

## UMA LEITURA DE *QUARTO DE DESPEJO* SOB A ÓTICA DO LETRAMENTO LITERÁRIO E DA SEMIÓTICA GREIMASIANA

### A *CHILD OF THE DARK* READING UNDER LITERARY LITERACY AND GREIMASIAN SEMIOTICS PERSPECTIVES

Káren Aparecida de Sousa Andrade<sup>1</sup>

José Leite de Oliveira Junior<sup>2</sup>

**RESUMO:** O artigo aqui apresentado tem como base uma pesquisa de caráter interventivo, situada no âmbito do letramento literário, cujo *corpus* é o livro *Quarto de despejo*: diário de uma favelada, obra memorialística publicada em 1960, da escritora brasileira Carolina Maria de Jesus. O que motiva esta pesquisa é o trabalho com o gênero memorialístico, por conta de seu apelo empático, que convida à leitura por parte dos discentes, considerando-se como público-alvo alunas e alunos do 9.º ano do ensino fundamental. Como aporte teórico para este estudo, será utilizada a Semiótica greimasiana, mais especificamente a Semiótica Tensiva, proposta por Claude Zilberberg, com os desdobramentos propostos pelos estudos de Mariana Luz Pessoa de Barros, formuladora dos conceitos de *memória do acontecido* e *memória-acontecimento*. Com esse embasamento teórico, aplicado às etapas de trabalho com o texto literário propostas por Rildo Cosson, e aporte da Lei n.º 9.394/96, com seus derivados normativos, particularmente a Base Nacional Comum Curricular, foi produzido, como ferramenta didático-pedagógica, um caderno destinado ao referido alunado, mas com a possibilidade de adaptações para outras séries, acompanhado de instruções sobre procedimentos de aplicação para professoras e professores que atuam no nível fundamental – anos finais.


**PALAVRAS-CHAVE:** *Quarto de despejo*. Memorialismo. Semiótica Discursiva. Letramento literário.

**ABSTRACT:** The present article is based in research of an interventional nature, is within the scope of literary literacy whose *corpus*, it is intended to work with the book *Child of the dark*: diary of Carolina Maria de Jesus, a memorial work published in 1960 by the Brazilian writer Carolina Maria de Jesus. What motivates this research is the work with the memorialistic genre, due to its empathetic appeal, which invites students to read it, considering as target audience female and male students of the 9th grade of junior high school. As theoretical support for this study, it will be used the Greimasian semiotics, more specifically, the Tensive semiotics proposed by Claude Zilberberg with the developments proposed by the studies of Mariana Luz Pessoa de Barros, creator of the concepts of the *past-event memory* and the *event memory*. With this theoretical foundation, it was produced, applied to the stages of the work with literary texts proposed by Rildo Cosson and the contribution of the Law n. 9.394/96 with its normative derivatives, particularly the National Common Curricular Base, as a didactic-pedagogical tool, a notebook intended for the aforementioned student body, but with the possibility of adaptations for other grades, accompanied by instructions on application procedures for teachers who work at the elementary level – final years.


**KEYWORDS:** *Child of the dark*. Memorialism. Discursive Semiotics. Literary literacy.

## Introdução

<sup>1</sup> Universidade Federal do Ceará. E-mail: karenandradelp@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0002-7505-1155>

<sup>2</sup> Universidade Federal do Ceará. E-mail: leitejr@ufc.br

 <https://orcid.org/0000-0001-7134-4984>

● Informações completas no final do texto

A discussão em torno da importância do trabalho com o texto literário em sala de aula se faz mister, principalmente no que concerne a este ser relegado a pretexto para as atividades de análise linguística, esquecendo-se da relevância da literatura na formação intelectual e social do ser humano. Assim, no intuito de impulsionar o letramento literário na sala de aula, este artigo surge a partir de uma pesquisa realizada no contexto do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, desenvolvida na Universidade Federal do Ceará, a qual culminou em um trabalho de conclusão de mestrado (dissertação).

