da entrevista, abordando a criação de roteiro, seleção do entrevistado, comportamento do entrevistador e ambiente de gravação. Por fim, os alunos organizaram-se em grupos de até cinco integrantes.

Aula 3: Planejamento da entrevista: A terceira aula foi dedicada à elaboração colaborativa do roteiro da entrevista. Foi exibido um exemplo de roteiro para guiar os alunos, destacando elementos do gênero como título, autoria e introdução. Como tarefa, a turma ficou encarregada de produzir a entrevista em formato audiovisual para a aula seguinte.

Aula 4: Transcrevendo a fala: aspectos constitutivos da oralidade: A aula começou com uma socialização sobre a experiência dos alunos ao realizar as entrevistas orais. Para isso, foram feitas perguntas norteadoras sobre a tarefa, as dificuldades encontradas e qual a percepção da experiência tida. Em seguida, os alunos foram levados a perceber os aspectos constitutivos da oralidade, contribuindo assim para uma consciência linguística destes jovens. Perguntas foram feitas para que analisassem se os entrevistados repetiam palavras e se percebiam diferenças entre a fala e a escrita, especialmente quanto à formalidade. Por fim, foram fornecidas as orientações para o processo de transcrição ortográfica das entrevistas audiovisuais, o objetivo era fazer com que os alunos compreendessem a estrutura da fala em situações da comunicação.

Aula 5: Transcrevendo a fala: aspectos constitutivos da oralidade: Após a realização da transcrição em que os alunos identificaram as marcas da oralidade, o próximo passo foi transformar a transcrição em uma entrevista escrita. Os alunos elaboraram uma entrevista escrita na modalidade formal do português, alterando com sinônimos as palavras tidas como informais proferidas na entrevista audiovisual, para que assim se mantivesse o sentido de percepção do entrevistado no momento da gravação. Ao final da aula foi solicitado aos alunos que enviassem as entrevistas produzidas via whatsapp.

Aula 6: Entrega das transcrições e exibições das entrevistas: A aula foi iniciada questionando como foi o processo de transpor a oralidade para a escrita formal, respeitando a concepção do entrevistado. E os alunos explicaram os fatores/traços importantes identificados na fala dos entrevistados.

Aula 7: Entrega das transcrições e exibições das entrevistas: No segundo momento, os grupos apresentaram à turma os vídeos das entrevistas realizadas, bem como relataram o processo de produção do material, destacando as etapas de planejamento, realização da entrevista e transcrição dos dados coletados. Após as exibições, foi promovido um momento de feedback coletivo, no qual foram discutidos aspectos relevantes dos relatos e das produções apresentadas.

As duas últimas aulas foram conduzidas com base nos princípios da pesquisa-ação, especialmente no movimento de ação-reflexão-ação. Inicialmente, os estudantes colocaram em prática os conhecimentos trabalhados

ao longo das aulas por meio da realização das entrevistas e da produção das transcrições (ação). Em seguida, durante as apresentações e discussões coletivas, foram incentivados a refletir criticamente sobre o percurso realizado, analisando os conhecimentos adquiridos, as dificuldades encontradas e os aprendizados construídos ao longo do processo (reflexão). Nesse momento, os alunos foram levados a identificar o que já sabiam sobre a temática antes do desenvolvimento das atividades, quais conhecimentos foram ampliados e quais aspectos ainda necessitavam de aprofundamento. Por fim, a partir das reflexões produzidas coletivamente e dos feedbacks recebidos, os estudantes puderam ressignificar suas práticas e consolidar os conhecimentos construídos, projetando novas formas de aplicação dos conteúdos em situações futuras (ação).

4. Apresentação dos resultados

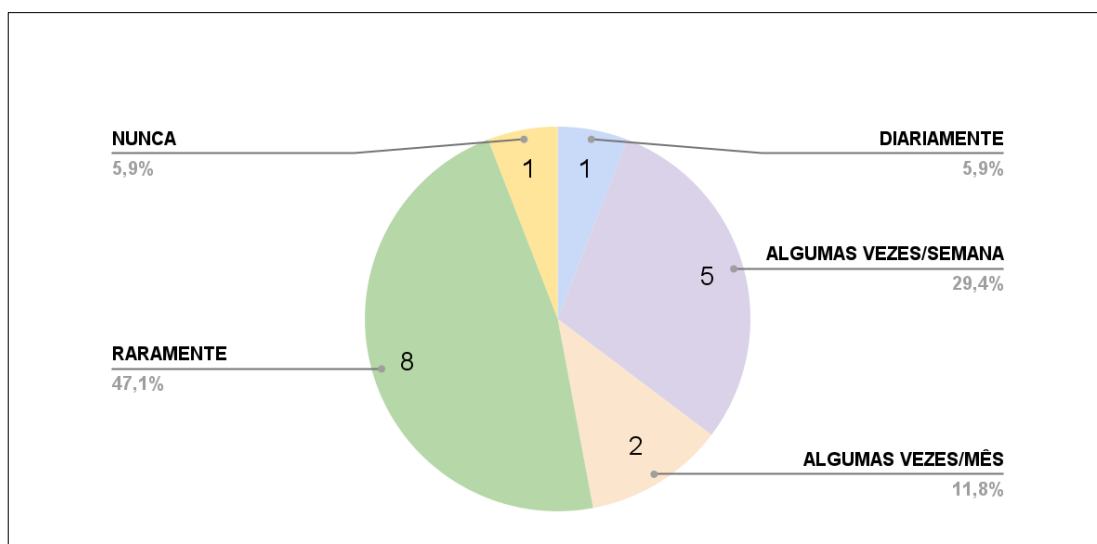
Os resultados expressos nesta seção correspondem à sequência didática sobre o gênero textual entrevista, aplicada na Escola Estadual Professor Rodoval Borges Silva, localizada no município de Santana-AP, em uma turma do 2º ano Ensino Médio, composta por 23 (vinte e três) alunos, a partir do método pesquisa-ação. Conforme Marcuschi (2008), o texto é um acontecimento singular e localizado em determinada ação, seja oral ou escrita. Por isso, ao ensinar, é apropriado usar eventos como exemplo e selecionar uma atividade para ser trabalhada, o que inicia a comunicação.

Antes de desenvolver as atividades propostas na sequência didática, foi realizado a aplicação de um questionário de sondagem conforme mostra a figura 3, questionando aos alunos a respeito do que seria uma entrevista e se já teriam assistido nos veículos de comunicação ou participado de uma.

As informações a seguir, correspondem aos dados de 17 (dezessete) estudantes que estavam presentes neste dia e que participaram desta primeira atividade. Quando questionados sobre a frequência com que têm contato com entrevistas (seja assistindo, lendo ou ouvindo), as respostas dos alunos indicaram que a maioria o faz raramente (47,1%). Uma parcela significativa, de 29,4%, consome esse tipo de conteúdo algumas vezes por semana, enquanto 11,8% o fazem algumas vezes por mês. Os que têm contato diário com entrevistas e os que

nunca as consomem representam 5,9% cada. Isto pode ser observado no gráfico 1:

Gráfico 1: Experiência com entrevistas



Fonte: Elaboração dos autores.

Outra pergunta desta primeira seção, pedia para os alunos indicarem onde eles costumam ler esse gênero textual, e entre os 17 alunos entrevistados, a maioria 64,7% acessa sites de notícias e redes sociais para se informar e 35,3% restantes preferem a televisão.

Posteriormente, quando questionados sobre o objetivo de uma entrevista, na seção 2, 82,4% responderam que era “Informar sobre um assunto ou pessoa”. Apenas 11,8% dos alunos assinalaram “Dar a opinião do entrevistador”, enquanto 5,9% dos estudantes marcou a opção “Divertir o público”. Essas respostas serviram de base para a elaboração e o desenvolvimento das atividades subsequentes com a turma.

4.1 Aula 1 - Reconhecimento do gênero entrevista

A primeira aula com o total de 45min foi dividida em atividades 1 e 2, na primeira atividade foi realizada uma sondagem a respeito do gênero entrevista, através de um exemplo de entrevista escrita, cujo trecho pode ser visto na figura 4, foi entregue aos estudantes, e com isso foi solicitado aos alunos que

observassem o título e o contexto. Perguntas norteadoras foram feitas para que pudessem analisar a estrutura deste gênero.

Figura 4: Trecho do exemplo de entrevista escrita

Plantar árvores dá mais prazer do que fazer filmes

O cineasta paulista Fernando Meirelles concilia o cinema com o ativismo em defesa das florestas e dedica boa parte do seu tempo a acompanhar as questões ecológicas.

Aos 56 anos, o cineasta Fernando Meirelles integra a galeria dos melhores diretores do cinema brasileiro. Entusiasta de filmes experimentais na juventude criou programas para a televisão, trabalhou com publicidade e dirigiu sucessos como Cidade de Deus, em que usou a estética dos videoclipes para retratar a violência no Rio de Janeiro – obra que concorreu ao Oscar de melhor filme estrangeiro em 2004.



Precisamos mudar de cultura para adequar nossa civilização aos limites do planeta?

Sabemos que precisaríamos dos recursos de três planetas para a população atual alcançar os padrões de consumo do Primeiro Mundo. Esse parece ser o objetivo de todos os governos e habitantes. Mas está claro que essas aspirações não cabem no espaço que temos. Apesar de muitos estudos anunciando a falta iminente de minérios, de peixes ou de água potável, nossa sociedade não sabe existir sem crescer.

Disponível: <https://portal.educacao.go.gov.br>

Após este primeiro momento, um vídeo de entrevista, conforme figura 5, foi exibido para que fosse observado aspectos e comportamentos da entrevista audiovisual. E salientando alguns pontos importantes da entrevista, tais como: rápida descrição de quem é o entrevistado, e o assunto que será abordado através das perguntas.

Figura 5: Imagem capturada da entrevista audiovisual exibida



Fonte: Jornal do Amapá. (2024)

Esta atividade estimulou a comparação entre as duas entrevistas, relacionando as diferenças e semelhanças entre elas, principalmente quanto à forma do registro, oral e escrito. Em seguida, foi aplicada uma atividade conforme o trecho na figura 6 que está atrelada ao exemplo de entrevista escrita observada na figura 4, sobre o gênero textual entrevista para fixação do assunto.

Figura 6: Trecho da atividade de fixação

Com base no texto lido, responda às perguntas a seguir.

1. Qual é o objetivo principal do cineasta Fernando Meirelles ao tratar de questões ecológicas em seus filmes, de acordo com o texto?

2. Com base na citação 'Há pessimismo sobre o esforço para se controlar as mudanças climáticas. Estamos numa corrida contra o tempo.', qual inferência sobre o tom do autor podemos fazer?

() O autor está otimista sobre a capacidade da humanidade de reverter o aquecimento global.

() O autor acredita que as mudanças climáticas não são tão urgentes quanto se pensa.

() O autor adota um tom de urgência e desapontamento com a falta de progresso significativo.

3. Qual é a principal dificuldade mencionada no texto para que a política pública apoie a mudança de modelo de vida consumista?

() As soluções ambientais exigem investimentos financeiros que o governo não pode bancar.

() O público não vota em políticos que propõem mudanças drásticas no estilo de vida.

() A "visão de longo prazo" de políticos e de empresas não se estende além de um ou dois mandatos eleitorais.

4. Qual é o objetivo de uma entrevista? Explique.

Fonte: Elaboração dos autores.

4.2 Aula 2 - Planejamento da entrevista

Nesta aula, a proposta da atividade foi apresentada e citados possíveis caminhos, isto com o intuito de sensibilizar os alunos acerca da proposta de documentar a percepção das pessoas a respeito de algum assunto de domínio público que poderia ser o: apagão elétrico no Estado do Amapá no ano de 2020, saneamento básico, saúde pública, segurança pública escolar, dentre outros. Foi orientado aos alunos que registrassem esses relatos por meio de entrevista audiovisual, reforçando a importância de cada cidadão da comunidade.

Figura 7: Trecho da proposta de atividade

A atividade será dividida em etapas, que podem ser realizadas em grupos de 3 a 5 alunos, sendo elas:

- Escolha do Tema: Os grupos selecionarão um dos temas propostos (apagão no Amapá, saneamento básico, saúde, segurança pública ou escolar) ou poderão sugerir outro assunto relevante para a comunidade escolar.
- Elaboração do Roteiro: Cada grupo criará um roteiro com perguntas que incentivem os entrevistados a expressar suas percepções, experiências e sentimentos. O foco deve ser no "como" e no "porquê", e não apenas no "o quê".
- Produção da entrevista audiovisual: O grupo definirá os papéis de cada integrante (entrevistador, operador de câmera, editor, etc.) e fará um teste com os equipamentos.

Fonte: Elaboração dos autores.

4.3 Aula 3 - Planejamento da entrevista

Na terceira aula, foi utilizado o projetor para exibir aos alunos um exemplo do roteiro de entrevista, cujo exemplo está na figura 8. Ao longo da apresentação, foi sendo direcionado a atenção dos alunos para os elementos e as características do gênero entrevista, sendo eles: a presença de um título, autoria, uma breve introdução do assunto que será abordado e se possível uma pequena fotografia do entrevistado(a).

Figura 8: Trecho do exemplo do roteiro exibido.

Roteiro de entrevista	
Nome da equipe:	
Título da entrevista e uma breve descrição do assunto:	
Informações do entrevistado (e uma fotografia se possível): • Nome; • Idade; • Qual a profissão?	

Fonte: Elaboração dos autores.

Em seguida, foi iniciado a elaboração do roteiro da entrevista, construído de forma colaborativamente entre professor-aluno durante a aula e definido o entrevistado. Como tarefa para a aula seguinte os alunos tinham de registrar esta ação em formato de vídeo, produzindo assim uma entrevista audiovisual.

4.4 Aula 4 - Transcrevendo a fala: aspectos constitutivos da oralidade

A aula foi iniciada com uma socialização em sala acerca da experiência de realizar entrevistas orais, a partir perguntas norteadoras: Como foi realizar a tarefa? Quais foram as maiores dificuldades? Gostaram da experiência?

Em seguida, os alunos foram orientados a perceber os aspectos constitutivos da oralidade, para isso perguntas foram feitas, como: O entrevistado

repete muitas palavras ao responder as perguntas? Há diferenças entre fala e escrita? Há diferença entre um texto formal escrito e um oral?

Na sequência, foram fornecidos os encaminhamentos para o processo de transcrição ortográfica da entrevista audiovisual produzida pelos alunos. O objetivo da transcrição foi para que os alunos compreendessem o modo como a fala se estrutura nas situações comunicativas.

4.5 Aula 5 - Transcrevendo a fala: aspectos constitutivos da oralidade

Após a etapa de transcrição das entrevistas, na qual os alunos puderam identificar e analisar as marcas da oralidade presentes na fala, a aula seguiu para um novo e importante desafio. Agora os estudantes realizaram a transcrição das falas para uma entrevista escrita, utilizando a modalidade formal da língua portuguesa.

Para isso, os alunos atuaram como editores, revisando o material. A tarefa principal consistia em substituir palavras e expressões consideradas informais, proferidas durante a gravação audiovisual, por sinônimos e termos mais adequados ao registro escrito. Essa alteração foi feita com cuidado, pois o intuito era manter o sentido original e a percepção expressa pelo entrevistado que os alunos selecionaram. Essa atividade pode ser percebida na figura 9 com as transcrições do tema 1 - Apagão no Estado do Amapá e 2 - Saúde mental escolhidos pelos alunos. Os trechos foram reescritos na modalidade formal da língua portuguesa.

Figura 9: Trechos reescritos das entrevistas realizadas pelos alunos do tema 1 e 2

Tema 1: Apagão de 2020 no Estado do Amapá

3. O senhor possui alguma experiência relacionada às medidas que teve que adotar para suprir as necessidades básicas da sua família, considerando a escassez durante essa situação?

Adotei uma estratégia de redução do poder de compra; comprei apenas o essencial para o dia a dia e evitei fazer estoques, especialmente de alimentos congelados, para prevenir desperdícios. Durante esse período, os preços dos produtos aumentaram consideravelmente devido à escassez.

Tema 2: Saúde mental

Entrevistador: O que a motiva a permanecer atuando na escola?

Elisabeth Guedes (Psicóloga Escolar): Atuo em três áreas distintas: na área jurídica, com perícia psicológica; na clínica; e também no ambiente escolar. Ingressei no serviço público por meio de concurso e, inicialmente, fui lotada na Escola Raimundo Nonato. Posteriormente, solicitei transferência para a Escola Rodoval Borges Silva, pois tinha o desejo de atuar em uma instituição de ensino regular, com atenção especial às necessidades educacionais especiais. O que me mantém aqui é, principalmente, a oportunidade constante de aprendizado e a riqueza das experiências vividas no atendimento a adolescentes.

Fonte: Elaboração dos autores.

Ao final da aula, foi orientado aos alunos que enviassem as entrevistas audiovisuais já editadas e finalizadas via WhatsApp, como forma de registrar e entregar o trabalho produzido.

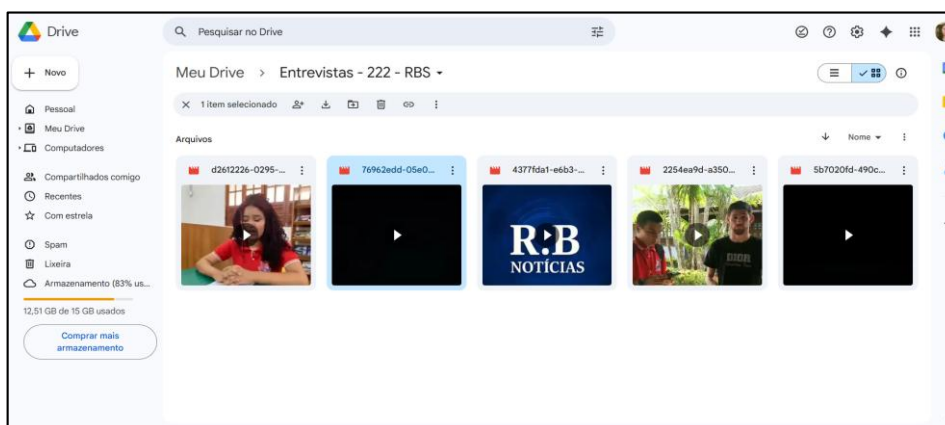
4.6 Aula 6- Entrega das transcrições e exibições das entrevistas

No primeiro momento, a aula foi iniciada questionando como foi o processo de transpor a oralidade para a escrita formal, respeitando a concepção do entrevistado. E os alunos explicaram os fatores/traços importantes identificados na fala dos entrevistados, compartilharam que repetições de palavras e pausas foram as mais percebidas por eles durante a análise, seguem alguns exemplos destacados como: “eu queria, eu fui, eu tenho, eu fiz, então, é, aí, a gente, no caso”. Ao final deste momento, entregaram suas transcrições e entrevistas escritas produzidas pelo grupo.

4.7 Aula 7 - Entrega das transcrições e exibições das entrevistas

Em seguida, os grupos exibiram para a turma os vídeos das entrevistas que realizaram e explicaram como foi o processo de produção do material. Após as apresentações, foi realizado o feedback para as equipes, destacando a qualidade das produções e ressaltando os pontos importantes dos relatos apresentados. As entrevistas audiovisuais produzidas pelos alunos podem ser acessadas, todas estão em uma pasta do Google Drive conforme a figura 10:

Figura 10: Imagem das entrevistas no Google Drive³

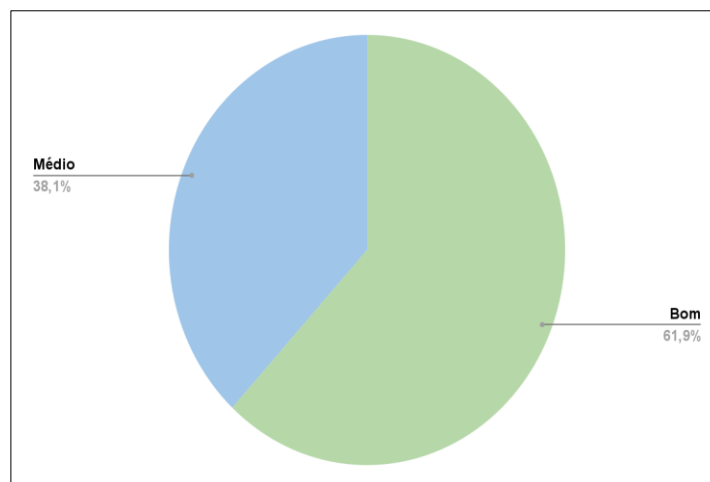


Fonte: Acervo dos autores.

Após a finalização da sequência didática, foi aplicado um questionário que continha oito perguntas de múltipla escolha, que foram respondidas por 22 alunos presentes na finalização do assunto, este serviu para avaliar a aprendizagem sobre o tema "entrevista". E os resultados foram divididos em dois níveis de desempenho: “bom” e “mediano” conforme o gráfico 2:

³ Segue o link disponível para a visualização das produções:

<https://drive.google.com/drive/folders/1fOVMV128K8nKHKeTgJlty6DIBVra2is2>

Gráfico 2: Resultados da aprendizagem

Fonte: Elaboração dos autores.

O primeiro nível, considerado “bom”, representou 61,9% (13 alunos) do total. As respostas foram adequadas aos seguintes questionamentos: Qual o principal objetivo do entrevistador? Quais as diferenças entre entrevistas orais e escritas? Qual marcador dentre as opções (Como, Quais, Você e Quantos) são exemplos de perguntas abertas? Por que é importante transcrever a fala de forma precisa e fiel ao que foi dito? Ao analisar uma entrevista, quais/qual elemento ajuda na identificação do público-alvo? Na entrevista escrita, as aspas são utilizadas para quê? Ao transcrever uma entrevista para o texto, o autor deve? Para a entrevista jornalística ter credibilidade ela precisa possuir o quê?

Destaco que no segundo nível, classificado como "mediano", corresponde a respostas de oito alunos (38,1%) que apresentaram dificuldades em questões específicas. Três alunos, por exemplo, responderam incorretamente ao questionamento a seguir: “Ao analisar uma entrevista, qual/quais/ elemento(s) ajuda(m) na identificação do público-alvo?”. Eles responderam que a identificação do público-alvo de uma entrevista estava relacionada ao quantitativo de perguntas feitas pelo entrevistador, mas a resposta adequada seria: “O tema abordado, a linguagem utilizada e o veículo de comunicação (revista, site, jornal etc.), pois são estes os elementos que ajudam no reconhecimento do público-alvo.

Adicionalmente, observou-se um ponto de confusão quanto ao uso das aspas. Em resposta à pergunta "Na entrevista escrita, as aspas são usadas para?",

dois alunos assinalaram que elas separam a introdução do corpo da entrevista, e outros três indicaram que elas marcam uma pausa na fala. A resposta esperada, todavia, era que as aspas são empregadas para assinalar a reprodução literal e exata da fala do entrevistado (discurso direto).

Embora tenham ocorrido equívocos pontuais por parte de alguns alunos, as demais respostas demonstraram que o conteúdo desenvolvido por meio das atividades em sala de aula foi assimilado de forma significativa, especialmente no que se refere às demais características e ao estilo deste gênero.

5. Considerações finais

Com o objetivo de atender às orientações da Base Nacional Comum Curricular, foi desenvolvida e aplicada uma sequência de atividades para o ensino do gênero textual entrevista a estudantes do Ensino Médio. Os resultados alcançados indicam que a proposta de sequência didática, centrada em atividades práticas, proporcionou o desenvolvimento do senso crítico, da autonomia, do protagonismo e da criatividade dos alunos, uma vez que as atividades propostas instigaram os alunos a produzirem entrevistas, a analisarem a estrutura do gênero e a utilizarem práticas de linguagem (leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística) correspondente ao gênero textual trabalhado.

Esta pesquisa mostrou que por meio da sequência didática foi possível desenvolver diferentes práticas de linguagem, como foi realizado com o gênero entrevista, como oralidade e a análise linguística. Os alunos realizaram uma atividade na perspectiva multimodal, em que foi gravado uma entrevista audiovisual e através dela foi realizada uma transcrição de fala, evidenciando as partículas constitutivas da oralidade, seja na repetição de palavras ou no uso de operadores argumentativos durante o diálogo entre duas ou mais pessoas. Em seguida, essas transcrições foram transformadas em entrevistas escritas, já envolvendo a norma padrão do português. Essas ações foram fundamentais para que os alunos entendessem as diferenças entre a modalidade escrita e a modalidade oral, trabalhassem a consciência linguística e compreendessem o funcionamento do gênero textual entrevista.

É importante ressaltar que poderíamos ter desenvolvido mais atividades voltadas ao uso da linguagem formal e informal em situações cotidianas dos estudantes, contribuindo para a desmistificação das concepções de falar “certo” e “errado” e promovendo a reflexão de que os usos linguísticos variam conforme o contexto comunicativo e os interlocutores envolvidos.

A recepção dos alunos foi satisfatória, conforme ilustrado no Gráfico 2. Apesar de os resultados estarem divididos em dois níveis, a porcentagem majoritária indica um bom aproveitamento e a assimilação esperada do conteúdo. É importante notar que mesmo a menor porcentagem representa um resultado positivo, pois as demais respostas demonstram a participação ativa dos alunos durante o processo de aprendizagem e desenvolvimento do olhar crítico.

Dessa forma, o estudo contribuiu para repensar o papel do ensino de língua portuguesa no Ensino Médio, demonstrando que práticas contextualizadas podem tornar o aprendizado mais significativo para os alunos. A pesquisa evidenciou a importância de inserir a realidade social e cultural dos estudantes nas atividades escolares, fortalecendo a relação entre escola e comunidade. Além disso, reforça-se a necessidade de valorizar a interdisciplinaridade e os textos multimodais como aliados no processo de ensino-aprendizagem.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Base Nacional Comum Curricular** – Educação é a base. Brasília: MEC, [2018?]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versa_ofinal_site.pdf>. Acesso em: 28 mar. de 2025.
- BUNZEN, C. MENDONÇA, M. **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (org). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 19
- FONTANA, N. M.; PAVIANI, N. M. S.; PRESSANTO, I. M. P. **Práticas de linguagem: gêneros discursivos e interação**. Caxias do Sul, RS. Educs. 2019.