É sabido de todos que os primeiros passos para o início de uma sociedade leitora foram dados no século XIX, ainda no período monárquico (LAJOLO, 2019), mas a concretização não ocorreu por completo até a atualidade, visto que ainda há muitos percalços ao longo da trajetória da leitura e da literatura no Brasil, como a superação de aulas de história da literatura, cujo foco está em autores e marcos temporais das chamadas “escolas literárias”, isto é, “não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2021, p.23).

Sabendo-se da defasagem no que diz respeito à compreensão leitora no ensino de língua portuguesa e, por vezes, a ausência de sistematização no uso do texto literário em sala de aula no ensino fundamental, surge a necessidade de pesquisas que tragam o letramento literário para o centro da discussão. Além disso, vê-se a importância de se trabalhar gêneros literários que, de alguma forma, acrescentem um saber social e crítico à vida dos alunos. Por isso, manifesta-se a ideia de utilização do gênero memorialístico, o qual consiste na escrita a partir das lembranças pessoais, mas que podem ser reinventadas (BOFF; KOCHË, 2009), como forma de fazer crescer o gosto pela leitura.

No que concerne, ainda, ao gênero memorialístico, utiliza-se como aporte teórico a Semiótica greimasiana, cujo enfoque está centrado nos conceitos de *memória do acontecido* e *na memória-acontecimento*, formulados por Mariana Barros, a partir da proposta semiótico-tensiva de Claude Zilberberg (BARROS, 2016). Nessa abordagem, estudam-se as estratégias da enunciação projetadas no enunciado, com efeitos de sentido mais ou menos subjetivantes, a fim de chegar a conclusões a respeito do que pretende dizer o texto em análise e como faz para dizê-lo.

Também é mister destacar a obra escolhida como *corpus* à pesquisa. Trata-se de *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, publicado em 1960 pela editora Francisco Alves. O livro traz a oportunidade de valorização de vozes

historicamente silenciadas: feminina, negra, periférica. A obra foi um sucesso à época da publicação, embora posteriormente Carolina tenha caído no ostracismo. Ademais, o livro faz parte de uma literatura considerada marginalizada, o que o torna mote para diversas pesquisas no âmbito acadêmico atual.

Por fim, busca-se responder direta ou indiretamente ao longo da escrita deste artigo aos seguintes questionamentos: O letramento literário, com fulcro na sequência básica de Cosson, é eficiente na construção de um material técnico-pedagógico a ser utilizado nas aulas de literatura do 9.º ano do ensino fundamental? As Semióticas Discursiva e a vertente Tensiva dão subsídios para a realização de análise do texto memorialístico?

### O gênero diário e a memória

Esta pesquisa promove um trabalho com o gênero diário, o que tem relação com a acessibilidade da leitura desse gênero textual, além da fácil identificação por parte das pessoas que o leem. Para efeito de conceituação, será utilizado o *Dicionário de gêneros textuais* (2014), de Sérgio Roberto Costa, no qual se afirma que

Na literatura, obra em que o autor relata cronologicamente fatos ou acontecimentos do dia a dia, consigna opiniões e impressões, registra confissões e/ou meditações, etc., havendo uma grande diversidade discursiva: de relato, narrativa, expositiva, argumentativa ... Esses diários são de caráter público, porque depois de escritos, são frequentemente publicados, muitas vezes após muito tempo, e tornam-se produtos de consumo de massa (p. 100).

Sendo assim, nota-se que, independentemente da publicação ou não, o diário tem um conteúdo voltado para a exposição em papel dos sentimentos e acontecimentos da vida daquele que escreve. Em geral, a escrita é de si para si mesmo, excetuando-se os casos de diários que tomaram fama, por conta de algum acontecimento especial na vida de seu autor que o levaram à condição de público. Além disso, escrever sobre si mesmo é um ato comum e alcança todas as classes sociais, desde os mais ricos até os mais pobres, principalmente pessoas do gênero feminino, fazendo com que “pessoas *comuns/ordinárias* registrem/construam/inventem ações da experiência cotidiana através de práticas de escrita biográfica e autobiográfica” (CUNHA, 2007, p. 45 – grifos da autora). Dessa maneira, os diários íntimos são responsáveis por carregar consigo as dores e alegrias da vida de várias pessoas ou, simplesmente, um relato com ou sem grandes emoções sobre um determinado dia, mas, no geral, um texto sempre marcado pelos detalhes.

Portanto, percebe-se a importância que tal momento íntimo pode ter na vida de alguém, tendo em vista que, ao escrever, o sujeito não se sentirá solitário e, ao mesmo tempo, pode ser uma possibilidade de se expor sem grandes temores de julgamentos, porque, no geral, o diário se dá numa escrita para si mesmo. Assim, é possível considerar esse escrito como uma espécie de refúgio, um espaço para guardar lembranças, tal qual uma cápsula do tempo. Logo, como afirma Cunha (2007, p. 48), “o diário pode ser um dos recursos mais importantes para a expressão, o cultivo e a auscultação do íntimo onde se pode guardar e velar aquilo que constitui uma das facetas mais preciosas da identidade que é a própria intimidade”.

No que tange à importância do gênero memorialístico, o trabalho com as memórias tem relevância na literatura, tanto nacional quanto internacional. Portanto, acredita-se que não se esgotaram os estudos voltados para esse gênero e que, portanto, faz-se necessária a busca por mais pesquisas na área. A fim de esclarecer a respeito dessa relevância desse gênero, é significativo destacar o trabalho feito pela Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa com as memórias literárias e que já conta com sete edições, demonstrando, assim, o quanto pode ser promissor conduzir a escrita a partir da rememoração do que foi vivido. Dessa forma, o Portal Escrevendo o Futuro confirma isso no trecho que segue:

Memórias literárias geralmente são textos produzidos por escritores que, ao rememorar o passado, integram ao vivido o imaginado. Para tanto, recorrem a figuras de linguagem, escolhem cuidadosamente as palavras que vão utilizar, orientados por critérios estéticos que atribuem ao texto ritmo e conduzem o leitor por cenários e situações reais ou imaginárias.<sup>3</sup>

Dessa forma, vê-se que se utilizar de gêneros ligados à memória, em especial o diário, em sala de aula tem bastante relevância, inclusive, no que tange ao elo criado entre o que somos e o que vivemos, refletindo, assim, no processo de formação da identidade pessoal, pois, conforme Jean-Yves Tadié e Marc Tadié (1999), é ela a responsável pela ligação entre toda a sucessão de eus que existiram desde nossa concepção até o momento presente. Trazendo isso para as recordações elencadas por Carolina Maria de Jesus em *Quarto de despejo*: diário de uma favelada, vê-se a literatura negra como lugar de memória (EVARISTO, 1996) e a busca pela construção da identidade intermediada pela escrita sobre as suas adversidades, por esse motivo é que se afirma que ela é uma escritora improvável

<sup>3</sup>Disponível em: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/introducao-ao-genero-memoria/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/introducao-ao-genero-memoria/index.html). Acesso em: 01 mai. 2023.

(SANTOS, 2009). Portanto, falar de Carolina é retomar questões sobre racismo e precarização social advindas desde os tempos mais remotos da construção da sociedade brasileira e que não se esgotaram na atualidade.