HOFFNAGEL, J. C. Entrevista: uma conversa controlada. In: DIONISIO, P. A. et al. **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

KOCH, I. V. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3.ed., 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

MARCUSCHI, L. A.. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MIRANDA, M. G.; RESENDE, A. C. A. **Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo**. Revista brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 511-518, set./dez. 2006.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. **Pesquisa em educação**: possibilidades investigativas, formativas da pesquisa-ação. 2. ed. v.2. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

SANTOS, W. L., RICHE, C. R; TEIXEIRA, S. C. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2015.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VARIAÇÃO DE COMPOSTOS MORFOLÓGICOS DE JOVENS HOMENS E MULHERES EM COMPOSTOS DA LIBRAS NA CIDADE DE MACAPÁ, AP

Fernando Fernandes da Silva¹
Universidade do Estado do Amapá

Resumo: O presente estudo investiga as variações linguísticas da Libras na comunidade surda de Macapá, Amapá, com foco nas diferenças morfológicas entre jovens homens e mulheres. Utilizando a Sociolinguística Variacionista como base teórica, a pesquisa analisa como fatores sociais e de gênero influenciam a escolha lexical na Libras. Embora estudos anteriores em outras línguas de sinais tenham revelado a influência de variáveis sociais na variação lexical, há uma escassez de pesquisas semelhantes na Libras, especialmente no que diz respeito às diferenças de gênero. Os dados foram coletados de um banco de dados criado por Silva (2023), contendo filmagens de 12 colaboradores surdos, abordando sinais como "vatapá", "cebola", "jet ski", "moto-táxi", "delegacia" e "farmácia". A análise revelou padrões de redução vocabular e inovação na formação de novos sinais, indicando uma economia linguística significativa. Os jovens surdos demonstraram uma predisposição para a inovação linguística, enquanto os falantes mais velhos mostraram resistência a mudanças. A pesquisa sugere que a educação deve valorizar a diversidade linguística, promovendo um ambiente inclusivo que reconheça e estimule a criatividade dos usuários da Libras. Os resultados destacam a importância da documentação e preservação da Libras, além de fornecer um recurso para futuras pesquisas e políticas educacionais voltadas para a inclusão da comunidade surda.

PALAVRAS-CHAVE: Libras, Gênero, Sociolinguística Variacionista, Redução vocabular.

¹ Doutor em Linguística, pela Universidade de Évora (UÉvora) (Rec. Universidade Federal de Goiás), Professor Adjunto II na Universidade do Estado do Amapá (UEAP) em Macapá -AP, Brasil. Avenida Presidente Vargas, 650. Macapá, Amapá, Brasil, CEP: 68900-970. ORCID:<https://orcid.org/0000-0003-4270-1692>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5079522757656750>. E-mail: nandofernandesffs@gmail.com

VARIATION OF MORPHOLOGICAL COMPOUNDS OF YOUNG MEN AND WOMEN IN LIBRAS COMPOUNDS IN THE CITY OF MACAPÁ, AP

Abstract: The present study investigates linguistic variations in Brazilian Sign Language (Libras) within the Deaf community of Macapá, Amapá, focusing on morphological differences between young men and women. Using Variationist Sociolinguistics as its theoretical framework, the research examines how social factors, particularly gender, influence lexical choices in Libras. Although previous studies in other sign languages have revealed the impact of social variables on lexical variation, there is a lack of similar research on Libras, especially concerning gender differences. The data were collected from a database created by Silva (2023), featuring recordings of 12 Deaf participants and covering signs such as "vatapá," "onion," "jet ski," "motorcycle taxi," "police station," and "pharmacy." The analysis revealed patterns of lexical reduction and innovation in the creation of new signs, indicating significant linguistic economy. Young Deaf individuals demonstrated a tendency towards linguistic innovation, while older signers exhibited resistance to change. The study suggests that education should value linguistic diversity, fostering an inclusive environment that acknowledges and encourages the creativity of Libras users. The findings underscore the importance of documenting and preserving Libras, providing a valuable resource for future research and educational policies aimed at supporting the Deaf community. The study concludes that Libras is a dynamic and constantly evolving language, emphasizing the importance of educational initiatives respecting and valuing this innovation.

KEYWORDS: Libras, Gender, Variationist Sociolinguistics, lexical reduction.

Introdução

O presente estudo é motivado pela necessidade de entender as variações linguísticas na Libras (Língua Brasileira de Sinais), especialmente as variações de compostos morfológicos entre jovens homens e mulheres na cidade de Macapá, Amapá. A Sociolinguística Variacionista, fundamentada nos trabalhos de William Labov, fornece uma base teórica para investigar como fatores sociais influenciam a variação linguística. Em línguas de sinais, a variação é um fenômeno ainda pouco explorado, e as pesquisas focadas em diferenças de gênero são escassas, dentro do Brasil temos Nicoloso (2015), em estudos iniciais com nuances de modificação na tradução de em Libras de homens e mulheres.

Estudos prévios sobre línguas de sinais, como a Língua de Sinais Americana (ASL), Australiana (Auslan), Neozelandesa (NZSL) e Italiana (LIS),

indicam que fatores como idade, gênero, classe social e etnia condicionam a escolha lexical (Lucas, Bayley e Valli, 2001; Schembri e Johnston, 2007; McKee, McKee e Major, 2011; Geraci et al., 2011). Tais achados ressaltam a importância de investigações semelhantes na Libras, a fim de identificar e compreender as variações regionais e sociais presentes na comunidade surda de Macapá.

Além disso, essas pesquisas permitem refletir sobre as diferenças de sinalização entre homens e mulheres e podem revelar padrões de inovação e supressão de sinais, contribuindo para a documentação e descrição da Libras. Portanto, este estudo visa preencher uma lacuna significativa na literatura sociolinguística brasileira e fornecer dados que possam expandir nosso entendimento sobre a Libras.

Diante disso, o presente trabalho apresenta os sinais que geram inovações e supressões em sua execução, priorizando a variação diassexual entre estes colaboradores. Os sinais analisados são: vatapá, cebola, jet ski, moto-táxi, delegacia e farmácia. O trabalho divide-se em cinco seções. A primeira seção apresenta as informações e aspectos introdutórios; a segunda seção discorre sobre a variação sociolinguística na Libras; a terceira seção trata dos aspectos teórico-metodológicos da pesquisa; a quarta seção apresenta as discussões sobre a análise produzida; e, por fim, a quinta seção contém as considerações finais do estudo.

A sociolinguística variacionista da Libras

A Sociolinguística Variacionista, introduzida por William Labov, oferece uma base teórica inicial para entender as variações linguísticas em línguas orais e espelhar esse entendimento para a Libras, considerando fatores extralinguísticos. Em sua pesquisa de 1962 na ilha de Martha's Vineyard (Massachusetts, Estados Unidos), Labov estudou os ditongos /ay/ e /aw/ na língua inglesa, observando que poderiam ser pronunciados de diferentes formas entre os falantes dessa comunidade. Ele realizou um levantamento minucioso sobre as características dos habitantes, a distribuição geográfica da localidade, a imigração que recebia, entre outros aspectos.

A ilha era formada majoritariamente por pescadores, mas recebia uma alta quantidade de turistas. Os fatores encontrados, que condicionavam os diferentes usos da ditongação, não estavam no nível interno à língua, mas sim nos fatores externos, como a identidade e a atitude dos moradores (Labov, 2008). Os resultados mostraram que os turistas traziam novos falares, enquanto os pescadores tentavam conservar a variação linguística local.

Diante disso, Labov concluiu que a língua é viva e dinâmica porque essa característica lhe é atribuída pelos seus falantes, que são influenciados por sua cultura e interações sociais. Assim, é impossível desvincular a língua dos fatores sociais, visto que são conceitos entrelaçados.

No que tange à variação linguística, os falantes da mesma língua não seguem um padrão homogêneo, podendo haver mudanças por regiões, Estados e até mesmo municípios. De acordo com Soares (2020), a língua apresenta uma heterogeneidade em seus diferentes níveis: "a diferenciação geográfica e social entre segmentos de uma mesma comunidade linguística corresponde um processo de diferenciações linguísticas, denominadas variedades linguísticas, diferenciações que podem dar-se nos níveis fonológico, léxico e gramatical" (Soares, 2020, p. 62).

Vários estudos investigaram a variação lexical em diferentes línguas de sinais. Pesquisas sobre a Língua de Sinais Americana (ASL) (Lucas, Bayley e Valli, 2001), a Língua de Sinais Australiana (Auslan) (Schembri e Johnston, 2007), a Língua de Sinais Neozelandesa (NZSL) (McKee, McKee e Major, 2011) e a Língua de Sinais Italiana (LIS) (Geraci et al., 2011) revelaram que a escolha lexical é condicionada por diversos fatores sociais.

Lucas et al. (2001) examinaram 34 itens lexicais com variação regional entre 207 usuários de ASL em sete localidades nos Estados Unidos, descobrindo que as variantes lexicais de 27 dos 34 conceitos eram compartilhadas entre todas as regiões analisadas. A idade foi um fator significativo, com algumas variantes lexicais específicas para cada faixa etária. Além disso, identificaram-se diferenças lexicais entre signatários do sexo masculino e feminino, da classe trabalhadora e da classe média, afro-americanos e brancos, e entre aqueles com pais ouvintes e surdos. No entanto, Lucas e seus colegas não apresentaram uma análise

estatística multivariada das descobertas, deixando a importância relativa de cada fator social na variação lexical da ASL indefinida.

A variação regional no léxico da Língua de Sinais Britânica (BSL) foi documentada em dicionários (Brien, 1992), recursos de ensino (Napier e Fitzgerald, 2008) e outras publicações (Edinburgh and East of Scotland Society for the Deaf, 1985). Recentemente, houve um interesse crescente em documentar as variedades regionais locais da BSL, devido à percepção de que as diferenças lexicais regionais tradicionais estão se perdendo (Elton e Squelch, 2008; Merseyside Society for Deaf People, 2009; Watson, 2009) e mais recente Silva, (2023), trouxe uma primeira descrição dos sinais compostos da região norte especificamente com a comunidade surda de Macapá/AP e disponibilizando banco de dados para outras análises.

O campo da sociolinguística da Libras ainda apresenta um caminhar lento em pesquisas que envolvem perfis de grupo, especialmente no que diz respeito ao gênero. Refletir sobre esse processo levanta diversas questões já exploradas anteriormente em línguas orais, como as diferenças entre homens e mulheres na maneira de sinalizar, aspectos morfológicos, e os fatores externos que podem explicar determinados fenômenos. Autores como Calvet (2002), Bortoni-Ricardo (2017) e Tarallo (2005) conduziram estudos com línguas orais e a língua portuguesa nas escolas, aplicando análises multifacetadas de grupos. Esses estudos servirão como referência inicial para a análise dos dados.

Redução vocabular e economia linguística

A redução vocabular é um processo linguístico no qual uma palavra é encurtada, mantendo seu significado original. Esse fenômeno é amplamente discutido nas gramáticas e manuais de morfologia, em que frequentemente é referido como truncamento, abreviação ou siglagem, apesar de não haver uma distinção clara entre esses termos.

Segundo Vilela et al. (2006), a redução vocabular é um processo morfológico que ocorre especificamente em compostos. As autoras destacam que a redução envolve a remoção de partes de um composto, preservando geralmente a base esquerda da palavra original. Exemplos incluem “odontologia” (odonto +

logia) reduzido para “odonto” “fotografia” (foto+grafia) reduzido para “foto” e “lipoaspiração” (lipo+aspiração) reduzido para “lipo”.

Em contraste, o truncamento é visto como um processo morfofonológico que, além de suprimir uma parte da palavra, pode adicionar uma vogal temática, como em “faculdade” truncado para “facu” e “neurose” para “neura”. Vilela et al. (2006) também apontam diferenças semântico-pragmáticas: o truncamento tende a ser usado em contextos pejorativos ou afetivos, enquanto a redução vocabular não carrega essas conotações e pode ser usada por diferentes grupos sociais.

A redução vocabular é vista como uma manifestação da economia linguística, conceito discutido por Martinet (1964). Ele sugere que a evolução linguística é governada pela tensão entre as necessidades comunicativas e a tendência de minimizar o esforço mental e físico. A economia linguística atua tanto nos eixos paradigmáticos quanto sintagmáticos da língua, sendo um motor para mudanças formais e semânticas.

A composição parece ser altamente produtiva nas línguas de sinais. Pesquisadores como Klima e Bellugi (1979) e Liddell e Johnson (1986) estudaram esse processo na ASL, enquanto Quadros e Karnopp (2004), Felipe (2006), Rodero-Takahira (2015) e Rodero-Takahira e Scher (2020) se debruçaram sobre a Libras. Na Língua Gestual Portuguesa (LGP), Mineiro et al. (2007, apud Faria-Nascimento e Correia, 2011) afirmam que a composição de gestos é uma alternativa representativa devido ao aproveitamento do material linguístico disponível para criar novas denominações. Esse processo demonstra a capacidade da LGP de recrutar processos morfológicos econômicos, semelhante às outras línguas orais ou gestuais que possuem regras para gerar uma quantidade infinita de enunciados e gestos.

Na Libras, encontramos compostos como “medicina”, formado pelos sinais de (medico + estudar), que podemos visualizar nos dicionários de Capovilla (2019), são mostrados em Rodero-Takahira et al. (2020), Silva (2023) e Pizzio et al. (2023), classificam os compostos em Libras como sequenciais (“escola” – CASA + ESTUDA), simultâneos (bichinho de balanço - sinal classificador para ANIMAL + sinal classificador para PESSOA), e simultâneos-sequenciais

("cavalinho de balanço" - CAVALO + sinal classificador para ANIMAL + sinal classificador para PESSOA).

Frishberg (1975), em seu estudo pioneiro sobre mudanças históricas na ASL, identificou que alguns sinais compostos se tornaram sinais simples. Ela observou um movimento da iconicidade para a arbitrariedade, exemplificado ainda em Alves e Rodero-Takahira, (2020) no exemplo é o sinal de "pássaro", onde inicialmente era composto por dois gestos, mas com o tempo a segunda parte foi deletada.

A economia linguística, como descrita por Martinet (1964), se manifesta nas línguas de sinais tanto na criação lexical via compostos utilizando sinais existentes para criar novos sinais de forma econômica quanto na redução vocabular tornando o processo ainda mais econômico.

Metodologia da pesquisa

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa descritiva, fundamentada na Sociolinguística Variacionista de Labov (2008), Tarallo (2005) analisando com dados secundários. Focamos em dois grupos de jovens (18 a 29 anos) e nos gêneros masculino e feminino, realizando uma análise descritiva dos sinais do banco de dados de Silva (2023). Nesta análise, consideramos os fenômenos da redução vocabular de sinais compostos e a inovação linguística, explorando como a combinação de outros sinais pode gerar os mesmos significados, elucidando, assim, as variantes presentes na língua.

Os dados foram coletados a partir de um banco de dados produzido por Silva (2023), contendo filmagens de 12 colaboradores surdos residentes em Macapá, sendo 06 homens e 06 mulheres. A escolha desses participantes considerou a representatividade de uma faixa etária e gênero de banco de dados disponíveis e publicados com sinalizantes fluentes surdos da região norte do Brasil, especificamente de Macapá no Amapá.

Os vídeos foram analisados dentro programa *ELAN* para deixar os vídeos em trilhas e com baixa velocidade e *Quick time player* para pode dar *zoom* na tentativa de não desapressar qualquer característica visual presente nas sinalizações dos participantes da pesquisa.

2.1 Corpus

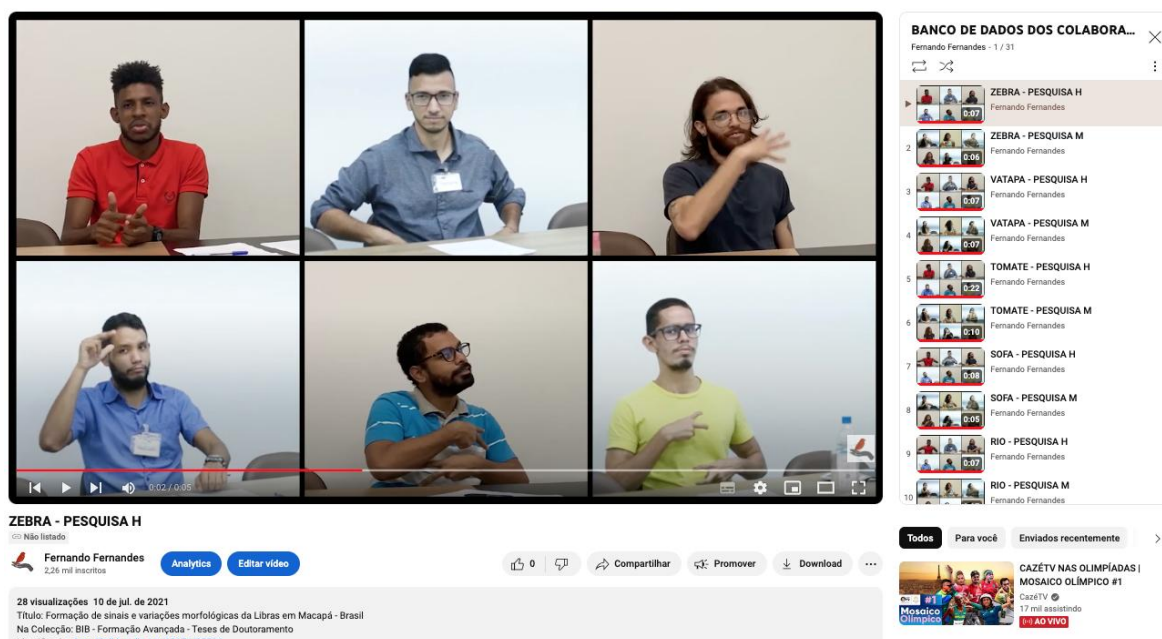
No tocante aos dados secundários, foi usado o banco produzido por Silva (2023), onde fez a apresentação de compostos morfológicos da região do Amapá, em específico Macapá, com surdos e surdas durante 2020:

"A coleta de dados foi executada entre outubro e dezembro de 2020. O pesquisador responsável pelo estudo convidou individualmente cada colaborador para participar. As sessões de coleta foram meticulosamente agendadas em dias distintos, e conduzidas em um ambiente especialmente preparado para assegurar a visibilidade ótima das expressões em língua de sinais. Além disso, foram tomadas precauções rigorosas para mitigar o risco de transmissão do SARS-CoV-2, o vírus causador da COVID-19. A sala utilizada para a coleta foi submetida a um processo de esterilização após o término de cada sessão e ficou inacessível durante um intervalo de 24 horas antes da realização da próxima coleta. (Texto exato retirado da descrição do canal (banco). Silva, 2024)"

Os dados estão organizados de duas formas: a primeira apresenta os colaboradores agrupados em quadros por gênero; a segunda permite selecionar individualmente cada colaborador e visualizar o sinal realizado por ele, também classificado por gênero.

Figura 01: Banco de dados²

²Acesso: https://www.youtube.com/watch?v=Xn6u6_goT-k&list=PLhovJL15HcXBz0-pxoienaO6_0Y6P_6L&pp=gAQBIAQB



Fonte: Banco de dados de Silva (2023).

Os vídeos foram adicionados ao *Youtube*³, mas seus *links* estão disponíveis na tese de doutorado intitulada "Formação de sinais e variações morfológicas da Libras em Macapá - Brasil" publicada na Coleção: BIB - Formação Avançada - Teses de Doutorado com o identificador (<http://hdl.handle.net/10174/35524>)

Figura 02: banco de dados e seus colaboradores homens e mulheres (18 a 29 anos)⁴

³link do canal com o playlist com o banco de dados:

https://www.youtube.com/watch?v=Xn6u6_goT-k&list=PLhovJL15HcXBz0-pxoienaO6_0Y6P_6L

⁴Acesso: https://www.youtube.com/watch?v=Xn6u6_goT-k&list=PLhovJL15HcXBz0-pxoienaO6_0Y6P_6L&pp=gAQBiAQB



Fonte: Banco de dados de Silva (2023).

Os colaboradores estão divididos em quadros separados por gênero, e os vídeos dos sinais são apresentados em cenas individuais. Essa estrutura permite uma análise detalhada dos processos fonológicos de cada sinal. O banco de dados inclui 15 sinais: Almoço, Beija flor, Bombeiro, Cebola, Delegacia, Escola, Farmácia, Jet Ski, Moto Táxi, Onça Pintada, Rio, Sofa, Tomate, Vatapá, Zebra.

Segundo Silva (2023), não foi possível estabelecer um grupo semântico que fosse predominante os compostos, pois estes estão presentes em vários grupos. Esses foram os substantivos escolhidos para comparar com sinais compostos registrados em Capovilla (2019), pois estes em suas variantes não possuem registros da região norte do país. O dicionário trilingue de Capovilla, publicado em 2019 em versão impressa, foi o mote de comparação visto que tem difusão de mercado pelo Ministério da Educação do Brasil e possuindo a maior coleta registrada das regiões brasileiras, sendo agrupadas em três volumes.

Análise de dados

Foram escolhidos 06 sinais específicos para análise: vatapá, cebola, jet ski, moto-táxi, delegacia e farmácia. Esses sinais foram selecionados devido à sua relevância cultural e frequência de uso na comunidade surda de Macapá. E por conta do volume de dados que comporta este texto, as análises foram realizadas na perspectiva fonológica e onde verificou-se modificações dos parâmetros da

Libras e cortes morfológicos que originam-se a partir do conforto, sugerindo inovações do público pesquisado.

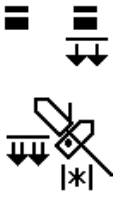
A análise envolveu a comparação dos sinais entre os grupos de homens e mulheres, identificando padrões de inovação e supressão. Utilizou-se a metodologia de análise de conteúdo para categorizar e interpretar as variações observadas.

No primeiro momento foi analisado os cortes dos sinais estudados e em qual grupo tivemos o aparecimento da redução vocabular. No quadro a seguir, pode-se verificar as informações junto aos vídeos em seus *links* de visitação.

Quadro 01: Sinais com redução vocabular

Entrada	Composto	Onde foi o corte?	Sinal com corte em SW ⁵	Gênero	Link	Qr code
cebola		Corte no 2° sinal		Mulheres	https://www.youtube.com/watch?v=guTbgh-cSFg&list=PLhovJLl15HcXBzO-pxoienaO6_oY6P6L&index=24	
delegacia		Corte no 1° sinal		Misto	https://www.youtube.com/watch?v=S5jdyMkFdO4&list=PLhovJLl15HcXBzO-pxoienaO6_oY6P6L&index=24	

⁵ Neste quadro optei pela escrita de sinais para mostrar apenas os cortes que ocorreram. Onde podemos perceber de maneira dinâmica onde aconteceu cada corte (redução).

					<u>=21</u> https://www.youtube.com/watch?v=fzUnj1aJP4E&list=PLhovJLl15HcXBzo-pxoienaO6_oY6P6L&index=22	
farmácia	 	Corte no 2° sinal		Homens	https://www.youtube.com/watch?v=5GVSWEELoEM&list=PLhovJLl15HcXBzo-pxoienaO6_oY6P6L&index=19	
mototáxi		Corte no 1° sinal		Mulheres	https://www.youtube.com/watch?v=CagPeb7SxAM&list=PLhovJLl15HcXBzo-pxoienaO6_oY6P6L&index=14	

Fonte: Produzido pelo pesquisador

Assim como qualquer língua, a Libras possui diversos processos de formação lexical por derivação e composição. A pesquisa identificou que a

redução vocabular é um desses processos, caracterizado como não-concatenativo, onde ocorre a perda de um morfema através de um corte morfológico caracterizando uma mudança linguística. A partir da revisão bibliográfica, verificamos que o fenômeno de deleção descrito por Frishberg (1975) e Diniz (2010) para a língua de sinais corresponde ao mesmo fenômeno que Vilela et al. (2006) descrevem como redução vocabular no Português Brasileiro (PB). Em ambos os casos, os exemplos analisados envolvem compostos que sofreram um corte no limite morfológico, preservando o significado original do sinal-matriz.

Além disso, o quadro de análise demonstrou que a economia linguística se manifesta tanto na redução vocabular ocorre a deleção de um morfema, simplificando a estrutura do sinal. Essas observações confirmam a eficiência da economia linguística na formação de variantes de sinais.

Seguindo a análise, serão considerados os sinais que introduziram novos compostos, caracterizando-se como inovações ao adicionar um elemento inédito ou um novo sinal à sentença, algo ainda pouco explorado na literatura científica da área. Silva (2023) descreve esses sinais, mas aqui busca-se comparar a hipótese de distinção de sinais levantada pelo autor, verificando em qual gênero ocorrem os dois fenômenos específicos: a redução vocabular (discutida anteriormente) e a inovação, utilizando como exemplos os sinais de "jetski" e "vatapá".

Para a compreensão desses processos de mudanças linguísticas, faz-se necessário considerar uma abordagem histórica, a fim de entender a motivação dos surdos e surdas ao utilizarem determinados sinais (Quadros et al., 2025). Nesse sentido, nossa análise busca comparar, no momento presente, tais constructos oriundos do banco de dados, visando descrever elementos de mudança em processo que ainda são visualizados no meio científico.

Quadro 02: Homens e seus sinais compostos variáveis

N°	Jetski	Observações
----	--------	-------------

01	 moto mão) + Barco (feito com uma	O sinal do composto moto move apenas a mão direita.
02	 barco direito) + moto (movimento de punho	Nesta o colaborador escolhe fazer outro sinal para barco e inicia com o mesmo para após realizar o sinal de morto.
03	 moto + barco	Aqui vemos a inversão do sinal de ordem 02. Com o colaborador fazendo primeiro o sinal de moto e em seguida o barco.