Além do aspecto memorialístico, a leitura dos textos de Carolina Maria de Jesus remete à resistência presente neles. A autora não tem receio de expor as agruras pelas quais passou durante toda a vida, tanto em Sacramento, a exemplo do que expõe no *Diário de Bitita* (1986), quanto após a mudança para São Paulo, como é visto durante a leitura de *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (2014). Para comprovar, veem-se os trechos a seguir das obras supracitadas:

O meu irmão brigava comigo, quem apanhava era eu. E me queixava para a minha mãe:

— A senhora protege o Jerónimo porque ele é filho legítimo. E eu, sou bastarda. Eu não sabia o que era bastarda. [...] (JESUS, 1986, p. 83)

7 DE AGOSTO Deixei o leito as 4 horas. Eu não dormi porque deitei com fome. E quem deita com fome não dorme. [...] Quando o João chegou da escola dei-lhe almoço. Depois fomos na cidade. Fomos a pé porque não tinha dinheiro para pagar a condução. Levei uma sacola e ia catando os ferros que encontrava nas ruas. Passamos pela rua da Cantareira. A Vera olhava os queijos e engulia as salivas. (JESUS, 2014, p. 107)

A resistência tão presente na obra de Carolina tem origem no passado escravocrata brasileiro, pois, como já é sabido de todos, a escritora nasceu em Minas Gerais no início do século XX, região famosa pelas riquezas minerais, com destaque para o ouro. Esse contexto implica na escravização de muitos negros à época, não à toa o Brasil se manteve escravista até a assinatura da Lei Áurea a 13 de maio de 1888. Dessa maneira, para Alves (2016), Carolina, bem como outras escritoras negras, vê na escrita uma possibilidade de se fazer ouvir, porque, como se sabe, as mulheres já são naturalmente silenciadas pela história, a qual é predominantemente contada a partir de feitos dos homens. Quando se pensa em mulheres negras, isso se acentua bastante, já que estas estão à margem dessa ideologia dominante, em que o homem heterossexual branco é o centro da narração histórica.

### Fundamentação teórica

A fundamentação teórica desta pesquisa está segmentada em quatro seções, no intuito de contemplar as bases normativa, que rege a educação brasileira, pedagógica, com fulcro no letramento literário, e teórica, em que se apresentam as Semióticas Discursiva e

Tensiva, como conceitos a serem discutidos no texto de base memorialística. Já em relação à contextualização normativa, esta pesquisa se pauta nos pressupostos de conjunto normativo abrigado pela Carta Magna brasileira de 1988, em que a educação é colocada como direito inalienável do cidadão, sobretudo com a redação da lei complementar especificamente dedicada à educação, a Lei n.º 9.394 de 1996, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Como desdobramento disso, houve, desde o final dos anos 1990, a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), um outro avanço para a educação brasileira, e – mais recentemente – uma atualização destes com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Percebe-se que os direitos da população são os mais diversos, todavia há um caminho imenso a ser percorrido para que se chegue ao ideal de sociedade. Ainda sobre isso, mais especificamente, sobre direitos educacionais, o artigo 205 da CF/88 afirma que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Portanto, urge que a escola, parte relevante da sociedade, continue na busca diária pela prática da educação que inova e ajuda o estudante a construir a sua cidadania e compreender a importância do conhecimento nessa construção. Mediante isso, é possível notar que a educação faz parte do grupo de direitos das pessoas os quais têm relação com a dignidade humana, além de ter ligação com a edificação de uma sociedade igualitária e justa, na qual haja a diminuição da marginalização populacional e da pobreza.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada em 2017, com o intuito de ser o documento norteador para o conteúdo utilizado nas escolas de todo o país, desde o ensino infantil até o final do ensino médio. Com efeito, aqui o foco é o ensino fundamental anos finais, assim, há a necessidade de que os conteúdos sejam trabalhados de forma a acrescentar e aprimorar o que os estudantes aprenderam até ali, no intuito de que estes não sofram perdas de conhecimentos anteriores, mas, sim, tenham acréscimos aos já vistos, portanto, “Nesse sentido, também é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação” (BRASIL, 2017, p. 60). No que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, é afirmado na BNCC: “cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos



letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 201, p. 67 e 68).

Outro ponto relevante para a pesquisa aqui elencada são as noções de Letramento literário o qual é compreendido, segundo Rildo Cosson, no Glossário *Ceale*<sup>4</sup>, como

o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Para entendermos melhor essa definição sintética, é preciso que tenhamos bem claros os seus termos. Primeiro, o processo, que é a ideia de ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha. Com isso, precisamos entender que o letramento literário começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. Depois, que é um processo de apropriação, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. É isso que sentimos quando lemos um poema e ele nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes.

Sendo assim, percebe-se que o letramento literário é um processo que se dá durante toda a vida das pessoas, já que se inicia na infância e segue ao longo de toda a existência delas. Aqui vale destacar que não necessariamente é um processo que ocorrerá apenas quando se tem acesso à literatura canônica, isto é, pertencente a um grupo fechado, considerado de prestígio. Dessarte, deve-se compreender que “não é que alunos e alunas, professores e professoras não leiam ou repudiem produtos da escrita. É que eles carregam consigo um acervo contabilizado como marginal, folclórico, baixo ou inferior, vale dizer, não alinhado ao saber dito elevado.” (ZILBERMAN, 2021, p.10).

As situações supracitadas estão relacionadas ao que apregoa a BNCC no seguinte trecho: “[...] é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente.” (BRASIL, 2017, p. 70). Logo, percebe-se que a educação atualmente busca inserir nos conteúdos aquilo que faz parte do contexto social do estudante, o que proporciona, muitas vezes, o reconhecimento de si mesmo e a representatividade.

Nessa perspectiva, é perceptível que a literatura deve ser encarada como um elemento social, já que, para Todorov (2012), ela busca a representação da existência humana e isso implica a inclusão de autor e leitor, com isso, se chega à ideia da literatura como algo que “humaniza” (CANDIDO, 1995).

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>

Ademais, por ser a literatura ligada ao social, o letramento literário, conseqüentemente, também é uma prática própria da sociedade, já que “O ato de ler, mesmo realizado individualmente, torna-se uma atividade social. [...] Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas.” (COSSON, 2021, p. 40). Para que o ensino de literatura se dê mediante os parâmetros do letramento literário, Cosson (2021) aponta uma *sequência básica* de aula dividida em quatro momentos, quais sejam: motivação, introdução, leitura e interpretação, isso feito no intuito de sistematizar o trabalho do professor.

Na *motivação*, que é o primeiro momento da sequência, tem-se a preparação para a entrada do leitor no texto e, para Cosson (2021), a fim de que se obtenha êxito, esse ponto necessita ser bom, a fim de que alcance atenção por parte do estudante que se encontra nesse processo. Assim, por ser um período anterior à leitura propriamente dita, “cumpre observar que as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir.” (COSSON, 2021, p. 55).

Em continuidade, apresenta-se a *introdução*, em que se devem enunciar elementos centrais a respeito do autor e da obra de maneira que não se estenda em demasia. Para Cosson (2021), é interessante que

a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor, com detalhes biográficos que interessam a pesquisadores, mas não são importantes para quem vai ler um de seus textos.

[...] Outro cuidado que se deve ter é na apresentação da obra. [...] quando se está em um processo pedagógico o melhor é assegurar a direção para quem caminha com você. Por isso, cabe ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando assim sua escolha. (p. 60)

Portanto, na *introdução*, o professor precisa ter segurança do que se propõe a realizar, para que não se perca tanto na exposição da obra quanto na do autor, além de saber elencar os motivos pelos quais aquele texto foi escolhido em detrimento de outros que poderiam ser também apresentados.

Na parte da sequência básica denominada *leitura*, espera-se que seja feito o acompanhamento dela, a fim de que se demonstre que esse processo de ler tem objetivos a serem alcançados que não devem ser esquecidos ao longo do trabalho. Dessa maneira, “O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo de leitura.” (COSSON, 2021, p. 62). Esse acompanhamento pode se dar



por meio dos intervalos, pausas e retomadas da obra de maneira que os alunos percebam que o docente não se perdeu nos objetivos daquela leitura e/ou de atividades relacionadas a ela.