Fonte: Produzido pelo pesquisador

Durante a análise dos sinais, observamos uma alta produção por parte dos colaboradores na geração de sinais "novos" ou na realização de novas combinações de classificadores e sinais. Essa constatação, ao ser verificada em ambos os sexos na comunidade surda entre os jovens, reforça a ideia de que esses surdos e surdas possuem uma predisposição para a inovação e a criação de novas combinações lexicais. Em contraste, os membros mais velhos tendem a cristalizar seu vocabulário ao longo do tempo, indicando uma resistência maior a variações

linguísticas e inovações. Essa diferença sugere que a juventude surda é mais receptiva a mudanças e experimentações linguísticas, refletindo um dinamismo característico das novas gerações.

Quadro 03: Mulheres e seus sinais compostos variáveis

Nº	Jetski	Observações
01	 água moto + mar (ondas) +	Nesse composto vemos o uso de três sinais para evocar um significado .
02	 barco (com duas mãos) + moto	Aqui vemos a colaboradora fazendo um sinal feito pelo colaborador (masculino) de ordem dois.
03	 barco direito + moto (movimento de punho)	E aqui vemos a colaboradora realizando o mesmo sinal do colaborador (masculino) de ordem um.

Fonte: Produzido pelo pesquisador

As variações observadas na composição do sinal para "jetski" entre colaboradoras diferentes levantam questões sobre como a Libras pode ser modelada e reinterpretada conforme o contexto, gênero dos usuários, e

possivelmente pelo propósito comunicativo. Em línguas naturais, a variação é um fenômeno comum, e na Libras não seria diferente. A variação de gênero no uso neste caso pode estar associada a diferenças na forma de representar conceitos técnicos ou abstratos, como é o caso do "jetski".

Essa variação de sinais entre mulheres e homens na Libras pode ser analisada sob a ótica da sociolinguística e da pragmática. Enquanto a observação 01 mostra um processo mais complexo e detalhado (três sinais para compor a ideia), as observações 02 e 03 apresentam simplificações que podem ter motivações práticas, como a economia de movimentos ou uma tentativa de imitar um modelo previamente estabelecido.

Portanto, esse quadro aponta para uma discussão mais ampla sobre como o gênero pode influenciar a criação de sinais se tratando aqui especificamente compostos. Essa amostra criativa parece estar ligada à praticidade e à familiaridade com certos gestos/sinais, sugerindo que há flexibilidade e criatividade na composição de sinais, especialmente quando se trata de conceitos técnicos pouco usuais.

Sinais Finais

A pesquisa revelou como jovens surdos, representados por um grupo equilibrado de homens e mulheres, demonstram uma predisposição significativa para a criação de sinais e combinações lexicais. Essa tendência contrasta com a resistência à mudança observada entre os falantes mais velhos (que carecem de pesquisa na comunidade surda), indicando que a juventude é um agente ativo na mudança da Libras em processo.

As análises de sinais como "vatapá", "cebola", "jet ski", "moto-táxi", "delegacia" e "farmácia" permitiram a identificação de padrões de redução vocabular e inovação, evidenciando a economia linguística que ocorre por meio da exclusão de morfemas e a combinação criativa de sinais.

Além disso, o estudo reforça a importância de uma abordagem educacional que valorize a diversidade linguística da comunidade surda como ensino de L1 para surdos e L2 para ouvintes. O reconhecimento da mudança e inovações linguísticas não apenas enriquece a compreensão da Libras, mas também

contribui para um ambiente educacional mais inclusivo e respeitoso às realidades dos usuários da língua.

Por fim, os achados deste trabalho não apenas contribuem para a literatura de pesquisadores do campo sociolinguística, dialetologia, mudança e variações sobre a Libras, mas também estabelecem um tímido ponta pé para futuras pesquisas. O banco de dados criado é um recurso inestimável que permitirá a continuidade de estudos que podem ser comparados quantitativamente com surdos com idade avançada, levando em conta processos extralinguísticos da comunidade sinalizante, onde as especificidades regionais e as variações na Libras vem ampliando o entendimento sobre essa língua e fortalecendo a identidade da comunidade surda das terras Tucuju em Macapá, AP.

Referências

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BRIEN, David. **Dictionary of British Sign Language/English**. Londres: Faber and Faber, 1992.

CAPOVILLA, Fernando César. **Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: A Libras em suas mãos**. 3 v. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019.

CALVET, Louis-Jean, **Sociolinguística: uma introdução crítica**; tradução Marcos Marcionilo.- São Paulo: Parábola, 2002.

DINIZ, Heloise Gripp. **A História da Língua de Sinais Brasileira (Libras): um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais**. 2010. 144 p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2010.

ELTON, Fiona; SQUELCH, Lauren. **British Sign Language: London and South East Regional Signs**. Londres: Lexisigns, 2008.

FARIA-NASCIMENTO, Silvia Patricia; CORREIA, Maria. **Um olhar sobre a Morfologia dos gestos**. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2011.

Silva, Fernando Fernandes. **Formação de sinais e variações morfológicas da Libras em Macapá - Brasil**.

(<https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/35524>). Programa de Doutoramento em Linguística da Universidade de Évora, Portugal. 2023.

FELIPE, Tanya Amara. Os processos de formação de palavras na LIBRAS. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 200-217, 2006.

FRISHBERG, Nancy. Arbitrariness and Iconicity: Historical Change in American Sign Language. **Language**, v. 51, n. 3 (Sep., 1975), p. 696-719, 1975.

GERACI, Carlo. et al. The LIS Corpus Project: A Discussion of Socio-linguistic Variation in the Lexico. **Sign Language Studies**, v. 11, n. 4, p. 528-74, 2011.

JOHNSTON, Trevor; SCHEMBRI, Adam. **Australian Sign Language (Auslan): An Introduction to Sign Language Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

KLIMA, Edward.; BELLUGI, Ursula. **The Signs of Language**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução: Marcos Bagno, Maria Marta Scherre, Caroline Cardoso. SP: Parábola, 2008.

LIDDELL, Scott. K.; JOHNSON, Robert. **American Sign Language compound formation processes, lexicalization, and phonological remnants**. *Natural Language and Linguistic Theory*, v. 4, n. 8, p. 445-513, 1986.

LUCAS, Ceil; BAYLEY, Robert; VALLI, Clayton. **Sociolinguistic Variation in American Sign Language**. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2001.

MARTINET, André. **Elementos de Lingüística Geral**. Trad. J. Moraes Barbosa, Lisboa: Sá da Costa, 1964.

MCKEE, David; MCKEE, Rachel; MAJOR, George. **Numeral Variation in New Zealand Sign Language**. *Sign Language Studies*, v. 12, n. 1, p. 72-97, 2011.

MERSEYSIDE SOCIETY FOR DEAF PEOPLE. **Liverpool Sign Dictionary**. Merseyside: Merseyside Society for Deaf People, 2009.

NAPIER, Mary.; FITZGERALD, John. **British Sign Language for Dummies**. West Sussex: Wiley, 2008.

NICOLOSO, S. **Modalidades de Tradução na interpretação simultânea da Língua Portuguesa para a Língua de Sinais Brasileira: investigando questões de gênero (gender)**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis:UFSC, 2015.

PIZZIO, A. L.; CAMPELLO, A. R. e S.; PEGO, C. F.; WANDERLEY, D. C.; LOURENÇO, G.; LUCHI, M.; FARIA-NASCIMENTO, S. P. *Morfologia da Libras*.

In: QUADROS, R. M. de; SILVA, J. B. da; ROYER, M.; SILVA, V. R. da. (Org.). **A Gramática da Libras (Vol. 01)**. Rio de Janeiro: INES, 2023.

QUADROS, Ronice Muller & Karnopp, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed. 2004.

QUADROS, R. M. MACHADO, R. N. SILVA J. B. **Introdução ao Estudo da Libras**.

01. Ed.. São Paulo: Contexto, 2025.

SCHEMBRI, Adam.; JOHNSTON, Trevor. Sociolinguistic Variation in the Use of Fingerspelling in Australian Sign Language. **A Pilot Study. Sign Language Studies**, v. 7, n. 3, p. 319-48, 2007.

Silva, Fernando Fernandes. CUSTÓDIO, Pedro Balaus; MARÇALO, Maria João Brôa Martins. *Sinalização Tucujú: Uma Análise Morfológica Dos Sinais Compostos Em Libras Na Região De Macapá, Amapá*. **Revista Contemporânea**, [S. l.], v. 4, pág. e4083, 2024. DOI: 10.56083/RCV4N4-180. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/4083>. Acesso em: 10 abr. 2025.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

RODERO-TAKAHIRA Aline Garcia. **Compostos na língua de sinais Brasileira**. Tese (doutorado em Linguística) – Faculdade de filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

_____, Aline Garcia e SHER, Ana Paula. **Classificando os compostos da Libras**. Revista Porto das Letras, Vol. 06, N° 06. 2020. Descrição e Análise Linguística da Língua Brasileira de Sinais, 2020.

TARALLO, Fernando. **A Pesquisa em Socio-linguística**. Ática. 7ª edição. São Paulo, 2005.

VILELA, Ana Carolina. GODOY, Luisa. CRISTÓFARO-SILVA, Thais. **Truncamento no Português Brasileiro: para uma melhor compreensão do fenômeno**. UFMG. 2006. Disponível em: <http://www.projetoaspa.org/cristofaro/publicacao/pdf/truncamento-rel-2006ms.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.

WATSON, Paul. **British Sign Language of Sheffield**. Sheffield: Paul BSL, 2009.

A LITERATURA E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE NEGRA NO CONTEXTO ESCOLAR

Ivaldo da Silva Sousa¹

Elaine Ferreira do Nascimento²

Resumo: A ausência ou a pouca presença de referências positivas da população negra no espaço escolar tem influenciado, ao longo do tempo, a construção da identidade e da subjetividade de estudantes negros. Nesse contexto, o presente artigo busca analisar como a literatura pode colaborar para a formação identitária e subjetiva negra no ambiente educacional, considerando sua dimensão pedagógica, simbólica e formativa. A pesquisa possui abordagem qualitativa e caracteriza-se como uma revisão de literatura, desenvolvida a partir de levantamento bibliográfico. O percurso metodológico envolveu a seleção, leitura e análise crítica de estudos acadêmicos, obras literárias e produções voltadas às temáticas da literatura, identidade negra, subjetividade e educação antirracista. Como procedimento de investigação, utilizou-se a leitura sistematizada e a análise de conteúdo, organizando as informações em eixos temáticos que possibilitaram compreender as relações entre representação literária, construção identitária e práticas educativas. Os resultados demonstram que a literatura, quando trabalhada de maneira crítica e planejada no contexto escolar, contribui para o fortalecimento da autoestima, para o reconhecimento da ancestralidade e para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento entre estudantes negros. Além disso, auxilia na desconstrução de estereótipos raciais ainda reproduzidos no cotidiano das escolas. Conclui-se que a valorização de narrativas negras no espaço educacional amplia as possibilidades de construção de uma educação mais inclusiva, reflexiva e comprometida com a equidade racial, reafirmando a literatura como importante instrumento na consolidação de práticas pedagógicas antirracistas.

¹Doutorando em Políticas Públicas, (Universidade Federal do Piauí), Graduado em Artes, Plásticas (UNIFAP) Endereço: Macapá, Amapá, Brasil.

E-mail: ivaldo-sousa@uol.com.br/

mestreivaldo@gmail.com

²Universidade Federal do Piauí, Fiocruz Piauí. Serviço Social (UFF), mestre e doutora em Ciências/Saúde Coletiva. Pós Doutora em Culturas Africanas da Diáspora e dos Povos Indígenas. Atua na área da saúde coletiva interseccional com comunidades quilombolas e indígenas. Discute Racismo Ambiental e Mudanças Climáticas. Investiga Agenciamento de mulheridades, raça, gênero/sexualidade em perspectiva interseccional, negraelaine@gmail.com, elaine.nascimento@fiocruz.br

PALAVRAS-CHAVE: Educação antirracista, Literatura afro-brasileira, Infância negra, Identidade étnico-racial.

THE ROLE OF LITERATURE IN THE FORMATION OF BLACK IDENTITY AND SUBJECTIVITY IN THE SCHOOL CONTEXT

Abstract: The limited presence of positive representations of the Black population within the school environment has historically affected the processes of identity and subjectivity construction among Black students. In this context, this article aims to analyze how literature can contribute to the development of Black identity and subjectivity in the educational setting, considering its pedagogical, symbolic, and formative dimensions. This study adopts a qualitative approach and is characterized as a literature review developed through bibliographic research. The methodological process involved the selection, reading, and critical analysis of academic studies, literary works, and publications related to literature, Black identity, subjectivity, and anti-racist education. As a research procedure, systematic reading and content analysis were employed, organizing the information into thematic axes that made it possible to understand the relationships between literary representation, identity construction, and educational practices. The findings demonstrate that literature, when approached critically and intentionally within the school context, contributes to strengthening self-esteem, recognizing ancestry, and fostering a sense of belonging among Black students. Furthermore, it helps deconstruct racial stereotypes that are still reproduced in everyday school life. It is concluded that valuing Black narratives in educational spaces broadens the possibilities for building a more inclusive, reflective, and racially equitable education, reaffirming literature as an important instrument for the consolidation of anti-racist pedagogical practices.

KEYWORDS: Anti-racist education, Afro-Brazilian literature, Black childhood, Ethnic-racial identity.

Introdução

No ambiente escolar brasileiro, em meio aos livros didáticos, às práticas de leitura e às diferentes narrativas trabalhadas em sala de aula, também ocorrem processos simbólicos ligados à formação das identidades e ao sentimento de pertencimento social. Nesse cenário, a literatura infantojuvenil deixa de ocupar apenas um papel recreativo ou voltado exclusivamente para a alfabetização, passando a exercer significativa influência na formação cultural, social e afetiva das crianças. É na infância que começam a se desenvolver as percepções sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo, fazendo com que personagens, histórias e representações presentes nos livros tenham impacto direto na construção da autoimagem e das relações sociais das crianças. Dessa forma, discutir a

contribuição da literatura voltada ao público infantil e juvenil para a formação identitária da população negra torna-se uma necessidade para a construção de uma escola comprometida com práticas antirracistas, com a diversidade e com a promoção da justiça social.

A sociedade brasileira carrega, desde sua formação colonial, marcas profundas do racismo estrutural, manifestadas tanto nas relações sociais quanto nas práticas institucionais, a escola, enquanto espaço de formação social e política, não está isenta desse processo, ao contrário, por muito tempo, ela reproduziu e reforçou imaginários que desvalorizam o negro, silenciando sua história, estetizando sua dor e invisibilizando seus feitos, nesse cenário, a ausência de personagens negros com protagonismo positivo, de narrativas que celebrem a ancestralidade africana, bem como a constante repetição de estereótipos, contribui para a manutenção de uma subjetividade marcada pela negação, pela dor e pela ausência de reconhecimento.

Ao mesmo tempo, observa-se, nos últimos anos, o fortalecimento de produções literárias infantojuvenis que rompem com essa lógica excludente, destacando a valorização da identidade negra, da cultura afro-brasileira e da construção de novas representações para a infância negra. Essas obras questionam os padrões tradicionais do cânone literário, os currículos marcados por perspectivas colonizadas e os referenciais estéticos centrados na visão eurocêntrica. Quando desenvolvidas no espaço escolar a partir de uma abordagem pedagógica crítica e consciente, tais narrativas podem contribuir para transformar o imaginário social, incentivar o respeito às diferenças e fortalecer a autoestima e o reconhecimento identitário das crianças negras.

É dentro dessa perspectiva que o presente artigo se desenvolve, procurando analisar como a literatura infantojuvenil pode colaborar para a formação da identidade e da subjetividade de crianças negras no contexto escolar. Parte-se da compreensão de que o livro não representa apenas um recurso de leitura, mas também um instrumento pedagógico e político, capaz de influenciar a maneira como os sujeitos se enxergam e são reconhecidos socialmente. Nesse sentido, a seleção das obras literárias, as práticas de mediação realizadas pelos professores e a relação estabelecida entre os conteúdos e as experiências vividas pelas crianças exercem papel fundamental na construção de um ambiente escolar

comprometido com o enfrentamento do racismo e com a promoção da igualdade racial.

A proposta deste estudo parte do entendimento de que a produção cultural não é neutra, pois toda narrativa transmite valores, concepções e formas de representação social. No campo da literatura infantojuvenil, essas representações influenciam diretamente a formação afetiva, emocional e ética das crianças. Dessa maneira, analisar as possibilidades que essa literatura oferece para a construção de uma cultura escolar antirracista significa colaborar com uma educação que vá além da simples denúncia do racismo, assumindo também o compromisso de enfrentá-lo por meio da valorização de novas imagens, novas narrativas e novos significados para a infância negra.

Dessa forma, o objetivo principal desta pesquisa é analisar como a literatura infantojuvenil pode colaborar para a construção de uma identidade negra afirmativa, fortalecendo a subjetividade de crianças negras no ambiente escolar e contribuindo para a consolidação de práticas pedagógicas antirracistas. Como objetivos específicos, pretende-se: a) refletir sobre práticas docentes que incorporem essas narrativas ao currículo; c) discutir como a presença de personagens negros e negras, tratados com dignidade e complexidade, interfere na percepção de si e do outro em sala de aula.

Ao refletir sobre essas questões, o presente artigo busca também ampliar os debates sobre o papel da escola na superação das desigualdades raciais, reconhecendo o campo da literatura como potente território de resistência, reexistência e reinvenção identitária. Afinal, como já propõe o Movimento Literário Afrologia Tucuju, “a palavra também educa, cura e liberta – especialmente quando nasce das margens e se recusa a ser silêncio.”

1 Referencial teórico

1.1 A literatura infanto-juvenil e sua função formadora: A linguagem literária como meio de expressão da realidade e da imaginação.

Desde cedo descobri que um livro não se limita às páginas que o sustentam: ele continua palpitando na cabeça de quem lê, interferindo na maneira de sentir o próprio corpo, de nomear o mundo, de sonhar possibilidades, por isso, insisto que quem se dedica à escrita carrega mais do que um talento – carrega uma responsabilidade, cada metáfora plantada num parágrafo pode fecundar ideias de grandeza ou, lamentavelmente, reproduzir velhos estereótipos que corroem a autoestima de leitores ainda em formação.

Tenho observado, em feiras literárias e rodas de leitura, que nem todos os autores parecem conscientes desse poder, muitos escrevem acreditando que o texto se esgota na diversão, esquecendo-se de que leitores, sobretudo crianças e adolescentes, o transformam em espelho ou em lente para enxergar os outros e a si mesmos, quando personagens negros surgem apenas como folclore exótico, ou como divertimento pitoresco, a mensagem que se insinua é de subalternidade, o caso do Saci-Pererê é ilustrativo: basta o professor mencionar o nome em sala de aula para que, como num reflexo, olhares se voltem ao único aluno negro do grupo, apenas quem é negro e que já esteve nessa situação, sabe o incômodo de virar referência involuntária, de ser, outra vez, associado a pernas faltantes, fora dos padrões constituídos de beleza ou a traquinagens de quintal, surgem aquelas “brincadeiras que se normalizam no meio escolar”, com apelidos e manifestações preconceituosas em referência a cor daqueles que ali estão presentes.

Nesse sentido, é importante destacar o conceito de racismo recreativo, compreendido como uma forma de dominação que utiliza o humor para manifestar e, ao mesmo tempo, disfarçar práticas de hostilidade direcionadas aos grupos minoritários (Moreira, 2019). Segundo o autor, essa dinâmica cultural contribui para a manutenção das hierarquias raciais, garantindo que privilégios e espaços de poder continuem concentrados nas mãos do grupo social dominante (Moreira, 2019). Ao propagar representações depreciativas sob a justificativa da brincadeira ou da diversão, o agressor preserva sua imagem perante a sociedade, enquanto reforça a desvalorização moral e social das vítimas (Moreira, 2019). Frequentemente, tais práticas são defendidas com o argumento de que não houve intenção de ofender, dificultando processos de responsabilização tanto no campo jurídico quanto no social (Moreira, 2019). Dessa forma, o humor racista atua como um mecanismo estratégico de reprodução das desigualdades históricas,

operando de maneira sutil e naturalizada nas relações sociais (Moreira, 2019). Assim, o racismo recreativo configura-se como uma forma de violência simbólica que afeta a dignidade e limita o pleno exercício da cidadania da população negra (Moreira, 2019).

Não se trata de proibir o Saci, tampouco de negar a importância do folclore, o ponto é perceber que, quando a diversidade negra se resume a um personagem de gorro vermelho, travesso e manco, a mensagem subliminar reforça a caricatura. Isso pesa, por exemplo, sobre o estudante que procura no livro uma princesa ou um príncipe parecido consigo e encontra apenas a figura do “negrinho levado”, pesa sobre o menino que começa a crer que o seu destino é a graça alheia, nunca o protagonismo, motivos de piadas e de brincadeiras pejorativas, sem intervenção de ninguém

Como escritor, sempre compreendi que a palavra tem peso, e, mais do que isso, tem consequência, desde as minhas primeiras produções, carrego comigo a consciência de que cada termo, cada escolha de linguagem, cada personagem ou narrativa precisa ser pensada com responsabilidade, especialmente quando se trata de questões étnico-raciais, nunca escrevo sem considerar os impactos que aquele texto pode gerar em quem lê, principalmente quando esse leitor carrega a dor de uma história de exclusão, silenciamento e desumanização. (Sousa; Sousa, 2022).

Minha escrita nasce desse lugar de compromisso, nada no que produzo é casual, tudo é atravessado por um cuidado intencional com a memória, a dignidade e a complexidade do povo negro, penso minuciosamente nos efeitos que cada linha pode ter na subjetividade de crianças, jovens e adultos que buscam na literatura um espaço de acolhimento e de reconhecimento, a sensibilidade com que trato as narrativas não é fruto de moda ou demanda externa: é parte de uma ética que escolhi como guia.

Essa postura não vem do medo da crítica, mas da escuta atenta, sei que a literatura pode ser tanto um instrumento de libertação quanto uma arma simbólica que reforça estigmas, por isso, o que escrevo passa antes por um crivo interno, por uma autocrítica constante, por um compromisso com a verdade e com o respeito às identidades negras, escrevo porque acredito que a palavra pode

reerguer o que foi calado, pode restaurar o que tentaram apagar, e essa crença exige de mim total responsabilidade.

Colegas escritores: revisem os cadernos, escutem suas metáforas, leiam as entrelinhas de suas letras e versos, perguntem-se: “O que meu texto faz com a subjetividade de quem o encontra?” “Qual o objetivo de minhas escritas?”, não basta evitar ofensas diretas; é preciso sondar os silêncios, perceber onde faltam vozes, onde a complexidade de um povo foi trocada por um detalhe folclórico, criem meninas negras que inventem foguetes, meninos que resolvam enigmas, criem negras e negros belos e perfeitos, inteligentes e educados, avós que conduzam rebeliões, e, se decidirem falar do Saci, devolvam-lhe a dignidade ancestral de guardião da mata, não a de piada pronta.

Cada adjetivo plantado num verso pode germinar como afeto ou como ferida, a literatura, afinal, é sementeira de mundos: ajuda a erguer pontes de reconhecimento ou levanta muros de exclusão, cabe a quem escreve escolher que construção erguerá, se sustenta sonhos ou se alimenta fantasmas, porque, no fim, o livro segue vivo na mente alheia, moldando futuros que talvez nunca veremos, mas pelos quais seremos, sim, responsáveis.

1.2 A literatura a construção de identidade

A literatura infantil tem se mostrado, ao longo do tempo, uma ferramenta de grande potencial na formação subjetiva e social da criança, especialmente quando se propõe a representar a diversidade cultural e étnico-racial que compõe o tecido social brasileiro, o processo de construção da identidade étnico-racial durante a infância demanda vivências que valorizem o pertencimento e ofereçam possibilidades concretas para que a criança possa se reconhecer como sujeito histórico, cultural e social, nesse contexto, a literatura, mais do que entreter, desempenha um papel significativo na constituição de subjetividades, sobretudo quando propõe narrativas que rompem com estereótipos e promovem a valorização das identidades negras.

De acordo com Santos, Adorno e Souza (2021, p. 281), a literatura infantil constitui um recurso pedagógico de grande relevância no cotidiano da educação infantil, pois oferece à criança a oportunidade de ampliar seu repertório simbólico, estimular sua imaginação e desenvolver sua sensibilidade estética,

quando as histórias apresentadas aos pequenos leitores dialogam com suas realidades, crenças e ancestralidades, o efeito sobre a autoestima e a consciência identitária torna-se ainda mais profundo, no entanto, os mesmos autores apontam que, historicamente, a população negra foi sub-representada ou representada de forma pejorativa nas obras infantis, o que contribuiu para a perpetuação de estigmas e para o silenciamento das contribuições culturais e sociais do povo negro na formação do Brasil (Santos; Adorno; Souza, 2021, p. 283).

A ausência de protagonismo negro ou a sua presença marcada por estereótipos negativos nas narrativas infantis é um fator que compromete a constituição positiva da identidade das crianças negras, a infância, sendo uma etapa vital na formação de valores, percepções e afetos, exige cuidados especiais no que diz respeito às representações ofertadas nos materiais pedagógicos, assim, com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, tornou-se obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, o que impulsionou também a produção e a circulação de obras literárias que resgatam e valorizam a cultura negra, no entanto, como reforçam as autoras, a presença de livros com protagonistas negros ainda é insuficiente nos acervos das instituições de ensino, o que demanda uma atuação mais incisiva do poder público, das editoras e da formação docente (Santos; Adorno; Souza, 2021, p. 286).

A literatura infantil, quando comprometida com a diversidade étnico-racial, torna-se uma aliada na luta contra o racismo e na promoção da equidade, as personagens negras, quando retratadas com dignidade, protagonismo e riqueza cultural, oferecem às crianças negras a chance de se verem representadas de maneira positiva e realista, por exemplo uma menina negra como personagem principal, com foco na valorização do cabelo crespo e na importância da aceitação da própria imagem (Santos; Adorno; Souza, 2021, p. 282).

Assim as narrativas podem ser agentes de mudança ao estimular o reconhecimento de si e do outro a partir de uma perspectiva de respeito e valorização das diferenças, elas também demonstram o quanto é possível, por meio da literatura, promover a desconstrução de estigmas historicamente enraizados na sociedade brasileira, representação positiva do cabelo crespo, por exemplo, é um tema recorrente em obras que buscam contribuir com a

construção de uma autoestima sólida e com o enfrentamento ao racismo, que muitas vezes se manifesta de forma sutil e simbólica no cotidiano escolar.

Nesse sentido, Santos, Adorno e Souza (2021, p. 290) analisam as obras selecionadas como dispositivos pedagógicos e culturais que oferecem contribuições significativas para o processo de construção da identidade étnico-racial das crianças, as histórias que valorizam os vínculos familiares, a oralidade, a ancestralidade e os saberes populares contribuem para que a criança negra se perceba como parte de uma coletividade rica em cultura, história e afetividade, o resgate da memória coletiva por meio de narrativas protagonizadas por sujeitos negros reforça o sentimento de pertencimento e promove a valorização das tradições culturais afrodescendentes.

Para que essas obras cumpram seu papel transformador, é fundamental que o professor atue como mediador consciente e engajado, a leitura literária na escola deve ser realizada de forma intencional e reflexiva, contextualizando os enredos com as vivências das crianças e estimulando o debate sobre identidade, racismo e representatividade, conforme destacam as autoras, para Santos; Adorno; Souza (2021, p. 295)

a literatura infantil, vinculada ao discurso das diferenças, da diversidade e da valorização das relações étnico-raciais, é uma importante ferramenta para o desenvolvimento e formação social da criança, representando um potente instrumento de desconstrução de estereótipos, combatendo o preconceito e a discriminação racial”.

Assim, a leitura compartilhada, o diálogo e a escuta sensível são práticas pedagógicas que fortalecem a identidade das crianças, especialmente quando essas ações são orientadas por obras que apresentam diversidade racial de forma crítica e afirmativa, a inserção da literatura afro-brasileira no currículo da educação infantil é, portanto, um ato político e pedagógico de resistência e de afirmação da dignidade humana.

O estudo desenvolvido por Santos, Adorno e Souza (2021) evidencia que a literatura infantil é um recurso poderoso na promoção de uma educação antirracista e inclusiva, ao oferecer representações positivas da negritude e ao romper com os silenciamentos impostos historicamente, a literatura contribui de maneira decisiva para a construção de uma identidade étnico-racial saudável e consciente, trata-se de um caminho pedagógico que reconhece o direito das

crianças negras de se verem como protagonistas de suas próprias histórias, com orgulho de sua cor, de seu cabelo, de sua cultura e de sua ancestralidade.

A construção da identidade é, portanto, um processo profundamente influenciado pelas experiências simbólicas e afetivas vivenciadas no espaço escolar, nesse processo, a literatura não apenas educa, mas também emancipa, transforma e liberta, sua função vai além do lúdico: ela se constitui como linguagem de reconhecimento e afirmação, principalmente para aqueles que por muito tempo foram invisibilizados, dessa forma, o compromisso com uma educação plural, crítica e equitativa passa, necessariamente, pela valorização da literatura infantil como estratégia de justiça e inclusão social.

1.3 Caminhos literários para a construção da equidade racial na educação

A literatura afro-brasileira tem desempenhado um papel significativo na formação de identidades positivas, especialmente no que se refere à infância, no contexto da Educação Infantil, seu uso contribui para a desconstrução de estereótipos étnico-raciais e para o fortalecimento da autoestima de crianças negras, conforme destacado por Melo e Souza (2020), a literatura clássica infantil historicamente privilegiou personagens brancos, relegando os negros a papéis subalternos e marginais, essa ausência simbólica tem efeitos profundos na forma como crianças negras constroem sua imagem de si e do outro, afetando diretamente o seu processo de identificação social.

Ao considerar que a identidade é construída a partir das interações sociais e dos discursos culturais a que os sujeitos são expostos, torna-se evidente que o ambiente escolar exerce influência determinante nesse processo, a escola, por meio das práticas pedagógicas, pode tanto reforçar quanto combater os preconceitos raciais que permeiam a sociedade, a literatura, nesse contexto, é mais do que um instrumento lúdico, é uma ferramenta política de combate à desigualdade e promoção da diversidade, a utilização da literatura afro-brasileira, que apresenta protagonistas negros em situações de protagonismo e respeito, contribui para o empoderamento simbólico das crianças negras, possibilitando-lhes ver-se representadas de forma positiva (Melo; Souza, 2020).

Mesmo com os avanços legais representados pela promulgação da Lei nº 10.639/2003, posteriormente atualizada pela Lei nº 11.645/2008, que tornam obrigatórios o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, os autores alertam que a presença dessa temática ainda é incipiente na Educação Infantil (MELO; SOUZA, 2020), as escolas ainda enfrentam desafios para implementar de maneira efetiva essas diretrizes, especialmente pela escassez de materiais didáticos adequados, pela resistência de parte do corpo docente e pela ausência de formação específica sobre relações étnico-raciais.

A introdução da literatura afro-brasileira nas práticas pedagógicas não deve ocorrer de maneira isolada, mas integrada a outras estratégias, como o uso de tecnologias digitais e a valorização das culturas afrodescendentes no cotidiano escolar, para Melo e Souza (2020), o uso de recursos multimídia potencializa o alcance da literatura, tornando a aprendizagem mais atrativa e significativa, além disso, permite que as crianças tenham acesso a diferentes formas de expressão cultural, como a música, a dança, os jogos e os contos africanos, promovendo uma visão mais ampla e positiva da cultura negra.

As obras literárias voltadas à valorização da cultura afro-brasileira, como "O cabelo de Lelê", "Menina bonita do laço de fita" e "Meu crespo é de rainha", são citadas pelos autores como exemplos de produções que têm contribuído para o desenvolvimento da identidade étnico-racial positiva, tais livros não apenas reforçam o pertencimento, mas também estimulam a empatia, ao permitir que crianças não negras conheçam e respeitem outras culturas (MELO; SOUZA, 2020), a leitura, neste caso, assume a função de promover o diálogo entre as diferenças e construir pontes simbólicas de respeito mútuo.

É importante observar que a literatura, além de estimular a linguagem e o imaginário, ajuda na formação emocional e social da criança, conforme Abramovich (apud Melo; Souza, 2020), ouvir histórias é uma experiência rica em significados, capaz de despertar emoções e favorecer reflexões profundas, quando essas histórias trazem elementos da cultura negra de forma respeitosa e celebrativa, promovem uma ressignificação do lugar social da população afrodescendente, quebrando o ciclo de invisibilidade a que essas crianças foram submetidas por tanto tempo.

Outro aspecto abordado pelos autores é a importância da formação docente, o professor precisa estar preparado não apenas para utilizar livros com personagens negros, mas também para mediar discussões e reflexões que problematizem o racismo e valorizem as diferenças, para isso, é essencial uma formação inicial e continuada voltada para as relações étnico-raciais, conforme previsto nos documentos legais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Melo; Souza, 2020, p. 76), sem esse preparo, o risco é que a leitura de obras afro-brasileiras ocorra de forma superficial ou mesmo reforce estereótipos já existentes.

A escola, como espaço de socialização primária após a família, é também um espaço de produção simbólica, é nela que a criança vai construindo referências sobre si mesma e sobre os outros, é onde são construídas nas subjetividades e a auto estima, ao ser exposta a conteúdos que exaltam a branquitude e marginalizam a negritude, a criança negra é levada a sentir-se inferior e a rejeitar sua própria identidade, acarretando sérios problemas, por outro lado, ao encontrar na escola um ambiente que valoriza sua cultura, sua cor, seu cabelo e sua história, essa mesma criança pode desenvolver sentimentos de orgulho, pertencimento e confiança (Melo; Souza, 2020, p.76).

Cabe ao professor, nesse cenário, assumir um papel de agente transformador, promovendo práticas que combatam o preconceito racial e contribuam para a construção de uma sociedade mais justa, como afirmam os autores, embora as estratégias pedagógicas por si só não sejam suficientes para erradicar a discriminação, elas são ferramentas importantes para o enfrentamento ao racismo desde os primeiros anos da vida escolar (Melo; Souza, 2020), a literatura, quando aliada ao compromisso ético do educador, torna-se uma aliada poderosa no processo de formação cidadã.

Portanto, a construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil deve considerar não apenas a inserção de conteúdos no currículo, mas a vivência concreta de práticas pedagógicas que reconheçam, valorizem e respeitem a diversidade, a literatura afro-brasileira é uma dessas práticas, quando bem utilizada, ela permite que as crianças negras se vejam como parte da história, da cultura e do presente, e não apenas como lembranças do passado ou como figuras

folclóricas, ela oferece novos sentidos, novas possibilidades e novos espelhos onde essas crianças possam se enxergar com dignidade.

A literatura afro-brasileira ultrapassa a condição de simples recurso pedagógico, constituindo-se como uma necessidade ética, social e política no contexto educacional. Sua inserção no ambiente escolar representa um importante passo na promoção da igualdade racial e na consolidação de práticas educativas antirracistas. Quando trabalhada de forma contínua, crítica e sensível, essa literatura possui potencial para transformar a maneira como as crianças percebem a si mesmas e aos outros, contribuindo para a formação de identidades mais fortalecidas, conscientes e respeitadas diante da diversidade que caracteriza a sociedade brasileira.

1.4 A literatura negra como ferramenta pedagógica

A literatura, em sua essência, é arte que dialoga com a vida e com a formação do ser humano, e quando assume a tarefa de representar vozes historicamente silenciadas, torna-se instrumento pedagógico de libertação e reconstrução, no caso da literatura negra, essa função se intensifica, pois trata-se de uma linguagem poética e crítica que emerge da experiência coletiva de um povo marcado pela resistência e pela luta contra o racismo estrutural, na obra de Sousa e Sousa (2022), evidencia-se o potencial transformador da poesia negra no ambiente escolar, especialmente por meio do Movimento Literário Afrologia Tucuju, que, nascido em Macapá, propõe-se a ser um projeto literário e educacional voltado à valorização da identidade negra.

O movimento literário mencionado tem como premissa central o uso da palavra poética para desconstruir estereótipos raciais e construir subjetividades positivas, seus autores e autoras, oriundos do meio acadêmico e educacional, utilizam a poesia para tratar de temas como historicidade, religiosidade, autoestima e subjetividade do negro, tal produção literária propõe, portanto, uma intervenção direta nos processos de formação da identidade étnico-racial, tornando-se, assim, uma poderosa ferramenta de ensino, especialmente na educação básica, segundo os autores, a literatura pode ser um meio para elevar a imaginação e fortalecer a autoestima, a subjetividade de crianças e jovens negros,

construindo caminhos que levam à valorização da própria história e cultura (Sousa; Sousa, 2022, p. 2).

O projeto literário do Movimento Literário Afrologia Tucuju surge, assim, não apenas como um coletivo poético, mas como um movimento político-educativo que reconhece a arte como mediadora de saberes e afetos, na prática pedagógica, a inserção da literatura negra permite aos professores desenvolver com seus alunos atividades de leitura, interpretação e produção textual, ao mesmo tempo em que se promovem discussões sobre preconceito, identidade e resistência, como afirmam os autores, a palavra, quando poeticamente construída, carrega um poder transformador sobre as estruturas mentais e afetivas, permitindo a reconstrução da autoestima e da visão de mundo do sujeito negro (Sousa; Sousa, 2022, p.3).

É nesse cenário que a poesia deixa de ser apenas arte e passa a ser também um dispositivo de combate ao preconceito, o movimento literário proposto é formado por escritores e escritoras comprometidos com a luta contra a discriminação racial, e suas obras são utilizadas em saraus, palestras, oficinas e atividades pedagógicas nas escolas do Amapá, a originalidade dessa iniciativa reside no fato de que as produções poéticas são construídas com base em princípios claros: exaltar a beleza negra, valorizar a religiosidade de matriz africana, destacar o papel dos heróis negros, denunciar o racismo e promover a valorização da educação como meio de emancipação (SOUSA; SOUSA, 2022, p. 4).

Autores como Candido e Lajolo fundamentam a compreensão da literatura como prática social e histórica, para Candido (1972), a literatura é um meio de recriar a realidade e, ao mesmo tempo, de transformá-la simbolicamente, já Lajolo (1981) argumenta que a linguagem literária instaura um espaço de subjetividades que rompe com os discursos imediatistas, abrindo margem para uma leitura crítica do mundo, assim, a literatura negra não apenas representa a vivência do povo negro, mas também questiona a ordem social que o marginaliza, propondo novas formas de ver, sentir e interpretar a realidade.

A escolha da poesia como forma preferencial de expressão não é aleatória, os autores reconhecem no gênero poético uma potência singular para comunicar sentimentos, evocar memórias e sensibilizar consciências, a poesia negra, ao

mesmo tempo em que afirma a beleza e a dignidade do povo afrodescendente, também denuncia a violência simbólica e material que historicamente lhe foi imposta, desse modo, ao ser inserida no ambiente escolar, ela oferece uma via de aprendizagem que integra razão e emoção, saber e sensibilidade, para Sousa e Sousa (2022), as palavras podem ser armas poderosas na luta contra o racismo, pois tocam o íntimo do leitor e despertam reflexões profundas sobre sua identidade e seu papel social (p. 6).

A trajetória do Movimento Literário Afrologia Tucuju revela uma construção coletiva baseada em experiências pessoais e acadêmicas, o idealizador do movimento, Ivaldo Sousa, já vinha se dedicando a pesquisas sobre relações étnico-raciais no ambiente escolar desde sua pós-graduação, tendo publicado obras e artigos que abordam a discriminação racial sob diversas perspectivas, científica, pedagógica e religiosa, o movimento literário consolidou-se com a participação de outros escritores e escritoras que se reconheceram na proposta de usar a poesia como instrumento de transformação social, dessa forma, nasceu um novo estilo literário no Amapá, que busca resgatar a história do negro, valorizar sua religiosidade e subjetividade, e combater o preconceito racial por meio da arte literária (Sousa; Sousa, 2022, p. 5-6).

O projeto também se alinha aos dispositivos legais que determinam o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, como é o caso da Lei nº 11.645/2008, tal legislação, ao reconhecer a importância da contribuição dos povos africanos para a formação do Brasil, legitima iniciativas como o Movimento Literário Afrologia Tucuju, que atua como prática concreta de implementação das diretrizes curriculares para as relações étnico-raciais, a poesia, nesse contexto, torna-se linguagem que articula currículo e identidade, educação e cidadania, arte e luta social, segundo os autores, educar para a igualdade racial passa pela revalorização simbólica da população negra, e isso só é possível quando as crianças e jovens encontram nos conteúdos escolares reflexos de suas histórias e imagens de suas culturas (SOUSA; SOUSA, 2022, p. 7).

Assim, o movimento Literário Afrologia Tucuju contribui não apenas para a formação de leitores críticos, mas também para a ressignificação do imaginário social sobre a negritude, ele se constitui como um espaço de resistência e produção de sentido, onde a literatura é chamada a cumprir sua função

formadora, capaz de incidir sobre o mundo e transformá-lo, a iniciativa mostra que a literatura negra, quando pensada como ferramenta pedagógica, amplia os horizontes da educação e oferece às novas gerações instrumentos para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, trata-se de um projeto que une teoria e prática, sentimento e razão, palavra e ação.

Como reforça o próprio idealizador do Movimento Literário Afrologia Tucuju Prof. Dr. Ivaldo Sousa, “as palavras são armas poderosas capazes de mudar nossas ações, nossos esquemas mentais, nossa autoestima e nossas emoções subjetivas” (Sousa; Sousa, 2022, p. 8), é com essa convicção que o Movimento Literário Afrologia Tucuju se firma como exemplo de como a literatura pode ser colocada a serviço da justiça social, portanto a cada palavra dita ou não dita, nas linhas ou nas entrelinhas, podem ajudar ou prejudicar em nossas construções subjetivas, em tempos de urgência ética e política, fazer da poesia um instrumento de conscientização, empoderamento e amor-próprio é mais do que necessário: é uma escolha transformadora.

2. Metodologia

Este estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de uma revisão de literatura de natureza bibliográfica e analítica. A adoção dessa metodologia decorre da necessidade de compreender, de maneira mais aprofundada, como a literatura vem sendo debatida no campo educacional enquanto elemento importante na construção da identidade e da subjetividade negra no espaço escolar.

A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir do levantamento sistemático de produções acadêmicas, incluindo artigos científicos, livros, capítulos de livros, dissertações e teses relacionados às temáticas da literatura infantojuvenil, identidade étnico-racial, subjetividade, educação antirracista e práticas pedagógicas. As obras selecionadas atenderam a critérios de pertinência temática, relevância teórica e proximidade com o objeto investigado, priorizando estudos reconhecidos na área das ciências humanas e da educação.

No percurso metodológico, inicialmente foi realizada uma leitura exploratória do material reunido, buscando identificar aproximações teóricas, conceitos recorrentes e perspectivas de análise presentes nas produções selecionadas. Posteriormente, desenvolveu-se uma leitura analítica, voltada à compreensão dos principais argumentos, contribuições e limitações das obras estudadas. Para a interpretação dos dados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, organizando as informações em eixos temáticos que possibilitaram examinar as relações entre literatura, representações raciais, formação identitária e práticas educativas.

O estudo não contou com a participação de sujeitos ou aplicação de pesquisa de campo, restringindo-se à análise de produções teóricas e literárias. Em relação aos aspectos éticos, foram respeitados os princípios da integridade acadêmica, garantindo a correta referência às fontes utilizadas ao longo da investigação. Como limitação, destaca-se o caráter exclusivamente teórico da pesquisa, evidenciando a importância de futuras investigações empíricas que possam aprofundar e ampliar as reflexões apresentadas.

Conclusão

Este artigo buscou analisar a contribuição da literatura para a construção da identidade e da subjetividade negra no ambiente escolar, considerando suas dimensões pedagógica, simbólica e formativa no enfrentamento das desigualdades raciais. Com base na revisão de literatura desenvolvida, constatou-se que a literatura, quando trabalhada de maneira planejada e consciente nas práticas educativas, vai além de sua dimensão estética, assumindo importante função na produção de sentidos, valores e sentimentos de pertencimento dentro da escola.

Os resultados do estudo demonstram que a presença de narrativas literárias voltadas à valorização das experiências negras favorece o fortalecimento da autoestima, o reconhecimento da ancestralidade e o desenvolvimento da consciência étnico-racial entre estudantes negros. Além disso, essas narrativas contribuem para romper estereótipos historicamente reproduzidos, promovendo

impactos positivos tanto na cultura escolar quanto nas relações construídas no cotidiano educativo.

No campo teórico, a pesquisa reforça a compreensão da literatura como um espaço estratégico para reflexões críticas acerca da identidade, da subjetividade e das relações étnico-raciais, destacando sua relevância nos debates sobre educação antirracista. Em termos práticos, os achados evidenciam a necessidade de ampliar a presença de obras literárias que valorizem a diversidade racial nos currículos escolares, assim como fortalecer o trabalho de mediação pedagógica realizado pelos profissionais da educação.

Portanto a literatura constitui um instrumento fundamental para a promoção de uma educação mais inclusiva, crítica e socialmente comprometida, sendo indispensável para a consolidação de práticas educativas voltadas à equidade racial e à valorização da pluralidade cultural no contexto escolar.

Referências

AMBROSIO, A.; DUARTE, P. **Comunidades hermenêuticas e leitura literária na escola**. Revista Brasileira de Educação, v. 26, 2021.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: Planalto. Acesso em: 11 maio 2026.

CANDIDO, Antônio. **Direitos humanos e literatura**. In.: FESTER, A. C. Ribeiro e outros. Direitos humanos. São Paulo: Brasiliense, 1989.

COSSON, R. **Literatura e formação: novos parâmetros para o letramento estético**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

GOMES, M. **Leitura literária e empatia: interfaces entre estética e ética**. Cadernos de Linguagem e Sociedade, v. 24, n. 1, p. 95-114, 2023.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1981 (Col. Primeiros Passos estudos de literatura brasileira contemporânea), n. 45, p. 321-340, jan./jun. 2015.

MELO, José Carlos de; SOUZA, Andrea Rodrigues de. **A Literatura Afro-brasileira como ferramenta para a promoção da igualdade racial na**

Educação Infantil. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v. 6, n. 10, p. 76099-76114, out. 2020.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo.** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).

PACHECO, A. **Literatura, diversidade e educação crítica.** Educar em Revista, v. 36, n. 79, 2020.

QUEIROZ, L. **A curadoria do livro e a responsabilidade ética dos mediadores de leitura.** Texto & Ensino, v. 34, n. 2, 2024.

SANTOS, Denise Carvalho dos; ADORNO, Soraya Mendes Rodrigues; SOUZA, Izanete Marques. **A contribuição da literatura infantil no processo de construção da identidade étnico-racial na educação infantil.** Odeere, Itabuna, v. 6, n. 2, p. 38-66, jul./dez.2021.

SOUSA, Ivaldo da Silva; SOUSA, Ana Cleia Lacerda da Costa. **Movimento Literário Afrologia Tucuju: A literatura negra como ferramenta pedagógica no Estado do Amapá.** In: _____. *Teoria e Prática: Coletânea de Artigos.* Macapá: Gráfica e Editora CROMOSET, 2022. p. 1-15.

UNESCO. **Future of literacy and reading: global report 2022.** Paris: UNESCO, 2022.

A PALAVRA DO OUTRO E O LUGAR DO PROFESSOR: AUTORIA NA ESCRITA ACADÊMICA

Lia Carvalho Cañizo Pereira¹
Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC)

Resumo: Este capítulo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado que investigou o funcionamento da função-autor em produções acadêmicas escritas por professores, observando particularmente o modo como referências teóricas são mobilizadas na construção do texto. A investigação parte da seguinte questão: de que maneira o manejo das palavras de outros autores contribui para a constituição da autoria daquele que escreve? O conceito de autoria é construído a partir da articulação entre diferentes perspectivas teóricas, especialmente as contribuições de Michel Foucault, que compreende o autor como uma função exercida no interior dos discursos, e de Mikhail Bakhtin, cuja perspectiva dialógica enfatiza a presença e a interação de múltiplas vozes no texto. Dialogam ainda com esse quadro teórico estudos que discutem as relações entre sujeito, conhecimento e escrita acadêmica. O corpus é constituído por 30 artigos científicos da área de Ensino de Línguas, produzidos por professores formados em Letras e atuantes na educação básica, vinculados à Universidade Federal do Pará e à Universidade do Estado do Pará. A análise concentra-se nas seções de fundamentação teórica, considerando três modos de inserção das palavras do outro. Os resultados indicam que, embora haja diversificação nas estratégias de introdução do discurso alheio, o modo como os autores citados são encadeados frequentemente reduz a mediação autoral do professor. Tal configuração permite relacionar essas formas de escrita às tensões que atravessam a produção acadêmica docente e aos processos de proletarianização do trabalho intelectual do professor.

PALAVRAS-CHAVE: autoria; escrita acadêmica; escrita acadêmica docente; ensino de línguas.

THE WORD OF THE OTHER AND THE PLACE OF THE TEACHER: AUTHORSHIP IN ACADEMIC WRITING

¹Doutora em Letras, Universidade Federal do Pará, Endereço: (Belém, Pará, Brasil), E-mail: redacaoliacarvalho@gmail.com

ABSTRACT: This chapter presents part of the results of a doctoral research project that investigated the functioning of the author function in academic texts written by teachers, with particular attention to how theoretical references are mobilized in the construction of meaning. The investigation is guided by the following question: how does the use of other authors' words contribute to the constitution of authorship? The concept of authorship is constructed through the articulation of different theoretical perspectives, especially the contributions of Michel Foucault, who understands the author as a function operating within discourse, and Mikhail Bakhtin, whose dialogical perspective emphasizes the presence and interaction of multiple voices in the text. Studies addressing the relationships between subject, knowledge, and academic writing also inform this theoretical framework. The corpus consists of 30 research articles in the field of Language Teaching, written by teachers with degrees in Letters and working in basic education, affiliated with the Federal University of Pará and the State University of Pará. The analysis focuses on the theoretical framework sections, considering three modes of incorporating others' words. The results indicate that, although there is a diversification of strategies for introducing others' discourse, the ways in which cited authors are connected often diminish the teacher's authorial mediation. This configuration allows us to relate these forms of writing to the tensions underlying academic production by teachers, as well as to the processes of proletarianization of teachers' intellectual work.

KEYWORDS: authorship; academic writing; teacher academic writing; language teaching.

1. Entre vozes e palavras.

“A palavra na linguagem é metade de alguém. Ela se torna ‘própria’ apenas quando o falante a povoa com sua intenção.”
— Mikhail Bakhtin

Antes de se tornar texto, a escrita acadêmica é sempre um encontro de vozes. Ao escrever, o pesquisador mobiliza palavras que já circularam em outros livros, em outras teorias, em outras discussões. Essas palavras chegam ao texto carregadas de sentidos, de disputas e de histórias que não começam naquele momento da escrita. No espaço aparentemente silencioso da página, elas se entrelaçam, respondem-se e se transformam. É nesse movimento — entre a palavra do outro e a tentativa de fazer surgir uma palavra própria — que se constitui a autoria no discurso acadêmico.

Nesse sentido, entende-se que a escrita acadêmica ocupa um lugar estratégico na formação e na atuação do professor. No interior da universidade, ela não se limita a registrar saberes já consolidados: participa também da produção, da circulação e da legitimação do conhecimento. Quando professores da Educação Básica retornam à universidade em busca de formação continuada, essa escrita adquire uma dimensão particular. Ela pode constituir um espaço de

elaboração intelectual de problemas ligados ao ensino, mas também um lugar em que se manifestam tensões relativas à autoria, à autoridade discursiva e ao valor profissional daquele que escreve.

Pensando nisso, este capítulo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado dedicada a compreender o funcionamento da função-autor em produções acadêmicas escritas por professores. Interessa-nos investigar, mais especificamente, de que maneira o manejo das palavras de outros autores contribui para a constituição da autoria daquele que escreve.