Por fim, tem-se a *interpretação*. É nela que os sentidos do texto se constroem, com a contribuição mútua de autor, leitor e contexto. Nessa parte da sequência básica, há dois momentos apontados por Cosson (2021), quais sejam: interior e exterior. O primeiro “é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apresentação global da obra que realizamos logo após terminar a leitura.” (p. 65); o último “é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade.” (idem). É aqui que se encontra a capacidade de compartilhar e ampliar os sentidos do texto lido.

Neste trabalho, ainda, um outro eixo da fundamentação são as Semióticas Discursiva e Tensiva. Para esta pesquisa, inicialmente, interessam a *memória do acontecido* – “estratégias que privilegiam a legibilidade do texto” – e a *memória-acontecimento* – “explora a sua dimensão sensorial e afetiva” (BARROS, 2016, p. 355), isso significa dizer que a primeira surge como algo prévio ao texto, em que se nota um distanciamento, enquanto a última, por sua característica afetiva, se realiza ao longo do texto, em que se percebe um envolvimento do sujeito da enunciação com as memórias expostas. É válido destacar que não necessariamente uma memória anula a outra, há textos em que predomina uma em detrimento da outra, mas há outros em que as duas aparecem a depender da situação exposta pelo enunciador, como se verá nos trechos a seguir de *Quarto de despejo*: diário de uma favelada:

17 de julho Domingo. Um dia maravilhoso. O céu azul sem nuvem. O Sol está tépido. Deixei o leito às 6,30. Fui buscar água. Fiz café. Tendo só um pedaço de pão e 3 cruzeiros. Dei um pedaço a cada um, pois feijão no fogo que ganhei ontem do Centro Espírita da Rua Vergueiro 103. Fui lavar minhas roupas. Quando retornei do rio o feijão estava cosido.

[...]

Eu, era o alvo das atenções. Fiquei apreensiva, porque eu estava catando papel, andrajosa (...) Depois, não mais quis falar com ninguém, porque precisava catar papel. Precisava de dinheiro. Eu não tinha dinheiro em casa para comprar pão. Trabalhei até as 11,30. Quando cheguei em casa era 24 horas. Esquentei comida, dei para a Vera Eunice, jantei e deitei-me. Quando despertei, os raios solares penetrava pelas frestas do barracão. (JESUS, 2014, p. p. 14 e 15)

Percebe-se, no trecho, o tempo bem demarcado, além da data, são citados o dia da semana e o período do dia em que Carolina passa a expor as memórias. Além disso, o

espaço é outro elemento sempre presente durante a rememoração dela, se inicia na casa, espaço que claramente demonstra a disjunção da autora-personagem com a fatura e a conjunção com a necessidade, com a precariedade.

No que tange à *memória do acontecido* e à *memória-acontecimento* (BARROS, 2011), percebe-se que a descrição predomina ao longo do trecho: “Despertei o João. Ele abluu-se e foi comprar pão. Eu lavei as louças e desinfetei o José Carlos. Troquei-lhe, dei-lhe café. Eles foram para a escola. Eu fui buscar água. [...]” (JESUS, 2014, p. 118), o que demonstra a *memória do acontecido* em curso, já que se vê uma metodicidade, além da estabilidade da situação, encaixando-se no que Barros (2011, p. 266) chama de “figura do arquivo”, ou seja, uma recordação pronta, à espera de ser utilizada.

Para dar continuidade à análise:

26 de novembro ...Eu estou contente com os meus filhos alfabetizados. Compreendem tudo. O José Carlos disse-me que vai ser um homem distinto e que eu vou tratá-lo de Seu José.

Já tem pretensões, quer residir em alvenaria.

... Eu fui retirar os papelões. Ganhei 55 cruzeiros. Quando eu retornava para a favela encontrei com uma senhora que se queixava porque foi despejada pela Prefeitura.

Como é horrível ouvir um pobre lamentando-se. A voz do pobre não tem poesia.

Para reanimá-la eu disse-lhe que havia lido na Bíblia que Deus disse que vai concertar o mundo. Ela ficou alegre e perguntou-me.