Essa questão torna-se especialmente relevante quando se considera que, no campo do ensino de línguas, o professor é frequentemente interpelado por discursos que ora o apresentam como profissional que necessita constantemente de formação, ora o convocam a ocupar o lugar de pesquisador e produtor de conhecimento. Entre essas posições delinea-se uma zona de tensão em que a escrita acadêmica pode revelar aspectos importantes da relação do professor com o saber e com sua própria palavra.

A discussão fundamenta-se inicialmente na noção de função-autor formulada por Michel Foucault, segundo a qual o autor não corresponde simplesmente a um indivíduo empírico, mas a uma função exercida no interior dos discursos, responsável por regular modos de circulação, classificação e legitimidade do dizer. A essa perspectiva articulam-se as contribuições de Mikhail Bakhtin, cuja reflexão sobre dialogismo e polifonia permite compreender o texto como espaço de encontro, embate e negociação entre vozes. Dialogam ainda com esse quadro teórico estudos que problematizam a escrita acadêmica, a produção de conhecimento e a formação docente.

O corpus analisado foi composto por 30 artigos científicos da área de Ensino de Línguas, publicados entre 2017 e 2020 em periódicos vinculados à Universidade Federal do Pará e à Universidade do Estado do Pará. Os textos foram escritos por professores formados em Letras, atuantes na Educação Básica, em contexto de pós-graduação.

A hipótese que orienta esta reflexão é a de que a escrita acadêmica docente, embora apresente diversificação nas formas de introdução do discurso teórico, frequentemente se organiza de maneira a reduzir a mediação autoral daquele que escreve. Isso ocorre sobretudo quando os autores citados são encadeados em

sequência, com pouca elaboração das relações entre suas ideias e frágil explicitação do lugar assumido pelo professor no interior desse diálogo. Ao examinar essas formas de escrita, buscamos observar não apenas procedimentos linguístico-discursivos, mas também tensões mais amplas que atravessam a profissionalização docente. Nesse sentido, o capítulo aproxima a discussão sobre autoria da problemática da proletarização do trabalho do professor. Se a fragilização da autoridade docente constitui uma das bases sobre as quais se sustentam mecanismos de controle e padronização do trabalho pedagógico, importa perguntar o que se revela quando professores que ensinam a ler e a escrever apresentam, em sua própria escrita acadêmica, dificuldades de mediação teórica e de produção de um dizer que se sustente como gesto autoral.

Assim, mais do que atribuir a esses sujeitos uma insuficiência individual, interessa compreender como tais marcas remetem a condições históricas e institucionais de formação e trabalho que afetam sua relação com o conhecimento e com a palavra. Ao examinar a escrita acadêmica de professores por esse ângulo, busca-se contribuir para a reflexão sobre o lugar do docente como trabalhador intelectual e sobre os limites impostos à sua atuação como produtor de saber.

2. Autoria, palavra do outro e escrita acadêmica

2.1 Função-autor e circulação do discurso

Se toda escrita se constrói na presença de outras vozes, a escrita acadêmica torna essa condição particularmente visível. Ao produzir um texto científico, o pesquisador inscreve sua palavra em uma rede de teorias, conceitos e debates que o antecedem. Nesse contexto, a autoria não se afirma pela ausência da palavra do outro, mas pela maneira como o sujeito a organiza e a reinscreve em sua argumentação.

A reflexão de Michel Foucault (2009) é central para compreender esse funcionamento. Ao problematizar a noção moderna de autor, o filósofo desloca a autoria do campo da individualidade criadora para situá-la como uma função exercida no interior dos discursos. O autor deixa de ser compreendido apenas como sujeito empírico responsável por um texto e passa a constituir um princípio de organização, classificação e circulação dos dizeres.

Essa perspectiva permite compreender que a autoria não corresponde simplesmente à manifestação de uma voz individual, mas a uma posição discursiva construída historicamente. No campo acadêmico, isso significa que escrever implica mobilizar discursos já legitimados e estabelecer relações entre eles. Mais do que identificar a presença da palavra alheia, interessa-nos observar como o pesquisador organiza essas vozes e quais efeitos essa organização produz na constituição de sua posição autoral.

Nos textos analisados, a mobilização de referências teóricas frequentemente opera como mecanismo de legitimação do discurso. Entretanto, a maneira como essas referências são articuladas revela também diferentes modos de exercício da autoria. É justamente essa relação entre circulação do discurso teórico e constituição da posição autoral que orienta as análises desenvolvidas nas seções seguintes.

2.2 Dialogismo e presença da palavra do outro

A perspectiva de Mikhail Bakhtin aprofunda essa discussão ao compreender a linguagem como um espaço constitutivamente dialógico. Para o pensador russo, todo enunciado se insere em uma cadeia de comunicação discursiva, respondendo a discursos anteriores e antecipando possíveis réplicas futuras. A linguagem, portanto, não se apresenta como expressão isolada de uma consciência individual, mas como lugar de encontro entre vozes socialmente situadas.

Nessa perspectiva, nenhuma palavra é inteiramente própria. Cada enunciado carrega marcas de usos anteriores, valores ideológicos e posições discursivas que o atravessam. Ao falar ou escrever, o sujeito não parte de um repertório neutro de signos, mas mobiliza palavras já habitadas por outros dizeres. Como afirma Bakhtin, a palavra torna-se efetivamente “própria” apenas quando é apropriada pelo sujeito e povoada por sua intenção.

Essa compreensão desloca significativamente o modo de pensar a autoria. Se todo discurso é atravessado por vozes anteriores, a autoria não pode ser concebida como origem absoluta do sentido. Ela se constitui, antes, na forma como o sujeito se posiciona diante dos discursos que mobiliza, estabelecendo relações de aproximação, distanciamento, concordância, tensão ou reformulação.

É justamente essa dimensão que torna a escrita acadêmica um objeto particularmente fértil para a investigação da autoria. Diferentemente de outros espaços de produção textual, o discurso científico exige que a presença da palavra do outro seja explicitada por meio de citações, referências e paráfrases. A escrita acadêmica transforma em procedimento formal aquilo que, para Bakhtin, constitui uma condição geral da linguagem: o fato de que todo dizer se constrói em diálogo com outros dizeres.

Contudo, reconhecer a natureza dialógica da linguagem não significa afirmar que todas as vozes ocupam posições equivalentes no interior do texto. Como observa Authier-Revuz (1998; 2004), a presença do outro pode manifestar-se de diferentes maneiras no discurso. Em alguns momentos, essa alteridade aparece explicitamente marcada por citações, referências e mecanismos de atribuição enunciativa; em outros, permanece incorporada ao dizer de forma menos visível, compondo aquilo que a autora denomina heterogeneidade constitutiva. O sujeito fala sempre com palavras que já circularam socialmente, mesmo quando não assinala explicitamente essa presença.

Essa reflexão mostra-se particularmente relevante para os objetivos desta pesquisa. Mais do que identificar a ocorrência de citações ou referências bibliográficas, interessa-nos compreender como a palavra do outro é administrada na escrita acadêmica docente. Em outras palavras, buscamos observar de que modo os professores incorporam, organizam e reelaboram discursos teóricos na construção de seus textos e quais efeitos essas escolhas produzem na constituição da autoria.

A análise do corpus sugere que a questão central não reside na presença da palavra alheia — condição inevitável de qualquer discurso científico —, mas na forma como essa presença é mediada. Quando diferentes vozes teóricas são apenas justapostas ou reproduzidas sem uma elaboração interpretativa mais explícita, a posição autoral tende a tornar-se menos visível. Por outro lado, quando o sujeito estabelece relações, produz deslocamentos conceituais e explicita sua leitura dos discursos mobilizados, a palavra do outro deixa de funcionar apenas como fundamento de autoridade e passa a integrar um movimento efetivo de produção de conhecimento.

É nesse espaço de negociação entre vozes que situamos a autoria. Não como manifestação de uma individualidade autônoma, mas como trabalho discursivo de apropriação, reorganização e interpretação da palavra do outro.

2.3 Escrita acadêmica e produção de conhecimento

No contexto universitário, a escrita acadêmica deveria constituir um espaço de elaboração conceitual e produção de conhecimento. Ler e escrever na universidade não se reduzem à assimilação de saberes já estabilizados, mas envolvem a formulação de problemas, a construção de interpretações e a participação nos debates que constituem determinado campo científico.

Autores como Barzotto (2014), Fabiano (2015) e Fairchild (2013) convergem ao compreender a escrita acadêmica como prática intelectual que ultrapassa a mera reprodução de conteúdos teóricos. Nessa perspectiva, escrever cientificamente implica não apenas mobilizar referências bibliográficas, mas estabelecer relações entre elas, produzir interpretações e construir novas formas de compreensão dos fenômenos investigados.

Essa discussão torna-se particularmente relevante quando observamos a escrita acadêmica produzida por professores. Se a universidade constitui um espaço de produção de conhecimento, espera-se que a escrita acadêmica docente funcione também como espaço de elaboração intelectual sobre os problemas do ensino e da linguagem. Entretanto, os dados analisados sugerem que a presença dominante de discursos teóricos já legitimados frequentemente restringe a explicitação da intervenção interpretativa daquele que escreve.

É precisamente esse movimento que interessa a esta pesquisa. Nos artigos analisados, a mobilização da palavra do outro tende a privilegiar a circulação de discursos reconhecidos pelo campo científico, enquanto a mediação autoral do professor aparece de forma menos evidente. Em consequência, a escrita aproxima-se, em alguns momentos, mais da reorganização de conhecimentos disponíveis do que da produção explícita de novas interpretações sobre eles.

Essa observação não deve ser compreendida como limitação individual dos sujeitos investigados. Ao contrário, ela remete a condições mais amplas de formação acadêmica e de exercício do trabalho docente. Como argumenta Apple (1989), os processos de padronização e controle que atravessam a profissão

docente podem restringir espaços de autonomia intelectual. Nessa perspectiva, a fragilização da mediação autoral observada em parte do corpus pode ser interpretada não apenas como fenômeno textual, mas também como manifestação de formas históricas de relação do professor com o conhecimento.

Assim, analisar a inserção da palavra do outro na escrita acadêmica significa investigar mais do que estratégias de citação ou procedimentos linguísticos. Significa observar como o professor se posiciona diante do saber, quais espaços de intervenção intelectual constrói em seu texto e quais condições atravessam sua atuação como produtor de conhecimento.

3. No rastro das palavras, a tessitura da argumentação

Esta pesquisa insere-se no campo dos estudos linguístico-discursivos e adota uma abordagem qualitativa de investigação. Mais do que quantificar ocorrências ou estabelecer regularidades estatísticas, interessou-nos compreender os efeitos de sentido produzidos pelas formas de mobilização da palavra do outro na escrita acadêmica de professores.

O corpus foi constituído por trinta artigos científicos da área de Ensino de Línguas, publicados entre 2017 e 2020 em periódicos vinculados à Universidade Federal do Pará (UFPA) e à Universidade do Estado do Pará (UEPA). Todos os textos foram produzidos por professores graduados em Letras, atuantes na Educação Básica e inseridos em contextos de formação pós-graduada.

A seleção do corpus fundamentou-se em dois critérios principais. O primeiro refere-se à trajetória profissional dos autores dos artigos, uma vez que a pesquisa buscou investigar textos produzidos por sujeitos que ocupam simultaneamente a posição de professores da Educação Básica e de pesquisadores em formação. O segundo critério relaciona-se ao campo temático dos textos, restringindo-se a artigos voltados para questões ligadas ao ensino de línguas, área de atuação dos sujeitos investigados.

Considerando os objetivos da pesquisa, optou-se por analisar prioritariamente as seções de fundamentação teórica dos artigos. Tal escolha decorre do entendimento de que esse espaço textual concentra grande parte das operações de inserção da palavra alheia no discurso acadêmico, permitindo

observar de maneira mais evidente os modos pelos quais os autores mobilizam, articulam e reelaboram referências teóricas na construção de sua argumentação.

A análise foi conduzida a partir de três eixos complementares. O primeiro consistiu na identificação dos mecanismos linguísticos utilizados para introduzir a palavra do outro, com especial atenção aos verbos dicendi e às expressões de atribuição enunciativa. O segundo eixo voltou-se para as formas de encadeamento dos autores citados, buscando compreender como diferentes vozes teóricas são colocadas em relação no interior dos textos. Por fim, o terceiro eixo concentrou-se na análise de paráfrases e reformulações, observando os modos de apropriação do discurso teórico e os efeitos produzidos sobre a constituição da autoria.

Esses eixos não foram concebidos como categorias fechadas de classificação, mas como dispositivos analíticos destinados a tornar visíveis determinadas regularidades discursivas presentes no corpus. Interessa-nos menos a frequência numérica dos fenômenos observados do que os modos de funcionamento que eles revelam acerca da relação entre autoria, escrita acadêmica e produção de conhecimento.

Nessa perspectiva, os dados analisados não são tratados como evidências transparentes de uma realidade pré-existente. Ao contrário, são compreendidos como materialidades discursivas que permitem observar determinadas formas de relação do professor com a palavra teórica e com sua própria posição de autor no interior do discurso acadêmico.

4. Inserção da palavra alheia

A presença da palavra alheia constitui uma característica fundamental da escrita acadêmica. Nos artigos analisados, essa presença manifesta-se por meio de diferentes procedimentos discursivos, entre os quais se destacam as expressões de atribuição enunciativa, o encadeamento de autores e a articulação sucessiva de vozes teóricas em torno de uma mesma problemática.

Mais do que identificar a ocorrência desses recursos, interessa-nos compreender os efeitos que produzem na constituição da autoria. Nessa perspectiva, a análise dos excertos a seguir permite observar diferentes formas de incorporação do discurso teórico e os modos pelos quais os professores-

pesquisadores administram a presença da palavra do outro na construção de sua argumentação.

Um exemplo desse funcionamento pode ser observado no excerto a seguir:

Excerto 1

Conforme Harari (2018), a escrita nasceu como uma serva da consciência humana, mas pouco a pouco se tornou sua senhora. O autor destaca que o surgimento da escrita aconteceu como forma de sobrevivência de um sistema social, pois havia a necessidade de preservar informações cruciais para o convívio em sociedade. (AC28)

Nesse trecho, a expressão “conforme” introduz a voz de Harari como referência legitimadora da afirmação apresentada. Trata-se de um recurso frequente na escrita acadêmica, pois permite indicar a origem da ideia mobilizada e situar o discurso do autor do artigo em relação a uma voz já reconhecida no campo intelectual. Entretanto, o funcionamento discursivo do trecho revela uma questão importante: a palavra citada entra no texto como suporte de legitimação, mas não é suficientemente problematizada pelo pesquisador.

A referência a Harari poderia abrir espaço para uma discussão sobre a escrita como tecnologia de memória, organização social e produção de poder. No entanto, no modo como é incorporada ao parágrafo, essa possibilidade interpretativa permanece apenas sugerida. O autor do artigo reproduz a ideia central do teórico citado, mas não explicita de que maneira essa formulação contribui para o problema específico que está desenvolvendo. Assim, a palavra do outro ocupa o centro da formulação, enquanto a intervenção analítica daquele que escreve aparece de forma atenuada.

Esse funcionamento permite observar um dos modos pelos quais a autoria se fragiliza na escrita acadêmica: não pela presença da citação em si, mas pela ausência de mediação interpretativa mais explícita. A autoria, nesse caso, não desaparece; ela se realiza como gesto de seleção e convocação da voz alheia. Contudo, esse gesto permanece incompleto quando o autor não reinscreve a palavra citada em uma problemática própria, isto é, quando não transforma a referência em elemento efetivo de construção argumentativa.

À luz da noção foucaultiana de função-autor, esse dado evidencia que assinar um texto ou mobilizar referências não basta para constituir uma posição autoral forte no discurso acadêmico. A autoria se manifesta, sobretudo, no modo como o sujeito organiza os discursos que convoca e explicita a leitura que faz deles. No excerto analisado, a palavra de Harari sustenta o dizer, mas a posição interpretativa do professor-pesquisador permanece pouco visível, deslocando para a autoridade do autor citado uma parte significativa da força argumentativa do parágrafo.

4.1 Acumulação de autoridades teóricas

Situação semelhante pode ser observada quando diferentes autores são mobilizados para sustentar uma mesma proposição teórica, como ocorre no excerto a seguir:

Excerto 2

Para Bagno (2007), a variação linguística constitui fenômeno inerente ao funcionamento da língua. Perini (2010) também destaca que a língua não se organiza como um sistema homogêneo.

À primeira vista, o trecho parece exemplificar um procedimento recorrente e esperado na escrita acadêmica: a mobilização de mais de uma referência para sustentar determinado argumento. De fato, a aproximação entre Bagno e Perini reforça a legitimidade da afirmação apresentada, produzindo um efeito de convergência teórica que fortalece a credibilidade do enunciado.

Entretanto, uma observação mais detida revela que a articulação entre essas vozes permanece pouco desenvolvida. O texto informa que ambos os autores defendem perspectivas compatíveis acerca da heterogeneidade linguística, mas não explicita quais aspectos de suas reflexões são mobilizados, em que medida suas formulações se aproximam ou quais contribuições específicas cada um oferece para a construção do argumento.

O resultado é um funcionamento discursivo particular: as vozes teóricas são colocadas lado a lado, mas não entram efetivamente em diálogo no interior do texto. A relação entre elas é pressuposta, e não construída discursivamente

pelo autor do artigo. Em vez de produzir uma interpretação que articule os discursos mobilizados, o texto limita-se a apresentar uma sucessão de autoridades que convergem para uma mesma conclusão.

Sob a perspectiva bakhtiniana, esse movimento é especialmente significativo. O dialogismo pressupõe não apenas a coexistência de múltiplas vozes, mas também a produção de relações de sentido entre elas. No excerto analisado, a polifonia encontra-se presente, mas a mediação autoral responsável por organizar esse encontro permanece pouco evidente. As vozes comparecem no texto, porém falam mais umas ao lado das outras do que umas com as outras.

A reflexão de Authier-Revuz também contribui para compreender esse fenômeno. Ao explicitar a origem das proposições por meio das referências bibliográficas, o autor produz formas de heterogeneidade mostrada, isto é, marcas visíveis da presença da palavra alheia. Contudo, a explicitação dessas vozes não é acompanhada de um trabalho mais intenso de apropriação discursiva. O texto evidencia quem fala, mas dedica menos espaço à construção da posição daquele que organiza essas falas.

Pode-se afirmar, portanto, que o efeito argumentativo do trecho repousa predominantemente na autoridade dos autores citados. A força da argumentação deriva menos da elaboração interpretativa produzida pelo pesquisador e mais da acumulação de vozes legitimadas pelo campo científico. Nesse funcionamento, a autoria tende a deslocar-se da produção de relações conceituais para a gestão da circulação de discursos reconhecidos.

É precisamente nesse ponto que se torna possível observar uma das tensões centrais da escrita acadêmica docente identificadas nesta pesquisa. Embora o professor-pesquisador demonstre conhecimento do debate teórico da área e mobilize autores relevantes para sustentar suas afirmações, a construção de uma posição analítica própria aparece de maneira menos evidente. A palavra do outro é convocada para validar o argumento, mas nem sempre é transformada em matéria de elaboração conceitual. O resultado é uma escrita em que a presença das vozes teóricas se fortalece ao mesmo tempo em que a intervenção autoral tende a tornar-se mais discreta.

4.2 Orquestração de vozes e mediação discursiva

Entre os fenômenos observados no corpus, um dos mais recorrentes refere-se ao encadeamento sucessivo de autores no interior de um mesmo segmento argumentativo. Trata-se de um procedimento por meio do qual diferentes referências teóricas são mobilizadas em sequência, geralmente com o objetivo de demonstrar a abrangência ou a consistência de determinado posicionamento conceitual.

O excerto a seguir ilustra esse funcionamento:

Excerto 3

Segundo Tenani (2017), as linhas de investigação da Fonologia Prosódica são de duas grandes vertentes, sendo uma de caráter teórico e outra de caráter empírico. De caráter teórico podem estar pesquisas sobre a configuração da hierarquia prosódica. *Ainda de acordo* com a autora mencionada, há uma carência em pesquisas que testam a aquisição da linguagem com a abordagem da Fonologia Prosódica. **Já Santos et al argumentam que há um precário número de pesquisas que relacionam os temas de prosódia e leitura, precisamente a sua compreensão.**

De acordo com Jamet (1997), o conhecimento das unidades fonológicas da língua e de sua correspondência com grafemas não devem ser negligenciados na aprendizagem de leitura. *Já que* a prosódia é um determinante intrínseco da língua falada, sendo parte integrante do sistema fonológico, *infere-se* que o conhecimento desse elemento integrante da fonologia seja importante para fluência em leitura também (AC27).

O excerto analisado evidencia um movimento que denominamos, provisoriamente, de orquestração de vozes. Diferentemente dos exemplos anteriores, nos quais uma ou duas referências são mobilizadas para sustentar determinada afirmação, observa-se aqui a construção de uma cadeia discursiva composta por sucessivas vozes teóricas convocadas para tratar de um mesmo objeto. À primeira vista, esse procedimento produz um efeito positivo de densidade bibliográfica. O autor demonstra familiaridade com diferentes pesquisas da área e insere seu texto em uma rede ampla de interlocução científica. Entretanto, o funcionamento discursivo do trecho revela uma característica importante: as vozes são apresentadas sucessivamente, mas as relações conceituais entre elas permanecem, em grande medida, implícitas.

Tenani, Santos et al. e Jamet são convocados para compor o percurso argumentativo do texto. Contudo, o autor do artigo dedica pouco espaço à explicitação dos pontos de convergência, divergência ou complementaridade entre essas perspectivas. O resultado é uma estrutura argumentativa em que os

autores citados parecem conduzir o desenvolvimento do raciocínio, enquanto a posição interpretativa daquele que escreve permanece menos evidente.

Essa observação permite avançar uma interpretação importante para esta pesquisa. Os três movimentos analisados — a atribuição da palavra alheia, a acumulação de autoridades teóricas e a orquestração de vozes — revelam formas distintas de inserção do discurso do outro na escrita acadêmica. Em todos os casos, observa-se que a autoria não desaparece diante da presença das referências mobilizadas. Ela se constitui precisamente na gestão dessas vozes. Entretanto, os dados indicam que essa mediação tende a privilegiar a circulação de discursos legitimados em detrimento da explicitação das relações interpretativas produzidas pelo pesquisador, aspecto que será aprofundado na análise das paráfrases e reformulações discursivas.

5. Paráfrase e efeitos de polifonia

A análise das paráfrases constitui um dos caminhos mais produtivos para compreender a relação entre autoria e escrita acadêmica. Diferentemente da citação direta, que explicita os limites entre a voz do autor citado e a voz daquele que escreve, a paráfrase ocupa uma zona discursiva mais complexa, na qual a palavra do outro é incorporada ao texto por meio de reformulações, deslocamentos e reinterpretações.

Sob essa perspectiva, a paráfrase não deve ser compreendida apenas como um procedimento técnico de escrita acadêmica. Ela constitui uma operação discursiva por meio da qual o pesquisador se apropria de discursos teóricos e os reinscreve em sua própria argumentação. É justamente nesse processo que se torna possível observar diferentes modos de constituição da autoria.

As reflexões de Authier-Revuz (1998; 2004) ajudam a compreender esse fenômeno. Ao discutir as formas de presença do outro no discurso, a autora demonstra que a linguagem é atravessada por uma heterogeneidade constitutiva que impede qualquer palavra de ser inteiramente própria. Na escrita acadêmica, essa condição torna-se particularmente visível, uma vez que o pesquisador precisa constantemente administrar a presença de vozes teóricas que participam da construção de seu texto.

Interessa-nos, portanto, observar não apenas a presença da palavra alheia, mas os modos de sua apropriação. Mais especificamente, buscamos compreender até que ponto as reformulações realizadas pelos autores do corpus produzem deslocamentos interpretativos capazes de reinscrever o discurso teórico em uma nova rede de sentidos ou se permanecem próximas das formulações originais que lhes deram origem.

Para isso, realizamos o cotejamento entre trechos dos artigos analisados e seus respectivos textos-fonte, observando diferentes graus de transformação discursiva. A análise permitiu identificar desde reformulações mais autorais, nas quais o pesquisador reorganiza e interpreta a teoria mobilizada, até situações em que a paráfrase se aproxima significativamente da estrutura e da formulação do texto original.

Um exemplo desse funcionamento pode ser observado no seguinte trecho:

Excerto 4

Texto analisado	Mecanismos de apropriação da palavra do outro	Texto-Fonte
[1] Kennedy e Souza (2017) [2] salientam que ainda que o objetivo [3] da leitura seja a compreensão, não se pode dizer que os processos de ler e compreender [4] se identifiquem , [5] porquanto a decodificação do material escrito e transformação em [6] material fonológico é parte imprescindível do ato de ler.	[1] Substituição [2] Substituição [3] Substituição [4] Substituição [5] Substituição [6] Substituição	[1] É importante [2] ressaltar que ainda que o objetivo [3] do ato de ler seja a compreensão, não se pode dizer que os processos de ler e compreender [4] se identificam , [5] pois , a decodificação do material escrito e transformação [6] em matéria fonológica é parte imprescindível do ato de ler.
[7] Assim, os processos específicos da leitura, [8] de início , [9] não é a compreensão , mas os meios que levam à compreensão.	[7] Substituição [8] Inserção [9] Substituição [10] Excisão	[7] Nas palavras de Morais , [8] “a leitura não atinge seu objetivo sem compreensão, todavia os processos específicos da leitura [9] não são processos de compreensão , mas que levam à compreensão” [10] (MORAIS, 1996, p. 114).

Ao comparar o enunciado retirado do texto analisado com o texto-fonte, observa-se que a operação realizada pelo pesquisador consiste menos na produção de uma nova formulação conceitual e mais na substituição lexical de

segmentos do texto-fonte. Embora não se trate de uma reprodução literal, a paráfrase mantém praticamente os elementos conceituais presentes no texto original.

Em situações como essa, a reformulação aproxima-se de uma reprodução do discurso teórico mobilizado. A presença da palavra do outro permanece evidente, mesmo quando o texto não apresenta uma citação direta.

Excerto 5

Consoante Cagliari (1998 apud Pacheco, 2017), a escrita possui recursos que mostram ao leitor mais sutilezas e nuances da fala do que comumente se acredita. Esses recursos são os marcadores prosódicos que tem a função de indicar ao leitor como as variações melódicas e entonacionais de um texto devem ser lidas, e isso pode ser de natureza diversa, incluindo desde formatação do texto à escolha lexical e uso de pontuação.

Os marcadores prosódicos podem ser divididos em dois grupos: marcadores prosódicos gráficos e lexicais. Os marcadores prosódicos gráficos podem ser tanto sinais de pontuação, quanto formatação do texto, ou tipo de letra. (AC27)

Cotejando o texto AC27 com o texto-fonte, que é de Pacheco (2017), observa-se que o que parece ser uma paráfrase é, na verdade, uma cópia de trechos do texto-fonte consideravelmente extensos. Podemos realçar essa percepção mostrando um quadro que apresenta o parágrafo do AC27 caso fossem retiradas todas as palavras identificadas como reorganizadas ou idênticas às do texto-fonte, restando apenas as inserções e substituições.

Excerto 6

AC27	Texto-fonte
Consoante Cagliari (1998 apud Pacheco, 2017), <u>a escrita</u> <u>se acredita.</u> <u>são</u> <u>um</u> <u>texto devem ser lidas,</u> e <u>isso pode</u>	De acordo com Cagliari (1998), um sistema de escrita como o nosso possui recursos que mostram ao leitor mais sutilezas e nuances da fala do que comumente se costuma acreditar. Para esse autor, esses recursos constituem os marcadores prosódicos. Segundo ele, um texto escrito, em especial a narração, possui marcas gráficas que têm como função principal indicar para o seu leitor como deverão ser as variações melódicas e entoacionais da passagem que estão sob escopo dessas marcas gráficas, que podem ser de natureza diversa e incluem desde formatação do texto à escolha lexical e uso de pontuação.
Os marcadores prosódicos divididos em dois grupos:	Esses MPs, de acordo com Pacheco (2006) com base em Cagliari (1989), podem ser de dois tipos: os

Os marcadores prosódicos gráficos podem ser tanto , quanto , ou tipo de letra.	marcadores prosódicos gráficos (MPG) e os marcadores prosódicos lexicais (MPL), como descrito a seguir.
--	---

Os Excertos 5 e 6 permitem observar um funcionamento ainda mais significativo. Embora o trecho seja apresentado formalmente como paráfrase, o cotejamento com o texto-fonte revela que a proximidade entre paráfrase e texto-fonte torna discursivamente instável a fronteira entre reformulação e reprodução. O fenômeno não deve ser compreendido apenas como questão técnica de escrita acadêmica, mas como indício de uma relação específica com o conhecimento, na qual a circulação de saberes legitimados se sobrepõe à produção explícita de novas interpretações.

6. No espaço de encontro entre vozes e palavras...

Ao longo deste capítulo, investigamos o funcionamento da autoria em textos acadêmicos produzidos por professores da Educação Básica, observando particularmente os modos de inserção da palavra do outro na construção da argumentação. A análise do corpus evidenciou que a escrita acadêmica docente se organiza amplamente por meio da mobilização de referências teóricas, do encadeamento de autores e de processos de paráfrase e reformulação.

Os dados revelaram que a presença da palavra alheia não implica ausência de autoria. Ao contrário, a autoria se constitui justamente no trabalho de seleção, organização e circulação dessas vozes. Entretanto, observou-se que a mediação autoral frequentemente permanece pouco explicitada, fazendo com que a força argumentativa do texto recaia predominantemente sobre a autoridade dos autores citados.

Esse resultado permite sustentar uma das principais conclusões desta pesquisa: a escrita acadêmica analisada caracteriza-se pela predominância de uma autoria mediadora. Nela, o professor-pesquisador atua como organizador de discursos legitimados pelo campo científico, embora nem sempre explicita de forma mais evidente as relações interpretativas que estabelece entre eles. Tal constatação ultrapassa os limites da textualidade. As formas de escrita observadas remetem a questões mais amplas relacionadas à formação acadêmica,

à produção de conhecimento e às condições de exercício do trabalho intelectual docente. Nesse sentido, a discussão sobre autoria aproxima-se da reflexão sobre os limites institucionais que atravessam a atuação do professor como produtor de saber.

Por fim, defendemos que investigar a palavra do outro na escrita acadêmica significa investigar também o lugar daquele que escreve. Entre discursos herdados e tentativas de produzir um dizer próprio, constrói-se o espaço em que a autoria se torna possível. É nesse movimento de apropriação e interpretação da palavra alheia que o professor pode afirmar seu lugar de autor no discurso acadêmico, fortalecendo seu espaço de dizer e a chance de demonstrar conhecimento sobre a área em que atua; o contrário disso nos direciona para constantes iniciativas de proletarização.

Referências

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva**. Campinas: Pontes, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARZOTTO, Valdir Heitor. **Leitura e escrita na universidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

FABIANO, Lúcia Maria de Assis. **Escrita acadêmica e formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

FAIRCHILD, Thomas Massao. **Escrita acadêmica e formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Vega, 2002.

MODERNIZAÇÃO URBANA EM *QUARTO DE DESPEJO*: DIÁRIO DE UMA FAVELADA

Lucila Caldas Pires Barbosa
 Gabriel Fernandes de Miranda

Resumo: Este artigo analisa a crítica à modernização urbana presente em *Quarto de despejo: Diário de uma Favelada*, de Carolina Maria de Jesus, relacionando os processos de transformação urbana de São Paulo a partir da década de 1950. A modernização, marcada por intervenções urbanas que privilegiaram o centro e expulsaram populações mais vulneráveis para áreas periféricas, configurou um modelo de desenvolvimento que reforçou desigualdades e a exclusão social. O objetivo da pesquisa é compreender como Carolina revela essas contradições da modernização urbana, por meio dos seus registros diários na favela do Canindé, expondo condições de vida precária, como fome, discriminação e abandono pelo poder público, constituindo, assim, um contraponto ao desenvolvimento urbano. A partir de uma abordagem qualitativa e de uma leitura cerrada da obra, conforme Durão (2020), o estudo analisa como Carolina critica as contradições da modernidade, expondo a distância entre o discurso do progresso e a realidade das populações marginalizadas. Além disso, o trabalho articula conceitos sociológicos da modernização apontados por Giddens (2002) a aspectos da modernidade pensados por Benjamin (1994). Argumentamos que a narrativa de Carolina funciona como denúncia e crítica social, atravessando o cotidiano das favelas e permitindo compreender como a modernização urbana reforçou a marginalização dos favelados.

PALAVRAS-CHAVE: modernização urbana, favelização, Carolina Maria de Jesus, racismo estrutural, desigualdade social.

URBAN MODERNIZATION IN *QUARTO DE DESPEJO*: DIÁRIO DE UMA FAVELADA

Abstract: This article analyzes the critique of urban modernization present in the work *Quarto de despejo: Diário de uma Favelada*, by Carolina Maria de Jesus, relating it to the processes of urban transformation in São Paulo from the 1950s onwards. Modernization, marked by urban interventions that privileged the city center and expelled more vulnerable populations to peripheral areas, configured a development model that reinforced inequalities and social exclusion. The

objective of the research is to understand how Carolina reveals these contradictions of urban modernization through her daily entries in the Canindé favela, revealing precarious living conditions such as hunger, discrimination, and abandonment by public authorities, thus constituting a counterpoint to urban development. Using a qualitative approach and a close reading of the work, as per Durão (2020), the study analyzes how Carolina critiques the contradictions of modernity, exposing the distance between the discourse of progress and the reality of marginalized populations. Furthermore, the work articulates sociological concepts of modernization as pointed out by Giddens (2002) with aspects of modernity thought by Benjamin (1994). We argue that Carolina's narrative functions as a denunciation and social critique, passing through the daily life of the favelas and allowing us to understand how urban modernization reinforced the marginalization of favela residents.

KEYWORDS: urban modernization, favela formation, Carolina Maria de Jesus, structural racism, social inequality.

Introdução

A modernização urbana tem sido um tema central nas discussões sobre o crescimento e a evolução social do país. A busca incessante por avanços nas áreas de infraestrutura e urbanização, principalmente a partir da década de 1950, resultou em mudanças profundas no espaço urbano, com a criação de novos bairros, avenidas e construções. Contudo, esse processo não foi igualitário, criando um cenário de exclusão para as classes mais pobres, que passaram a ser despejadas das áreas centrais em nome do progresso, enquanto se viam confinadas em espaços periféricos e precários, como as favelas. Nesse contexto, *Quarto de despejo: Diário de uma Favelada* (1993), de Carolina Maria de Jesus (1914-1977), emerge como um relato envolvido com as mazelas de uma sociedade marcada pela desigualdade social e pela segregação espacial.

A obra de Carolina Maria de Jesus não apenas narra a dura realidade da favela do Canindé (SP), onde a autora residia, mas também oferece uma crítica ao processo de modernização urbana que se desenrolava em São Paulo. A autora, por meio de seus diários, descreve as condições precárias de vida enfrentadas pelos moradores das favelas, que, longe de serem inseridos no processo de modernização, foram marginalizados e excluídos. A crítica de Carolina à modernização urbana, visível desde a metáfora que intitula a publicação de seu

livro, aponta para um descompasso entre os novos contornos da cidade e o abandono endereçado aos moradores das favelas.

O problema de pesquisa que orienta este estudo é: De que maneira texto em análise faz uma crítica à modernização urbana e seus efeitos sobre os moradores da favela do Canindé? Este artigo busca investigar como a autora, através de sua vivência e de seu olhar aguçado sobre a realidade de sua comunidade, questiona os processos de urbanização que desconsideram as necessidades e a dignidade dos mais pobres.

A hipótese deste trabalho é que *Quarto de despejo* vai além de uma simples narrativa de experiência, atuando como um manifesto contra a modernização urbana que, ao ignorar os aspectos sociais e humanos da vida nas favelas, perpetua a exclusão e a marginalização dos seus habitantes. A obra em tela oferece um contraponto aos discursos do poder, demonstrando os elementos excluídos da propaganda da modernidade e dos processos de modernização. Para isso, será realizada uma revisão de literatura que dialoga com os conceitos de modernização urbana, favelização e desigualdade social, buscando articular os aspectos sociológicos e literários presentes no livro.

Este trabalho se utilizará da leitura cerrada como metodologia científica de análise literária. Esse método, definido por Fábio Durão como “uma atenção extrema aos potenciais de significação do texto em todas as suas dimensões” (Duração, 2020, p. 46), permite a conexão entre elementos formais e temáticos, promovendo a unidade entre matéria literária e seus efeitos políticos, tal como interessa destacar nesta pesquisa.

Torna-se importante discorrer sobre essa temática, pois já se passaram mais de cinco décadas desde que o livro foi publicado, de forma que os registros de Carolina são ainda hoje a “voz de denúncia” dos negros que sofrem preconceito, da mãe solteira que batalha para cuidar sozinha dos filhos e do morador da favela que luta para ter o que comer todos os dias. Em um levantamento bibliográfico, nota-se que a temática da modernização aparece de forma pouco explorada nos estudos sobre a obra. Sendo assim, a pesquisa visa contribuir para futuras análises de *Quarto de despejo*, adicionando camadas de crítica econômica e política às temáticas já amplamente discutidas da questão racial, da posição feminina e da escrita de si.

1. Crítica à modernização urbana

Na obra analisada nesta pesquisa, nota-se uma contradição entre a modernização da cidade de São Paulo e a marginalização do espaço da favela diante deste suposto progresso urbano. A narrativa da autora evidencia uma profunda insatisfação com um modelo urbano que, ao invés de integrar, segregava e marginalizava as populações mais vulneráveis. Tal crítica torna-se evidente quando ela afirma “A favela é o quarto de despejo. E as autoridades ignoram que tem o quarto de despejo” (Jesus, 1993, p. 95).

Segundo Giddens (2002), a modernização é um processo no qual ocorrem transformações na sociedade, resultando em mudanças em diversos aspectos tanto na estrutura econômica, quanto política e cultural. O autor observa em sua análise que esse fenômeno ocasiona uma transição das formas tradicionais de organização para formas mais globais e tecnológicas, caracterizando, assim, a modernidade. Para ele, a sociedade é marcada pelas mudanças na forma de organização social e nas relações de poder, trazendo um novo molde estrutural. Esse processo dinâmico, contudo, produz tensões, incertezas e profundas transformações nas relações sociais.

Nesse contexto, na cidade de São Paulo, nos anos 1950 e 1960, esse cenário já começava a repercutir com o avanço no desenvolvimento industrial e econômico, principalmente com a expansão da população em decorrência do êxodo rural, com novos sujeitos que passaram a habitar no centro urbano da cidade.

Vale ressaltar que neste trabalho, entende-se modernização como um processo estrutural ligado à industrialização, à urbanização e às transformações econômicas e sociais ocorridas no Brasil, especialmente a partir da década de 1950. Já a modernidade refere-se à experiência subjetiva e social produzida por essas transformações, marcada por sentimentos de deslocamento, fragmentação e exclusão. Essa distinção é importante porque permite compreender que, enquanto a modernização urbana prometia progresso material, a experiência da modernidade para sujeitos marginalizados, como Carolina Maria de Jesus, era atravessada pela fome, pela precariedade e pela ausência de pertencimento social.

O governo federal da época, encabeçado por Juscelino Kubitschek, por meio do Plano de Metas e do *slogan* “50 anos em 5”, prometia um avanço na modernização e no desenvolvimento urbano por meio da industrialização. No entanto, esse plano de modernização não foi homogêneo, atingindo de forma desigual os diferentes grupos sociais e espaços urbanos, como as favelas, nas quais pobreza, desigualdade e miséria continuavam reforçando a invisibilidade desses sujeitos. A inauguração de Brasília pelo presidente em 1960 sintetizou claramente o projeto modernizante. Nesse sentido, havia uma acelerada corrida para tornar o país desenvolvido, com a administração JK alavancando o crescimento econômico de uma forma ainda não vista. Como afirma a pesquisadora Germana Sousa:

A vida de Carolina na favela do Canindé contrastava com o projeto de modernização do país promovido pelo governo de JK. Enquanto a nova capital era construída no Planalto Central, Carolina fazia o contraponto, antevendo que a modernização não iria tirá-la da favela (Sousa, 2011, p. 104).

Todavia, essa agitada industrialização gerou altas taxas de inflação, afetando as camadas mais baixas, especificamente os moradores das favelas. Essa alta nos preços é mencionada em diversos registros pela autora: “Os preços aumentam igual as ondas do mar. Cada qual mais fortes...” (Jesus, 1993, p. 54). Carolina, sendo catadora de papel e com três filhos para cuidar, sentia os impactos do aumento dos preços, dificultando ainda mais a luta diária para conseguir comida:

Antigamente era a macarronada o prato mais caro. Agora é o arroz e feijão que suplanta a macarronada. São os novos ricos. Passou para o lado dos fidalgos. Até vocês, feijão e arroz, nos abandona! Vocês que eram os amigos dos marginais, dos favelados, dos indigentes. Vejam só. Até o feijão nos esqueceu. Não está ao alcance dos infelizes que estão no quarto de despejo (Jesus, 1993, p. 38).

De acordo com Dos Santos e Scherer (2012, p. 93), “[...] os desdobramentos reais da política brasileira de combate à pobreza ainda não conseguiram atingir as raízes da miséria, cabendo ainda, a esse montante da população, um estado de absoluta carência”, realidade essa que era constantemente enfrentada por Carolina, o que provocava repulsa pelos políticos e sua inação. A escritora sublinha que se eles já tivessem experienciado a mesma

situação de fome e miséria que os favelados viviam, saberiam a cruel realidade, como em uma de suas entradas de diário: “[...] quem governa o nosso país é quem tem dinheiro, quem não sabe o que é fome, a dor, e a aflição do pobre” (Jesus, 1993, p. 35).

Nesse sentido, a autora relata que os líderes políticos apareciam nas favelas apenas em função do ganho de votos, e que os argumentos utilizados por eles seriam justamente a promessa pela baixa dos preços, por saberem a condição precária dos favelados, o que viria a minimizar a fome. Diante disso, afirma:

(...) Quando um político diz nos seus discursos que está ao lado do povo, que visa incluir-se na política para melhorar as nossas condições de vida pedindo nosso voto prometendo congelar os preços, já está ciente que abordando este grave problema ele vence nas urnas. Depois divorcia-se do povo. (Jesus, 1993, p. 34).

Ela destaca que é somente na época de eleição que o “quarto de despejo”, termo relacionado por ela à favela, é lembrado pelos políticos. No entanto, as promessas ficam somente na teoria, pois quando ganham, esquecem e simplesmente a fome persiste, tornando-se um problema contínuo como ela reitera: “[...] de quatro em quatro anos muda-se os políticos e não soluciona a fome, que tem a sua matriz nas favelas” (Jesus, 1993, p. 36).

A fome é descrita por Carolina com frequência e de forma cruel: “[...] percebi que é horrível ter só ar dentro do estômago” (Jesus, 1993, p. 39). A autora vivencia a falta de comida constantemente, além da ausência de itens considerados simples, como sabão, e o pouco dinheiro que consegue é reservado para o alimento:

E no caso dela e de muitas pessoas que moram na favela por ela descritas, muitas vezes não se consegue sequer o mínimo para atender a sobrevivência. Daí se recorre aos tomates e linguiças no lixo, às doações de móveis, à caridade etc: e quando não se consegue nenhuma dessas há que se encarar a crueza da fome. Suas passagens em que escreve tais momentos remetem à experiência urbana da pobreza e da fome particular do século XX: passa-se fome justamente numa sociedade de fartura, há comida demais, mas ela é mediada pelas leis do preço e da oferta. Diferentemente do dualismo, que associa a fome ao atraso e ao subdesenvolvimento, ou que há falta de gêneros, para Carolina a coisa é simples: ela tem a ver com o preço, o custo de vida e a falta de dinheiro, e se passa fome porque trata-se de mercadorias (De Lara, 2016, p. 28).

Nesse sentido, a autora denuncia essa realidade ao descrever como ela e seus filhos passavam por dificuldades básicas:

[...] Não tinha papéis nas ruas. E eu queria comprar um par de sapatos para a Vera. (...) Segui catando papel. Ganhei 41 cruzeiros. Fiquei pensando na Vera, que ia bradar e chorar, porque ela quando não tem o que calçar fica lamentando que não gosta de ser pobre. Penso: se a miséria revolta até as crianças... (Jesus, 1993, p.59).

Ao retratar sua vida cotidiana, ela denuncia a ausência de uma cidade inclusiva e afirma que, enquanto esse projeto modernizador prometia o progresso para a cidade como um todo, ele falhava em atender às necessidades dos desfavorecidos. No trecho acima, notamos que a impossibilidade de um par de sapatos para sua filha Vera funciona como retrato das desigualdades sociais enfrentadas por Carolina.

Segundo Alonso e Toniosso (2009), os escritos de Carolina estão longe de fazer parte do modelo de modernização, sendo a favela o oposto disso, como se esse espaço estivesse invisibilizado pelo Estado, em condições de pobreza extrema. Desse modo, ela criticava a política institucional, afirmando que o país teria que ser governado por alguém que tivesse vivido as mesmas mazelas enfrentadas pelos favelados, pois só assim saberia governar, de fato, em prol de todo o povo.

Desse modo, é possível relacionar a favela do Canindé com a cidade de Paris analisada por Walter Benjamin em *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo* (1994). Para o autor, a modernidade é sinônimo de grandes transformações, como na ascensão das mercadorias e pela transformação do “ser” poeta, que acaba por entrar em conflito com esse “mundo moderno” que a sociedade de Paris vivencia.

Nesse contexto, Benjamin identifica algumas figuras simbólicas da modernidade, como o *flâneur*, indivíduo que vaga pela cidade sem rumo, atuando como um observador de tudo ao seu redor, mas que não está integrado a essa modernidade, sentindo-se totalmente deslocado. O *flâneur*, ao mesmo tempo que é seduzido pelos meios de consumo, é excluído desse mundo, ocasionando, assim, um sentimento de estranhamento e solidão.

Embora inserida em uma realidade social muito distinta daquela descrita por Benjamin, Carolina também ocupa uma posição de observadora da cidade, uma vez que a percebe a partir de uma condição marcada pelo distanciamento e pela exclusão. Ainda que seja possível aproximar Carolina da figura do *flâneur* benjaminiano, é necessário considerar as diferenças de classe e posição social entre ambos. Diferentemente dele, cuja circulação pela cidade está associada ao ócio e à contemplação, ela percorre as ruas de São Paulo impulsionada pela necessidade de sobrevivência. Dessa forma, sua condição de observadora da cidade não decorre de uma posição privilegiada diante da modernidade, mas da experiência concreta da exclusão produzida por ela.

Outra figura que também pode ser relacionada a Carolina é o trapeiro, aquele que recolhe os restos da sociedade industrial e da lógica da mercadoria. Ao catar papel pelas ruas da cidade de São Paulo, ela transforma o lixo descartado pela sociedade, ou seja, os “restos”, em meio de sobrevivência e de denúncia social. A sua escrita é construída a partir do que a sociedade moderna rejeita. Essa construção fragmentária pode ser vista de duas maneiras: de modo material, relacionado à recuperação de cadernos e livros que servem de suporte à sua escrita, e de modo simbólico, já que o que ela registra nos diários é a sua própria posição marginalizada.

A modernidade, na perspectiva de Benjamin, configura-se como uma experiência marcada por profundas contradições, na qual coexistem tanto os aspectos destrutivos e alienantes do capitalismo industrial quanto as possibilidades de transformação e emancipação proporcionadas pelas tecnologias e pela dinâmica da vida urbana. Nesse contexto, o indivíduo moderno é frequentemente atravessado por sentimentos de deslocamento, estranhamento e fragmentação diante das rápidas transformações da vida social. Em *Quarto de despejo*, essa experiência de desamparo pode ser aproximada dos momentos em que Carolina cogita o suicídio diante da fome, da miséria e da ausência de perspectivas. Em uma das entradas do diário, podemos visualizar essa lógica: “Como é horrível levantar de manhã e não ter nada para comer. Pensei até em suicidar. Eu suicidando-me é por deficiência de alimentação no estomago. E por infelicidade eu amanheci com fome” (Jesus, 1993, p. 89-90).

Os escritos da autora jogam luz sobre as contradições da modernização urbana no Brasil, mostrando como a promessa de progresso e desenvolvimento se traduz, na realidade, em fome, exclusão e desigualdade social para os moradores das favelas. Nesse sentido, o livro pode ser lido como testemunho que registra e resiste à marginalização, sendo possível tomar sua escrita como elemento de reflexões sobre o futuro das cidades e a necessidade de uma urbanização mais justa e inclusiva. A voz de Carolina, que por muito tempo permaneceu à margem da crítica literária, continua sendo uma referência importante para a reflexão sobre as desigualdades sociais e raciais, que ainda se perpetuam na sociedade brasileira.

A discussão sobre a modernização urbana não pode ser dissociada da questão racial, uma vez que constitui um elemento central em *Quarto de despejo*. Como mulher negra e moradora de favela, Carolina enfrenta uma dupla marginalização: social e racial. O processo de urbanização não apenas expulsa os pobres das áreas centrais, mas também atinge de forma particularmente intensa os sujeitos racializados, colocando-os em espaços duplamente marginalizados e segregados: retirados do tecido urbano pela favelização e mantidos à margem da sociedade a partir de sua identidade racial. Sendo assim, sua narrativa pode ser lida como uma denúncia não só da desigualdade social, mas também do racismo estrutural presente no Brasil, onde as populações negras e faveladas são submetidas à invisibilidade e ao abandono.

Em seu livro *Racismo Estrutural*, o filósofo Silvio de Almeida (2019) aborda como o racismo estrutural faz parte de um sistema hierarquizado da sociedade, sendo reproduzido por estruturas sociais e econômicas, dificultando o acesso a bens e oportunidades de certos grupos sociais em detrimento de outros, reverberando, nesse sentido, nas desigualdades sociais. Ele relata que a sociedade brasileira foi historicamente moldada pela escravidão e pelo colonialismo, acarretando a exclusão da população negra, que era mantida em condições de marginalização e vulnerabilidade.

Segundo Almeida, o Estado não é um agente neutro, mas participante dessa reprodução do racismo, pois foi construído dentro dessa lógica desigual, ou seja, as leis, as políticas públicas e as instituições governamentais de certa forma reforçam as diferenças sociais das classes. Esse racismo estrutural, na perspectiva

de *Quarto de despejo*, é uma das forças que mantêm a divisão entre o que é considerado cidade e o que é considerado periferia. A favela, vista como local de exclusão e violência, é apresentada como uma expressão dessa divisão, que não é apenas espacial, mas também social e racial. Assim, os escritos de Carolina dialogam com os problemas identificados por Almeida, mostrando como as estruturas sociais e estatais sustentam um sistema em que o racismo define quem pode viver com dignidade e quem é condenado à exclusão ou àquilo que Fanon (2008, p. 26) chama de “zona de não-ser”.

Ao longo da narrativa, a autora transforma a escrita em uma forma de resistir a esse sistema - uma resistência que não se dá apenas nas palavras, mas na própria existência de uma mulher negra, pobre e favelada que se recusa a ser silenciada.

Em uma determinada situação, Carolina conta em seu diário que sofreu preconceito por parte de diretores de circos para os quais ela escrevia peças, em uma dessas amostras ela recebeu o seguinte comentário: “É pena você ser preta” (Jesus, 1993, p. 58). Apesar desse tipo de manifestação racista, Carolina não se via diminuída, pelo contrário, demonstrava orgulho de sua identidade racial e enfatizava: “eu adoro a minha pele negra e o meu cabelo rustico”. Ainda nessa perspectiva, ressalta: “O branco é que diz que é superior. Mas que superioridade apresenta o branco? Se o negro bebe pinga, o branco bebe. A enfermidade que atinge o preto, atinge o branco. Se o branco sente fome, o negro também. A natureza não seleciona ninguém” (Jesus, 1993, p. 58).