– Quando vai ser isto, Dona Carolina? Que bom! E eu que já queria me suicidar!

Disse-lhe para ela ter paciência e esperar que Jesus Cristo vem ao mundo para julgar os bons e os maus.

– Ah! então eu vou esperar.

Ela sorriu.

... Despedi-me da mulher, que já estava mais animada. Parei para concertar o saco que deslisava da minha cabeça. Contemplei a paisagem. Vi as flores roxas. A cor da agrura que está nos corações dos brasileiros famintos. (JESUS, 2014, p. 140 e 141)

Percebe-se que a afetividade predomina ao longo do trecho, a exemplo das expressões: “é horrível.”; “voz do pobre não tem poesia”, o que demonstra a *memória-acontecimento* em curso, já que se vê uma dinamicidade, além da instabilidade da situação, em que Carolina estava contente, falando da alfabetização dos filhos e do dinheiro que ganhara naquele dia, mas se entristece com a realidade de uma mulher que sofre as mesmas agruras que ela; é o que Barros (2011, p. 266) fala sobre “construção que se realiza ao longo do texto”.

## Metodologia

A metodologia da pesquisa tem duas bases: 1) a teoria semiótica no trato discursivo, particularmente no que se refere ao tratamento do *corpus* (por extração, segundo Greimas [1966]), a utilização do percurso gerativo do sentido (sobretudo nos componentes semântico e sintático do nível discursivo) e aplicação do conceito de espaço tensivo nos efeitos de sentido da discursivização da memória; 2) o letramento literário no trato didático-pedagógico.

Além disso, há a divisão a seguir, em que se apresenta o percurso pelo qual esta pesquisa passou até a sua conclusão: contexto da pesquisa, no qual foi apresentada a abordagem deste trabalho e quais teorias foram abarcadas durante o processo de realização dele; público-alvo, em que foi estabelecida a série do ensino fundamental – anos finais – em que está pautado este trabalho; e procedimentos, nos quais estão presentes os direcionamentos a respeito da utilização do caderno didático, o qual foi produzido como apêndice desta pesquisa.

É um trabalho aplicado porque busca, por meio de discussões teóricas, contribuir com a solução de problemas práticos e, no caso desta pesquisa, de uma leitura produtiva da obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, além de se pautar em lacunas nos conhecimentos relativos ao ensino de literatura na educação básica, mais precisamente no ensino fundamental – anos finais. Além disso, este trabalho encontra-se pautado em hipóteses a respeito de como o ensino da literatura deveria ser realizado, em contraposição ao que é, por vezes, feito atualmente, tendo em vista que o que se busca é a utilização efetiva do letramento literário, a partir da sequência básica de Cosson (2021), em sala de aula, neste caso, do 9.º ano do ensino fundamental, como forma de se alçar a competência interpretativa dos alunos.

Por fim, mediante proposta de trabalho final, como apêndice, do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, é apresentado um caderno didático, no qual há sugestões de atividades relativas à leitura do texto literário com apoio numa teoria semiótica voltada para o plano do conteúdo do texto, desdobrando-se em exercícios com enfoque em questões raciais e no papel ocupado pela mulher na sociedade, apoiados na teoria greimasiana para um viés didático-pedagógico.

Para isso, realizou-se uma pesquisa de natureza bibliográfica a respeito do ensino de literatura no nível fundamental, a fim de compreender as possíveis mudanças pelas

quais a escola vem passando no que diz respeito ao texto literário em sala de aula, além da busca por produções que sejam de conteúdo diretamente ligado ao gênero memorialístico e à Semiótica Discursiva de A. J. Greimas.