Esse trecho evidencia que a autora não aceita passivamente a construção discursiva que sustenta a desigualdade racial. Ao comparar as condições de negros e brancos, ela questiona, a partir de sua própria experiência cotidiana, a lógica que produz e mantém a hierarquia racial. Assim, ela afirma com orgulho seus traços e sua pele negra, negando o discurso de inferiorização. Além disso, evidencia que o racismo não atinge apenas indivíduos isolados, mas intensifica as formas de exclusão vividas pelos moradores das favelas, que, além da extrema pobreza, ainda precisavam enfrentar olhares e comentários discriminatórios.

2. Favelização e exclusão social no Brasil da década de 1950

A década de 1950 no Brasil foi marcada por um processo de urbanização acelerado, impulsionado por políticas de modernização que, embora promovendo o crescimento das grandes cidades, aprofundaram as desigualdades sociais. As grandes transformações urbanas, como a construção de avenidas e edifícios comerciais, muitas vezes não beneficiaram os trabalhadores migrantes que chegavam às cidades em busca de uma vida melhor. Esses migrantes se viam forçados a ocupar áreas periféricas, criando o que seria o início de um processo contínuo de favelização.

O processo de favelização também foi intensificado pela segregação espacial nas cidades. Durante esse período, as áreas centrais das grandes cidades eram destinadas à classe média e alta, enquanto as periferias, onde as favelas se formavam, eram negligenciadas. Esse modelo de urbanização, focado no desenvolvimento das zonas centrais, ignorava a realidade das classes trabalhadoras e as necessidades de moradia de milhões de brasileiros. A favela, nesse contexto, tornou-se um reflexo da falência do modelo de modernização, pois seus moradores eram excluídos do processo de desenvolvimento.

A crítica de Ermínia Maricato (2000) ao modelo modernista/funcionalista adotado no Brasil pode ser relacionada com os registros da experiência narrada por Carolina em sua obra. Para Maricato, a modernização urbana brasileira consolidou uma estrutura de cidade marcada por um dualismo entre legalidade e ilegalidade, em que o Estado opera de forma rígida na “cidade legal” e arbitrária na “cidade ilegal”, sustentando interesses de grupos políticos e do mercado imobiliário.

Essa “modernização excludente”, como a autora define, configura um planejamento urbano que atende a minorias, enquanto produz precariedade, ausência de infraestrutura, risco ambiental e exclusão social para a maior parte da população. Essa dinâmica é visível em Carolina quando descreve a favela do Canindé como o “quarto de despejo”, sendo este um território fora da ordem legal, negligenciado pelo Estado. Enquanto os investimentos públicos se concentram nos bairros valorizados, as políticas urbanas pouco ou nada alcançam os moradores da favela, que vivem em meio à violência e à instabilidade habitacional, exatamente os efeitos apontados por Maricato.

O crescimento das favelas foi uma consequência da ausência de um planejamento habitacional para a população de baixa renda. A falta de soluções habitacionais adequadas fez com que a favela se tornasse o espaço de resistência dos migrantes, mas também um local de precariedade e exclusão.

Por conseguinte, Carolina observa que, enquanto as classes mais altas se beneficiam da construção de grandes avenidas e centros comerciais, as favelas são vistas apenas como um empecilho à “belezura” da cidade. O poder público, representado pelas ações de despejo e remoção das famílias, é retratado como indiferente ao sofrimento dos moradores das favelas:

[...] Ouvi uns buatos que os fiscaes vieram requerer que os favelados desocupem o terreno do Estado onde eles fizeram barracões sem ordem. Varias pessoas que tinham barracões aqui na favela transferiram para o terreno do Estado, porque lá quando chove não há lama. Eles disseram que vão construir um parque infantil. O que eu acho esquisito é que o terreno tinha alvenaria. E foi desapropriado. E agora o Zé Povinho está construindo barraco (Jesus, 1993, p. 65).

O despejo de moradores das favelas, processo que era (e ainda é) realizado para dar espaço a novos empreendimentos e para a construção de grandes projetos urbanos, é criticado na obra. Na perspectiva da escritora, o processo de modernização não é uma melhoria, mas sim uma forma de apagar os pobres da paisagem urbana, uma tentativa de eliminar os rastros da pobreza para que a cidade possa “brilhar” aos olhos dos mais abastados.

Dessa forma, os moradores das favelas eram vistos como “desafios” a serem enfrentados pelas autoridades, e não como cidadãos com direitos. Essa visão estava diretamente ligada à ideia de que a cidade, para ser moderna, precisava se livrar da “sujeira” e do “caos” que representavam as favelas.

Em sua análise, Pentagna (2023) aponta que a percepção de Carolina sobre o poder público, muitas vezes ausente e indiferente, é uma das críticas mais afiadas em sua obra. A autora mostra como a população das favelas é tratada como um “excedente” que deve ser descartado ou escondido para que a cidade possa exibir uma fachada de modernidade. Esse sentimento de desamparo diante das políticas públicas é palpável em sua obra, onde relata suas dificuldades em conseguir o mínimo para sobreviver.

Em muitos momentos, a autora vê sua vida como uma luta constante contra um sistema que a ignora, e seu trabalho literário se torna uma forma de dar voz a esses invisíveis, como ela mesma se via: “[...] Comprei um pão as 2 horas. É 5 horas, fui partir um pedaço já está duro [...] O pão atual fez uma dupla com coração dos políticos. Duro, diante do clamor público” (Jesus, 1993, p. 47).

Logo, Pentagna (2023, p. 185) afirma que:

A invisibilidade dos pobres nos projetos de desenvolvimento do país e, consequentemente, no orçamento público expressa a ineficácia do Estado brasileiro, idealizado para satisfazer as necessidades de uma pequena parte da sua população. Em *Quarto de despejo* isso é repetido em diversas ocasiões. O poder público é visto como um ente distante, do qual favelados, pobres e negros não fazem parte.

A distância entre o poder público e os moradores das favelas contribui para o sentimento de exclusão presente nos relatos de Carolina. Sob esse viés, ela afirma em seu diário: “[...] Eu classifico São Paulo assim: O Palácio, é a sala de visita. A Prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos” (Jesus, 1993, p. 28). A autora não se referia à favela como parte da cidade, sua realidade tinha um caráter tão distinto, que parecia não estar dentro dela.

Ainda nesse contexto, escreve:

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, 1993, p. 76).

A estigmatização dos moradores das favelas não se limitava às ações do poder público, mas também se manifestava nas relações sociais cotidianas. Nesse sentido, Dos Santos (2021, p. 294) observa que:

A dureza da vida é narrada pela autora dotada de sentimentos e principalmente de pertencimento de quem vive aquela realidade. Aos sujeitos que compartilham daquela problemática, tudo torna-se mais difícil. Para Carolina Maria de Jesus, a favela não é lugar de ser humano, por vez ela relata que os políticos deviam acabar com as favelas, por não ser um lugar que promovia dignidade e cidadania para os seres humanos, sobretudo os moradores.

A percepção da favela como um espaço marcado pela negação da dignidade também se relaciona com o sentimento de não pertencimento expresso por Carolina ao longo de sua obra. Nesse sentido, Portugal, Ferreira e Barros (2023, p. 60) afirmam que:

Em Quarto de despejo: diário de uma favelada (1960), a autora não se sente pertencente ao lugar, no qual vivencia suas experiências, o que lhe permite olhar criticamente as condições dos favelados. Sua relutância em ver-se como parte da favela abre precedentes para evidenciarmos que nem todo lugar é constituído como parte mobilizadora da construção identitária.

Embora viva nesse espaço, a autora deseja deixá-lo e integrar-se plenamente à cidade, aspecto que se evidencia quando registra: “[...] E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo” (Jesus, 1993, p. 33). Seu texto evidencia o conflito identitário vivido pelo morador da favela, decorrente das dificuldades impostas pelo processo de favelização e exclusão. Sua voz, portanto, não se constituiu a partir de uma identificação com a favela, mas sim de uma posição ambígua, como observa também Durão (2023).

Além do desprezo do poder público, havia também o preconceito por parte dos vizinhos, como é possível ler em um trecho: “[...] os vizinhos de alvenaria olha os favelados com repugnância. Percebo seus olhares de odio porque eles não quer a favela aqui. Que a favela deturpou o bairro. Que tem nojo da pobreza. Esquecem eles que na morte todos ficam pobres” (Jesus, 1993, p. 49).

Essa condição de exclusão vivenciada por Carolina também pode ser compreendida à luz das reflexões de Florestan Fernandes (2008) sobre a passagem da escravidão para a sociedade de classes, processo que manteve a população negra em posições marcadas pela desigualdade e pela exclusão social. Nessa sociedade de classes, o negro traz consigo ainda os resquícios de um passado permeado pelas tensões escravistas, acarretando dificuldades para essa parcela da população adaptar-se à modernidade, tornando-se, dessa forma, sujeitos marcados pela exclusão.

Dessa forma, ao relacionar as reflexões de Fernandes aos relatos de Carolina, é possível perceber as barreiras sociais e raciais que dificultam a

integração da população negra à sociedade e que se perpetuam mesmo após várias décadas da abolição da escravidão.

As experiências narradas pela autora evidenciam que a favelização ultrapassa a questão da moradia, afetando também a construção da identidade, das perspectivas de futuro e do sentimento de pertencimento. Em *Quarto de despejo*, a exclusão social aparece não apenas como condição material, mas como uma experiência cotidiana que marca profundamente a vida dos moradores da favela.

Considerações finais

A análise permitiu compreender como a obra de Carolina Maria de Jesus constitui uma importante crítica às tensões da modernização urbana no Brasil. Embora o discurso oficial da época exaltasse o progresso, o desenvolvimento industrial e a construção de uma nova imagem de país moderno, os diários de Carolina revelam o lado oculto desse processo, como a intensificação da pobreza, o aprofundamento da desigualdade social e racial e a invisibilidade dos moradores das favelas. Ao narrar sua vivência cotidiana na favela do Canindé, a autora expõe a face excludente da modernização, marcada por despejos, ausência de políticas públicas e abandono estatal. A obra mostra, ainda, que o processo de urbanização não se deu de forma homogênea, mas como um projeto seletivo que beneficia determinados grupos sociais enquanto relega aos pobres a condição de “excedentes” do espaço urbano. Essa perspectiva se articula com os debates sobre racismo estrutural, na medida em que evidencia como a modernidade brasileira foi construída sobre bases coloniais e excludentes.

Conclui-se que a crítica da autora permanece atual, pois ainda há na sociedade resquícios de uma modernização excludente. Ao trazer à luz essas questões, o artigo visa provocar leitores e pesquisadores a repensarem os modelos de desenvolvimento urbano, destacando a perspectiva crítica da autora, que oscilava entre o desejo por dignidade e pelos direitos das populações periféricas.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2019.

ALONSO, M.; TONIOSSO, J. P. Revisitando a cinderela negra: literatura e história em quarto de despejo. **Revista Hispeci & Lema**, n. 1, p. 1-6, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo**. 2. ed. Trad. José Carlos Martins Barbosa; Hemerson Alves Baptista. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, 3).

DE LARA, Fernão Lopes Ginez. Carolina Maria de Jesus: condição favelada, monetarização e trabalho nas primeiras favelas paulistanas. In: SUZUKI, Júlio César; SILVA, Adriana Carvalho (Orgs.). **Estética, poética e narrativa: entre fluidez e permanência nas artes**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2016. p. 19-45.

DOS SANTOS, Andreia Mendes; SCHERER, Patricia Teresinha. Política alimentar brasileira: fome e obesidade, uma história de carências. **Textos & Contextos (Porto Alegre)**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 92-105, 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fass/article/view/10777>. Acesso em: 10 out. 2025.

DURÃO, Fábio A. **Carolina Maria de Jesus: quatro movimentos da favela e literatura. Brasil/Brazil**, Porto Alegre, n. 70, p. 61-80, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/brasilbrazil/article/view/131770>. Acesso em: 05 nov. 2025.

DURÃO, Fábio A. **Metodologia de pesquisa em literatura**. São Paulo: Parábola, 2020.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008, v. 1.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Ática, 1993.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**. Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?format=pdf>. Acesso em: 10 nov. 2025.

MARICATO, Ermínia. As ideias fora do lugar e o lugar fora das ideias. In: ARANTES, O.; VAINER, C.; MARICATO, E. **A cidade do pensamento único: desmanchando consensos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. 3. ed. p. 121-192.

PENTAGNA, Breno. Às margens: a percepção do poder público em *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus. **Abriu**, v. 12, p. 173–190, 2023. Disponível em:

<https://revistes.ub.edu/index.php/Abriu/article/download/42239/40182/123121>. Acesso em: 08 nov. 2025.

PORTUGAL, Jussara Fraga; FERREIRA, Joelma Gomes; BARROS, Josias Silvano. As Narrativas de Carolina de Jesus no *Quarto de despejo*: dos escritos da cidade à educação geográfica. **Revista Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 24, n. 95, p. 49-66, 2023. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/66759>. Acesso em: 01 nov. 2025.

SOUSA, Germana Henriques Pereira de. Memória, autobiografia e diário íntimo: Carolina Maria de Jesus: escrita íntima e narrativa da vida. In: BASTOS, Hermenegildo; ARAÚJO, Adriana de F. B. (Orgs.). **Teoria e prática da crítica literária dialética**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2011, p. 86-108.

GÊNEROS LITERÁRIOS

O TRATADO DE IANSÃ

IANSÃ'S TREATISE

Akaiaká Silva

O tempo como poesia o fascinava. Certo dia, antes de sair para trabalhar no centro de São Paulo, ainda na cama, com o corpo imobilizado pelo frio intenso, travado e sem coragem, pensou: “O tempo como poesia será agora a minha sina”. O sonho que teve durante a madrugada é elementar nisso. Ele voltou a um lugar de sua infância. Esse retorno raramente é salutar, pois algumas memórias soam como feridas abertas: as amizades que ficaram para trás, o rompimento com a família, as notícias dos amigos que morreram e a confusão que foi criar-se, tendo que dar forma a si, em termos de educação, de postura, de referência, de persona. O cenário era desolador. O chão, com referências caóticas. A casa, uma loucura. A avó, uma guerreira: uma mineira que faxinou muitas casas e que trabalhava de forma parcial como ajudante de uma zeladora de escola pública no Rio de Janeiro – de onde vinha parte da comida que os alimentava, com as sobras do dia. A mãe no trabalho: longe, distante, sempre calada. Tios alcoólatras, gritos em casa: “Você não será nada nessa vida”, “Você não é nada”. Lágrimas. Pedidos embaixo do cobertor, durante a madrugada persistente: “Minha mãe Iansã, me tira daqui, por favor”. Hoje, ele se pergunta por que essas memórias voltam. Elas parecem insistir. Não saem. Não há janelas para que saiam de dentro dele. Ele tenta entender como o tempo, matéria abstrata e fugaz, possui tanta eloquência, elegância e robustez. Como algo tão efêmero pode ser tão forte? O que explica a natureza do tempo? Por que ele é assim? Ele cogita que o tempo, sob o comando

de Iansã, que o resgatava naquelas tristes madrugadas, seja como ela: vento, brisa, tempestade, instabilidade, mas sobretudo força de transformação. Rompimento. O tempo é rompimento. A conexão com ele é uma desconexão. Não dá para saber como e onde ele começa, nem onde termina: o tempo é. Ele se levanta. Olha-se no espelho: está cinza como o dia lá fora. Gélido como o ar que paira sobre a cidade. Decide não ir trabalhar: “Preciso acertar uma conta com o tempo. Preciso falar com Iansã”. Ligeiramente, ele se arruma, toma café, cuida do corpo e, aos poucos, o dia vai amanhecendo dentro dele. O frio vai cedendo lugar ao calor. As nuvens vão se dissipando. Vai a seu quarto, senta-se à mesa de trabalho e rascunha na primeira folha que encontra: “Tratado do tempo persistente, tempo Iansã”. O manuscrito recupera as dobras do pensamento e das memórias que teve ainda na cama, durante aquela manhã. Vai um pouco mais além: discorre que Iansã, brava guerreira, fez do tempo e da tempestade alimentos de sua devoção durante as lutas que travou. Sem se deter na origem e na história de Iansã, ele é sincero consigo: “Chamo por este nome porque seu som me encanta. Lembro de um giro desta senhora no corpo de um menino – como eu na época – em um terreiro de Umbanda na Zona Norte do Rio de Janeiro”. Ele olhou. Trêmulo. O medo de ver o menino voando. O medo de ele sublimar-se em ar e tempestade. Acreditou que o menino ia voar. Uma senhora ao seu lado cochicha em seu ouvido: “É a senhora do tempo e das tempestades. Essa é Iansã. Mulher guerreira que luta contra todos os maus tempos”. Aquilo o fascinou e, desde então, ele, que não voltou mais a terreiros e não se aproximou do giro de Iansã, tinha essa senhora como seu deus pessoal. Relapso que era, Iansã muito raramente tomava conta de seus pensamentos e vazios. Mas, naquela manhã, a tempestade estava pesada demais. O tratado que escreve é rebelde: “Iansã deve ter ficado chateada por eu não lhe prestar homenagens e mandou tempestades de memórias para que eu me afogasse e pedisse por seu socorro. Ela comanda os tempos: os da natureza e os nossos. Ela faz de todos um só tempo, e isto me perturba. Este tratado do tempo persistente volta-se para a compreensão de que Iansã, a Iansã que vi girar no corpo de um menino magricelo, criança frágil e inocente, foi espelho de um tempo vindouro. Ela estava me preparando para a vida”. Para a escrita, fecha as janelas. A chuva bate forte rente ao parapeito da vidraça e chega a molhar alguns livros. Senta-se para continuar. A luz vai embora.

Parece que caiu um raio em algum ponto da rua. Trovões. Estrondos. Mais chuvas. Não há velas, nem para Iansã nem para ele. Não há o que iluminar. Não há como iluminar o tempo ausente. O tempo é aquilo que persiste em forma de pensamento e de memória. É irrefutável. Iansã fez dele guerra, paz, assombro e bonança. Quando ela girou no corpo daquele menino, ela o pegou no colo através dele. O medo que sentiu foi o medo do próprio voo. A lágrima que caiu foi a chuva que tornou férteis os campos secos daqueles dias. Agora, se ele acha que para isso precisa escrever um tratado, é possível que esteja totalmente enganado. O tempo quer mostrar isto: os sonhos que remetem à infância, o regresso ao tempo ruim, o visualizar das intempéries pelos artifícios da imaginação sonolenta – e criativa –, é parte de um tratado mais que humano: é o próprio tempo tecendo a experiência.

DOI: 10.5281/zenodo.21907452

Recebimento dos originais: 31/03/2026

Aceitação para publicação: 23/05/2026

TUDO O QUE ERA DELA TOUT CE QUI LUI APPARTENAIT

Anderson Pedro Santos da Silva

Apesar de tudo, o viúvo, se é que podemos chamá-lo assim, conseguiu manter a compostura durante a missa de sétimo dia do falecimento da esposa. Claro, sua aparência durante a cerimônia era a de um homem extremamente abatido, com olheiras tão grandes que seus óculos escuros não conseguiam esconder por completo. Estava sem dormir há dias. Nervoso, fazia tremer em suas mãos o folheto com os cânticos da missa. Realmente passava a imagem de alguém que só agora se dava conta de sua perda e estava prestes a enlouquecer. Ainda assim, com todas essas demonstrações de abalo, ele conseguiu conter a vontade que tinha de gritar, pedindo socorro, denunciando o tormento pelo qual passava há dias. Mas, não se arriscaria a se expor ao ridículo, ali na frente de todo mundo.

Suas esperanças de pôr fim a esse tormento estavam depositadas no que pretendia terminar de fazer o mais rápido possível. Por isso, antes mesmo de ser consolado ao fim da cerimônia, ele saiu, entrou em seu carro, passou num mercantil para pegar o que precisava: caixas de papelão vazias, sacolas e durex para continuar a tarefa que já tinha iniciado no dia anterior.

Chegou em sua casa, num condomínio de luxo, com terrenos amplos, de casas bem distantes entre si. Longe do movimento e da feiúra da cidade. Passou pela sala cujo piso já estava tomado de caixas cheias de objetos empacotados, as estantes e prateleiras já praticamente vazias dos enfeites, retratos. Dirigiu-se ao quarto do casal e logo iniciou o empacotamento de mais coisas das quais precisava se livrar.

Pegou seu celular e abriu no aplicativo de mensagens a conversa com um número não identificado. Na tela, apertou para tocar a última mensagem de áudio enviada em resposta para ele:

“Faça como eu tô lhe dizendo. O senhor tem que jogar as coisa dela fora. Entendeu? O certo é se livrar de tudo quanto é coisa que a morta usava. Jogue fora ‘tuda’ as coisa que era dela! Não tem outro jeito.”

Abaixo, se lia a última pergunta, ainda sem resposta, feita pelo viúvo ao homem, “as coisas que eram dela ou que ela usava?”.

O homem praguejou. Estava impaciente, olhou pela janela e viu que o sol ainda era visível, mas já se aproximava do horizonte oeste. Se fosse rápido, talvez conseguisse resolver tudo ainda antes do anoitecer. Começou a jogar primeiramente as roupas penduradas nos cabides para dentro da primeira caixa. Jogou ali também pequenas bijuterias. A caixa se encheu. E mais uma, ficou plena de vestidos, calças, peças íntimas. Pegou outra e logo a encheu de sapatos e tênis. Sentou-se diante da caixa, forçando para que coubessem mais coisas ali, não queria ter que voltar à rua para conseguir mais caixas de novo. Pegou a fita durex, sentou-se diante da pilha encaixada e começou a selar a embalagem. Suspirou forte, recostou-se na cama, dobrou o pescoço para trás, olhando para cima, pensativo. Mas, exausto, não resistiu e dormiu.

Acordou assustado com o alarme do celular que exibia na tela o lembrete “remédio”. Era noite. Procurou nos bolsos do paletó a cartela dos medicamentos que obrigatoriamente deveria tomar para o resto da vida por ser um transplantado renal. Não encontrou. Lembrou que há dias deveria ter comprado as caixas de reposição. Nem lembrava a última vez que tinha tomado os remédios. Ele era indisciplinado e já começava a sentir as consequências disso, as dores no ventre estavam cada vez mais fortes. A pouca disciplina que tinha era a falecida que lhe impunha.

— Droga...Droga – disse em prantos com as mãos na cabeça.

Tremendo e apressado, tentou se recompor e voltar ao empacotamento. Levantou-se e meteu a cara dentro do guarda-roupa e começou a puxar nervosamente todos os objetos dali, sem se preocupar se eram dele ou da esposa falecida. Mas, foi interrompido pelo som sobrenatural da voz dela preenchendo todo o quarto.

— Amor! Amooooor? Amor!

O homem se deteve e evitou olhar para trás. A mulher insistiu.

— Amor? É tu? Minha vista tá turva. Onde eu tô?

Ele tentou ignorar.

— Responde. O que tu tá fazendo? Não me ignora!!! - dizia ela melosa.

— Vai embora! – gritou enraivecido – Me deixa em paz!

A visagem pareceu não escutar, aparentava estar desnorteada.

— Eu tô me sentindo estranha, amor...

— Vai embora! - falou baixo, ainda evitando olhar para a imagem da mulher.

Ela caminhava a esmo pelo quarto, com dificuldade, mancava. Via apenas o vulto do marido sem foco com o único olho útil que havia lhe sobrado no rosto. Confusa, perguntou a ele:

— A gente tá brigado? Tô confusa...esquecida... o que foi que eu fiz agora?

O homem silencia. Ela insiste.

— Porque tu tá assim comi... Amor, tá noite! Já tomasse teu remédio pro rim? Tu sempre esquece, né. Não pode faltar nem um dia, esqueceu, seu bobo?

Rapidamente, ele responde mentindo:

— Tomei já. Vai embora!

Com voz chorosa, quase como uma criança, a mulher perguntou mais uma vez:

— Porquê tu tá assim comigo?

O homem se voltou para ela, nervoso e apavorado com a imagem putrefata daquela visagem, um corpo com partes carbonizadas, cabelos comidos pelo fogo e partes em carne viva, tostadas. Rápido desviou o olhar, não suportava ver aquilo. Ele tentou abrir a boca para falar algo, mas ela falou de novo, dessa vez cobrando em voz alta o homem.

— Porquê tu tá assim comigo? Porquê tu tá assim comigo? Fala, não me ignora!

— Porra! Tu morreu! Eu já te disse. Some! Tu morreu, tu tá morta, graças a deus, morta! Faz como os outros mortos e some! Volta pro inferno, merda! Me deixa em paz!

Ela pareceu desnorteada mais uma vez. Gemeu. Balançou a cabeça para um lado e para o outro. Deu um risinho e voltou a falar com sua voz manhosa:

— Morri, é? Só se foi de amor por ti. Só morro de for de amor por...

Ela se interrompe, põe as mãos na cabeça e se abaixa como se lhe faltasse forças nas pernas. Vieram-lhe à mente as lembranças do dia de sua morte, após ter dirigido desgovernadamente, de capotar com o carro. Sentiu também, na própria pele a lembrança do fogo.

— Não, não, não! Tá queimando, tá queimando! Me ajuda, me ajudaaaa, amooooor.

Sem compaixão nenhuma, ele falou com raiva:

— Lembrou agora? Morreu, e era pra ter sumido de vez. Mas, agora eu já sei porque tu volta. Só que já tô resolvendo isso, me livrando de tudo. Tu não vai mais aparecer.

A mulher se contorcia no chão aos berros. Depois de um tempo, ela diminui a intensidade do choro, se contorcendo cada vez menos até parar de vez. Permaneceu jogada ao chão, enquanto o homem, sisudo, voltou a arrumar as coisas.

Ainda no chão, a mulher parecia tentar lembrar de mais alguma coisa.

— Eu tava com raiva de ti. Porquê? Porquê? Porquê? Porquê?

Num fluxo veloz, a memória de seus últimos minutos antes do acidente lhe veio à mente. Lembrou de ter chegado em casa, de ter visto à porta um sapato feminino que não era o dela, depois as roupas espalhadas pelo chão da sala, saia, calcinha, sutiã de outra mulher. Lembrou claramente do tom de voz da outra, os gemidos vinham de dentro do seu quarto. E finalmente lembrou de como ficou sem chão ao ver o marido com outra mulher, em sua própria cama. Não estava em condições de dirigir, mas correu para o carro. Em alta velocidade, perdeu o controle do veículo.

— Tu me traiu! Na nossa própria cama, na nossa própria cama! - ela gritava, se contorcendo no chão.

O homem interrompeu a arrumação e tentou tapar os ouvidos daqueles gritos assustadores e sobrenaturais, impossível de serem silenciados. Mesmo assim, ele tentava fazê-lo, se afastando dela ao máximo dentro do quarto.

Depois de parar com os gritos e choramingos, ela senta no chão, de cabeça baixa.

— Sabe, eu já desconfiava dos teus assanhamentos, mas nunca pensei que ia te encontrar um dia... me traindo na nossa própria cama.

Ela então se levanta, recomposta, e fala serenamente:

— Mas... eu te perdoo. Eu te perdoo. Eu te amo, e quem ama perdoa.

O homem não sabia se estava com mais raiva ou medo. Pôs-se a chorar desesperado.

— Eu sempre te perdoo, sabe por quê? porque tu sabes amolecer meu coração, né, bem.

As mãos queimadas da mulher começaram a passear pelo seu próprio corpo. Ela suspirou, acariciou seus seios, o meio das coxas e fez voz manhosa.

— Tu sabe que eu sempre te perdoo, né. Ai, amor, eu tô com saudade...

O homem, enojado com a visão daquele corpo putrefato, levantou e andou para o mais longe dela possível.

— Vai embora!

Mancando, ela tentou segui-lo, com voz provocante.

— Vem aqui, vem. Fala pra mim, o que elas fazem que eu não faço? Fala, eu aprendo. Eu faço tudo por ti. O que é, hein?

Ele se esquivava, ela ia atrás, num jogo de pira-pegas grotesco.

— O que é? quer que gema mais alto? Quer eu me vista igual puta? É isso? Quer que eu raspe tudo? Eu raspo. Faço mais daquele jeito que tu gosta, sem reclamar de dor, eu juro. Eu... até eu tomo... um analgésico antes. Faço igual aqueles pornô que tu assiste...

— Cala a boca! Vai embora.

Ignorando a recusa do homem, ela insistiu.

— Eu faço tudo, tudo o que tu quiser, sabe por quê? Porque eu te amo. Fala, o que tu quer mais de mim, eu te dou, mais do que já te dei, porque eu te amo!

— Mas, eu não te amo, nunca te amei. - gritou ele desesperado.

A mulher se deteve, ficou desconcertada.

— O quê? - ela indagou.

O homem ao ver que a frase teve um impacto forte na mulher, fazendo-a parar, continuou a falar no mesmo tom.

— Eu nunca te amei. Nunca te amei. E sabe do que mais, te trai de tudo quanto é jeito, até na lua de mel te trai. Nessa cama aqui, ó, não foi só aquela vez não. Eu já tava era cansado de ti, sabia, ia te largar. Tu não precisava ter morrido. Não era... pra ter sido do jeito que foi, mas quer saber, foi até melhor tu ter morrido. Desgraça!

O homem pela primeira vez olhou para o rosto da mulher, esperando a reação dela, tenta ver alguma expressão naquele rosto parcialmente queimado, se é que seria possível distinguir alguma ali. Ela se afasta dele, volta a fazer de novo a expressão de estar confusa. Vira-se para a parede, e como se tivesse esquecido o que tinha acabado de ouvir do homem, fala chorosa:

— Eu morri? Morri mesmo?

Ela, então, senta no chão e solta o choro novamente.

O homem faz cara de tenso.

— Então... eu morri naquele acidente... eu morri naquele acidente, mesmo. Mas... - ela passa agora a falar num tom de voz feliz - eu voltei. Voltei! Eu tô aqui! Voltei porque te amo. Meu amor por ti me trouxe de volta!

— Porra, tu é surda, virou visagem e ficou surda! Eu não te amo, já disse.

— Não tem problema, não tem problema. Eu posso amar por nós dois. Aliás, por nós três.

A mulher, riu sozinha. Levantou-se. Abaixou a cabeça enfiou a mão numa fenda de bordas queimadas do que havia sobrado de seu vestido, e alisou a sua protuberante barriga em carne viva.

— É um pedacinho de ti, que tu colocou dentro de mim.

O homem não conseguia encarar a cena.

— Tu me traiu, mesmo eu tando grávida. Foi. Mas, mesmo assim eu te perdoo. Porque é isso o que o amor faz. O amor perdoo.

O homem chorou e repetiu seu mantra inutilmente:

— Vaiemboravaiemboravaiemboravaiembora.

Ele se assustou quando ela fez uma interjeição de surpresa e falou rindo:

— Ele chutou! Ele chutou. Olha, ele tá chutando. Pega aqui, sente.

O homem se levantou e voltou a se afastar da esposa, mas tropeçou e caiu sentado. A mulher parou diante dele, e toda feliz ficou ali, conversando com o bebê na barriga.

— Nós voltamos. Voltamos pelo papai, né neném? Voltamos pelo papai. Essa vai ser a nossa casinha, neném. Da nossa família feliz. Comprei essa casa pensando de a gente construir nossa vida aqui, só nós três. Longe da cidade, longe do barulho, longe da minha família, como tu queria, né... mas, longe também daquelas putas oferecidas que fazem de tudo pra destruir e felicidade dos outros. Invejosas.

O homem escutou com atenção as últimas frases da mulher. Olhou em volta do cômodo preocupado. *“Ela volta porque tá apegada a esse mundo, as coisa dela é a ponte que traz a defunta de volta”, “O senhor tem que se livrar de tudo o que era dela”,* as palavras ecoaram em sua mente. Deu-se conta da inutilidade da tarefa que executava. De que lhe adiantaria se livrar de todos os objetos da mulher, sem se livrar da casa?

Levantou-se e saiu do quarto.

A mulher permaneceu no cômodo, sem notar a saída do homem. Falava como se ele pudesse ouvir:

— O que tu acha de um nome de santo? Tiago, Marcus, Pedro, Paulo? Acho todos lindos. Não queria muito um nome inglês. Talvez francês, mas se tu quiser, pode ser inglês mesmo. Ou pode ser Júnior. O que tu acha? Afinal, tenho certeza que ele vai ter a tua cara, amor, esse pedacinho de ti. Né, neném de mamãe!

Ao retornar, o homem trazia nas mãos duas garrafas de querosene e fósforos. Já havia esvaziado duas garrafas pelo resto da casa. Pôs os produtos inflamáveis sobre a cama e curvou-se para as caixas, rasgando-as, ergueu-as e verteu todo o seu conteúdo no chão do quarto. Abriu a garrafa do líquido e esvaziou sobre tudo, eletrônicos, sapatos, roupas.

A mulher, alheia, seguia falando:

— Tu acha que eu vou ser uma boa mãe? Acho que vou. Cuidei de ti no pós-transplante, quando tu voltou a ser um *bebejinho*, lembra? - ela riu - Fazia tua “papinha”, tudo bem feitinho. Igual a uma mãe. Vou saber cuidar do nosso filhinho também.

O homem bufava de raiva. A mulher parou de falar, notou o que o homem fazia. Viu ali no meio do chão do quarto, já embebido de querosene, algo que lhe chamou a atenção.

— Isso no chão é meu vestido de noiva, amor? É sim. O que tu tá fazendo, bem? Tira do chão!

— Vou logo é queimar essa casa toda com tudo dentro. - foi o que ele respondeu sério e decidido - Assim não esqueço nada, nada que possa te fazer voltar de onde tu não deveria ter voltado.

O homem esvaziou sobre a cama a garrafa de combustível e abriu a caixa de fósforo.

— Queimar? Queimar? Porque? Porquêêêêê?

Ele riscou o fósforo na lateral da caixa. Jogou no monte inflamável, gritando:

— Some! Someee! Me deixaaaaa!

O fósforo caiu, e rapidamente se espalhou pelo ambiente. Não demoraria para chegar aos outros cômodos daquela casa. Ele saiu do quarto, acendeu outro fósforo na sala e cozinha e jogou. Deixou a casa assustado com os gritos apavorados da esposa morta que deixou para trás.

— Nããão! Fogo, não!

Em sua antiga casa, agora, ele descansava. Ainda assustou-se ao ouvir o toque da campainha. Foi atender. Era um amigo.

— Taí ó, tudo certinho. Todos os remédios.

— Demorasse - respondeu ele sem cumprimentar.

— Porra, velho porque não pediu pra algum entregador, ingrato!

O homem ficou calado. Olhando para as caixas de remédios pensativo. Sentiu a dor no ventre, resultado de dias sem tomar aqueles medicamentos indispensáveis.

— Melhor tomar primeiro o analgésico - aconselhou o amigo. Cara, tem certeza que vai ficar de boa, aí, mano?

O homem abriu o analgésico e tomou. Em seguida, respondeu o amigo.

— Sim.

O amigo estava incrédulo na resposta.

— Humm. Certeza? Tu anda meio estranho.

O homem, rispidamente interrompe:

— Estresse.

Ele estava impaciente para o amigo ir embora e não se estende na resposta. Mesmo percebendo isso, o amigo insiste na conversa, e em tom confidencial fala:

— Olha, ontem eu encontrei com aquela doida lá que tu tava pegando. Ela falou pra mim que tu tava com uns papo estranho aí. De que tava...vendo...

Sem esperar o fim da frase, o homem fechou a porta rudemente na cara do amigo, que foi embora esbravejando.

— De nada, né. Ingrato filho da puta!

O homem apressado, abriu as outras duas caixas de medicamentos, pôs uma pílula de cada nas mãos e as engoliu. Olhou desconfiado para os cantos da sala.

Viu na tela do celular a hora. Passavam das vinte e três já. “Ela não voltou. Deu certo.”

Suspirou aliviado. Sentou no sofá, massageou os olhos com o indicador e o polegar. Ativou novamente o celular e começou a rolar a tela num site de notícias. Era uma matéria sobre o incêndio em sua casa.

“Incêndio em condomínio de luxo destrói casa de recém-viúvo em condomínio da zona norte de Macapá.

Ocorreu na última terça-feira (15/01/2026) um incêndio que assustou os moradores de um condomínio de luxo na zona norte de Macapá. O fogo que começou por volta das 20:00h, levou quase duas horas para ser extinto.

O incidente marca a segunda tragédia no período de uma semana para o jovem e recente viúvo...”

O homem se levantou, foi em direção à cozinha. Saiu andando, enquanto continuava com olhos fixos na tela. Em voz alta leu o trecho que procurava:

“...algumas paredes externas do imóvel permaneceram em pé, porém já foram condenadas pelo corpo de bombeiros, que atestaram perda total e recomendaram a demolição imediata inclusive da área externa que contava com área de lazer e...”

O homem iniciou uma expressão de satisfação. Até ouvir por trás de si a voz da mulher cantarolando uma música de ninar. Ela estava sentada na poltrona, de costas para o homem.

Desesperado ele se virou e viu o couro cabeludo queimado dela, com poucas mechas de cabelo inteiras. Suas mãos perderam a força e seu celular foi ao chão.

— Shhhh! Não faz barulho. - pediu a mulher - vai acordar nosso menino.

Ela se levantou e se virou para o marido.

— Ele nasceu, amor. Nosso filhinho nasceu!

Ele sentou ao chão em negação

— Mas, como? eu me livrei de tudo, tudo que era teu. Queimei toda a casa!

A mulher levantou, caminhou na direção do homem e falou calmamente:

— Carrega teu filho, vai. Vê como ele é a tua cara. O pedacinho de ti, que tava dentro de mim, amor.

A mulher se detém, dá uma risada e fala:

— Olha só, que engraçado: eu tinha um pedacinho de ti que tava de dentro de mim. E tu tens aí um pedacinho de mim, que tá dentro de ti.

O homem, pasmo, silenciou seu choro desesperado. Arregalou os olhos, levou as mãos ao seu ventre e apalpou ali, em cima da cicatriz da sua cirurgia do transplante.

— Mas, esse meu pedacinho aí tu não pode tirar, né, bem. Aliás, já tomasse teu remédio pro rim hoje?

Fim



DOI: 10.5281/ZENODO.21907452
Recebimento dos originais: 19/03/2026
Aceitação para publicação: 10/06/2026

ESQUECER ON FORGETTING

Ane Lima¹

Esquecer tem tido um lugar tão rechaçado em nosso tempo
Parece que quem esquece é menor, é ruim
Esquecer na minha história nunca era esquecido
— Quem esquece a própria mochila?
— Quem esquece o caderno, Ane?
Foram muitas as cenas no portão da escola, na hora da saída, quando meu pai ou
meu pai velho me olhava e dizia:
— Cadê tua mochila?
— Cadê teu caderno?
E ela saía correndo desesperada na esperança de estar em sua carteira
A sala vazia
Quase todas as vezes estava lá
Esqueceu o celular
Esqueceu a câmera digital que ganhou no aniversário de 15 anos
Nunca mais encontrou
— Você não dá valor
Quando tinha 10 anos fez uma oração, pediu com toda a sua força, com toda a sua
alma:

¹Psicóloga pela Faculdade Seama, psicanalista membro de APOLa (Apertura para Outro Lacan),
Endereço: Macapá, Amapá e Brasil, E-mail: blimacleidiane@gmail.com

— Deus! Me ajude a não esquecer

Cresceu

Adulta tinha que ficar atenta, agora ela tinha um anel de formatura de sua graduação

Quando criança esqueceu seu anel de formatura do *ABC* no banho

Seu primo roubou

Entrou depois dela, mas não pôde acusar

Não tinha provas

Isso ela não esqueceu

Mas ela sempre esquece que o seu anel de formatura da graduação foi sua mãe que lhe deu

Sente que ganhou do seu pai velho

Que tentou ser o seu paraninfo

A morte não deixou, a morte o roubou

Isso ela nunca esqueceu

Ela também esquece do que acabou de ler

Do que acabou de aprender

Tem sempre que voltar pra lembrar

Como na sala vazia que voltava pra ver se seu material escolar estava lá

Percebeu que esqueceu o seu anel, aquele do pai velho, em diversas casas

Casas que pôde voltar pra pegar

Dessa vez com a certeza de que estaria lá

E estava

Achou que esquecer lhe ligava a lugares que queria voltar

Com gente com quem queria estar

Agora ela está aqui

Com um pompom de cabelo esquecido de sua avó

Ela mesma que esqueceu, estava cuidando das coisas de sua avó

Vê-lo mostra que ela esteve aqui

E mostra que terá que voltar a ela para lhe devolver

Enquanto isso ela usa em seu cabelo

E sente a presença da ausência que carrega um item esquecido

Esquecer não é tão ruim quanto dizem

Quando esquecemos precisamos voltar

E voltar nunca é igual

Como é bom saber que voltar a sua avó não é como a sala vazia

O TEMPO NA FOTO DA GELADEIRA **THE WEATHER IN THE FRIDGE PHOTO**

Carina Baia Rodrigues

Tenho pensado muito no tempo que passa e no tempo que já passou. Às vezes me parece que, em algum ponto dessa linha contínua da vida, a infância me deixou. Não foi uma despedida tranquila. Foi rápida, quase brusca. E ainda hoje isso me assusta.

Queria voltar ao tempo que habita aquela foto pendurada na geladeira. Eu, sentada na mureta do pátio de casa, envolvida no abraço que era também abrigo, o meu pai. Era simples assim. Eu, uma criança com sua mamadeira, sem preocupações maiores do que o colo paterno.

Hoje, tudo é urgente.

A vida é urgente.

O trabalho é urgente.

Os afazeres são urgentes.

O menino na escola é urgente.

O trânsito, os prazos, os processos, o comer, o dormir.

Na cabeça, a mesma palavra se repete, como um eco que não cessa.

Urgente.

Ando tão exausta que, às vezes, mal consigo respirar.

E me pergunto onde se encontra tempo para sustentar esse ritmo.

Na ampulheta da vida, a areia escorre entre meus dedos finos e cansados. O tempo vai se afastando, como quem segue adiante sem olhar para trás, sem sequer me chamar para acompanhá-lo.

Eu queria driblar o tempo.

Queria voltar aos meus dias de moleca, quando caminhava pela avenida Ubaldo Figueira de mãos dadas com meu pai. Era a programação de todos os domingos. Missa na igreja matriz e, depois, a travessia da rua até a praça. Ele com seu tacacá, eu com minha fatia de bolo de chocolate.

Essa é uma das minhas lembranças mais queridas.

E, naquela época, eu nem pensava no tempo.

Hoje, eu precisei desacelerar.

Não foi escolha. Eu, tão tomada pela rotina, jamais teria colocado o pé no freio por vontade própria.

Mas a vida impôs outro ritmo.

Meu pai adoeceu.

E passou a precisar que eu fosse, agora, o seu abraço. O seu abrigo.

Nossas caminhadas até a igreja deram lugar a caminhos até o hospital. Consultas. Exames. Internações. Cirurgias. Quimioterapia. Uma rotina pesada. Uma travessia difícil.

E, tantas vezes, eu só queria poder aliviar teu fardo, pai. Te levar de volta àquele tempo guardado na foto da geladeira, quando os dias ainda cabiam dentro de um abraço e o corpo não conhecia o cansaço.

Um dia, entre uma consulta e outra, você me disse:

- Filha, a gente nunca tinha saído para almoçar fora, só nós dois.

Aquilo me atravessou.

Na correria da vida, eu nunca tinha parado para isso.

Agora eu paro.

Paro e fico.

Por quantos dias forem necessários.

Eu te dou o meu tempo.

Esse tempo que antes era tão apressado, tão ocupado, tão distraído.

Quem sabe ainda seja possível reinventá-lo. Torná-lo mais gentil. Mais inteiro.

Agora, eu só queria mais tempo.

Queria o tempo na foto da geladeira.

Queria o tempo que não passa.

Queria que o abraço que sempre foi meu abrigo pudesse me acompanhar
pelo resto dos meus dias.

VALOR

VALOR

Luily Cruz

Hoje é sábado, mas não qualquer sábado. Hoje é véspera de Círio.
 A transladação vai ser babado, como sempre é.
 A maniçoba já está no fogo. O camarão está sendo descascado. A casa está
 uma zona: todos se preparam para o Natal dos paraenses.
 A cidade está brilhando e cheia de gente.
 Os romeiros já chegaram. Os turistas também.
 A sacada da Fafá está cheia de famosos. Todos ansiosos para verem a
 Nazinha.
 Não sou católica, mas eu amo o Círio. Amo a energia que fica a cidade. Amo
 cantar as músicas, admirar a decoração, levar as crianças no parque.
 Belém fica um caos. Caos bonito.
 Mas isso é lá. Eu estou aqui.
 Morar longe tem dessas coisas: a gente perde momentos de valor.
 Valor significa preço alto. Acho que é um eufemismo chamar isso de valor.

 Em Macapá tem Círio de Nazaré.
 Mas não tem a caminhada da transladação com as minhas amigas, o
 empurra-empurra para ver a santa, enquanto encontra vários conhecidos.
 Não tem o almoço de família no domingo, o cheiro da maniçoba torando,
 as conversas de primas, o café da tarde naquele tempo de sensação térmica de
 37°.

Em Macapá, pelo menos, tem a sensação térmica. Até pior...

Belém... o cheiro da chuva depois do almoço, o tacacá lazarando no final da tarde de domingo, um sorvete da Cairu pra refrescar. Que saudade...

Valor é, sem dúvida, um eufemismo.

Quando adolescente, eu sonhava em ganhar o mundo, ir embora. As palavras têm força: eu fui. Há anos tento voltar, mas Belém só me quer como visita.

Sempre penso no quanto deveria ter feito mais:

Ter dançado mais no Arraial do Pavulagem, ter ido mais ao Combu, ter feito mais caminhadas na transladação (mesmo com os pés doendo). Ter ido mais vezes ao Mormaço com as amigas – dançar até amanhecer e chegar em casa com o pão. Comer peixe frito com açaí no Ver-o-peso, ao invés de ter ido ao shopping. Assistir ao pôr-do-sol na Estação das Docas.

Hoje, quando vou à minha cidade, me sinto turista, pois faço tudo isso. Deveria ter feito mais na adolescência.

Há um ditado antigo: “só se dá valor naquilo que se perde”. Eu diria diferente, quando se trata da nossa raiz ou de Belém: só se dá valor depois que cresce, depois que vai embora.

Viva, Nossa Senhora de Nazaré! Viva!

RELÓGIO DE PULSO **WRISTWATCH**

Vikram Pelegrini Rodrigues¹

Os passarinhos perceberam que estava a poucos passos da gameleira pelo tilintar frenético de chaves que subia a encosta. Levantaram crepúsculo acima, o fogo do céu certamente seria mais brando que o do coração que, precisando arrefecer, estava por se acomodar naquelas raízes expostas. A grama rente dava conta de crescer de volta depois de as passadas terem-na retirado dali. Agora bastava sentar e esperar.

Foi o que fez, era tudo o que podia fazer. Cassandra apoiava, sempre, os cotovelos nos joelhos dobrados e cruzava os longos dedos de sua mão como que em prece, mas não rezava. Nunca rezou.

O ruído do pensamento por certo já atingira alguns decibéis, e, prevendo que isso aconteceria, escolheu aquele lugar pra parar, aquele lugar de sempre, que estava sempre tão perto como que ao alcance das mãos. Tentou verbalizar pra testar se conseguia tirar as vozes de lá de dentro:

— Ela sempre faz isso.

Não deu certo, mas ela nem percebeu. Sua cabeça já tinha sido invadida pela cena da mãe e apagado a vista da cidade que havia em frente a seus olhos e abaixo de seus pés. Ia cair de novo naquele buraco que nunca tinha chão. Mas parece até que gostava, afinal de contas, naquele cenário que agora ela via, a mãe, pelo menos, percebia sua presença, lhe dirigia a palavra.

¹Graduando em Licenciatura em Letras - Português/Inglês, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Endereço: Sertãozinho, SP - Brasil, E-mail: contatovikram@gmail.com

O cabelo da velha, assim, visto de costas, ondulando pelos ombros como fazia aos sábados de feira, tinha um cheiro mais forte de cacau. Um cheiro jovem, que contrastava com os pés de galinha enrugados e úmidos, cheios de lágrima. O pequeno porte de Cassandra ainda não lhe permitia encarar estes olhos de frente, tampouco a mãe, que não os voltava à menina de qualquer forma. Mas plantada, a dona, assim como estava, num monólogo em frente ao espelho da sala, aí sim, pelo reflexo, Cassandra os podia mirar. Era difícil escutar o que a mãe lhe dizia com aquele vestido azul de mulher bem na sua frente. Aparição rara como aquela, combinada àqueles olhos azuis baços, retraía dos pulmões da menina o pouco ar que cabia ali. Ou então, talvez ela pressentisse como seria melhor não arquivar as palavras da mãe na memória. Uma forma de prevenção a lembranças malquistas. Por isso, desviava a atenção sem querer, escapava dali. É que a voz da mãe, altiva como a si mesma, arranjava jeito de se introduzir onde quer que fosse, então sobraram algumas discórdias pra garota carregar:

— Por que você tá fazendo isso comigo? — a mãe provocava — Eu só queria que você me amasse!

E o que mais ela poderia fazer? O que ela ainda não havia feito? Aliás, o que ela havia feito de tão errado pra fazer a mãe chorar? Por mais que fosse uma criança horrível, ainda merecia um abraço de vez em quando, um beijo de boa noite que seja! Inferno!

— Cadê ela? — acordou, finalmente.

Não foi preciso consultar o relógio de pulso pra saber que tinha se demorado no mergulho. Cassandra ficava horrorizada com a extravagância da dor que provocava na mãe. Todas as vezes a queda era brusca, sem aviso prévio, era de uma vez. Decepcionava sua mãe de uma vez.

Levantou, inquieta, e virou as costas pra sair dali ainda mais voraz do que chegara. A ladeira íngreme fazia sua velocidade aumentar gradativamente até que corresse a passos apertados. O embalo lhe caía bem. Decidiu por mantê-lo durante todo o percurso. A vizinhança era tão tranquila que caminhar pela rua, na contramão, a fim de expediente, não poderia ser imprudente. Ela gostaria que pudesse, era bom quando podia.

Não teve tempo de se entreter com as rachaduras da calçada, escolheu que, por bem, era melhor pisoteá-las. Estava com pressa. Pouco havia também o que

Seu Manoel pudesse cativá-la. Do que importa o aroma de café moído combinado a fermentação e causos sexagenários? Não importava. Teria visto o gato de Dona Lourdes na coleira customizada com o nome do bichano. “Tibério” era o nome dele. Teria visto quer dizer que não viu, estava ocupada, não podia deixar isso ficar assim. O parquinho ficava logo ali. Dava pra notar pelo ranger infantil e compassado das correntes enferrujadas, mas não que ela se importasse. De forma alguma, na verdade. Talvez Laurinha estivesse na gangorra. Era divertido deixá-la de castigo a meio metro do chão por segundos intermináveis. Sim, era divertido. Mas Cassandra não via qualquer uma dessas coisas, ela não via nada, de novo. Ela tinha mergulhado.

— Achei.

Separadas por um quarteirão, foi fácil ajustar a frequência pra atravessá-lo antes que Lívia virasse a esquina do pensionato, já segurando as chaves no dedo indicador num movimento elíptico contínuo. Todo o corpo de Cassandra ressonava, de forma a que Lívia empacou quando a ouviu chegando. Virou-se. Esperou, não teve que esperar muito. Agora era só encarar. A poucos centímetros de distância Cassandra se deteve e encarou de volta, aproveitou pra cravar seus olhos nos de Lívia, podia levá-la pra mergulhar. Esperaram, não era preciso checar o relógio de pulso pra saber que haviam se demorado.

— Por que você tá fazendo isso comigo? Você faz que me ama.

Lívia, estática, ainda não sabe como isso termina, ainda não percebeu que vai terminar sempre do mesmo jeito.