Faz-se mister relembrar que as atividades propostas visam aos estudantes do 9.º ano do ensino fundamental, porém podem ser adaptadas a outras séries; para isso, há orientações aos alunos que têm a pretensão de uma realização satisfatória. Além disso, o caderno tem apontamentos voltados para os professores, a respeito de como utilizá-lo nas aulas de literatura, no intuito de que este material possa somar no fomento ao letramento literário, tendo como norteadora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

### **O material técnico – Caderno de atividades**

A respeito da análise de uma atividade do caderno, a fim de demonstrar a sua relação com as teorias em voga nesta pesquisa, o primeiro ponto que merece destaque na confecção deste material foi a escolha do tom de amarelo, tendo em vista que, para Carolina Maria de Jesus, a fome tinha cor e era amarela, como afirma Audálio Dantas no prefácio de *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (2014): “Carolina viu a cor da fome – a Amarela”; ou como a própria autora-personagem expõe em um de seus escritos: “...Resolvi tomar uma media e comprar um pão. Que efeito surpreendente faz a comida no nosso organismo! Eu que antes de comer via o céu, as arvores, as aves tudo amarelo, depois que comi, tudo normalizou-se aos meus olhos.” (JESUS, 2014, p. 44). Dessa maneira, optou-se por recorrência dessa cor ao longo do caderno, como uma forma de relembrar que a “amarela” está presente durante toda a leitura.

Figura 1. Capa do material técnico



Fonte: Elaborado pela autora.

Além disso, as atividades apresentadas e analisadas na dissertação fruto da pesquisa realizada durante o percurso do mestrado no PROFLETRAS-UFC contemplam os quatro eixos de propostas pela BNCC (BRASIL, 2017), quais sejam: Oralidade, Análise Linguística/Semiótica, Leitura/Escuta e Produção de textos, com o objetivo de agregar ainda mais um uso contextualizado da língua falada/escrita às atividades com o texto literário, pois “não há sentido separar o ensino de literatura do ensino de língua portuguesa porque um está contido no outro.” (COSSON, 2021, p. 57).

Assim, passa-se à análise de uma das atividades propostas no material técnico-pedagógico, cujo título é *O que Carolina tem?*, numa referência à frase da canção *O que é que a baiana tem?* (1939), de Dorival Caymmi, interpretada por Carmen Miranda, em que se faz a pergunta que dá título à canção diversas vezes e há respostas diferentes e num tom positivo, em que se demonstra que a baiana está, ao menos na canção, em conjunção com a riqueza, totalmente o oposto de Carolina Maria de Jesus, sempre em disjunção com a prosperidade e em conjunção com a pobreza. Portanto, o título *O que Carolina tem?* foi pensado numa perspectiva da *figuratividade*, num contraponto entre a carência material e a riqueza literária manifestada na forma de diário. Ademais, a apresentação do autor remete à *introdução* na sequência básica de Cosson (2021), na qual deve ser feita uma exposição breve sobre autor e obra, de maneira a não se alongar demais, mas sem deixar de revelar

pontos da vida do autor que, se possível, possam ter alguma relação com a temática da obra.


Infelizmente, pelo contexto pandêmico, essa atividade não foi aplicada. As questões do *Sobre a autora* se iniciam na página 8 do caderno didático, em que há uma breve apresentação sobre Carolina Maria de Jesus, além de uma foto e um QR code para apresentação de uma animação que foi ao ar no programa Fantástico da Rede Globo de Televisão, num quadro chamado *Mulheres Fantásticas*. Além disso, há uma caixa de sugestão ao professor, no intuito de que seja apresentado o vídeo aos/às alunos/as, obviamente, por ser uma animação, tem um tom que acaba amenizando as dificuldades enfrentadas por Carolina, o que deve ser ressaltado pelo/a docente.

Isto posto, faz-se mister passar à análise das questões. Por ser o *Sobre a autora*, a atividade tem um teor mais bibliográfico, principalmente as duas primeiras questões, no sentido de que os/as discentes deverão realizar pesquisas mais aprofundadas, inclusive, a BNCC apregoa como uma de suas competências para o ensino médio em língua portuguesa o “domínio de procedimentos, gêneros e práticas de linguagem relacionadas a diferentes tipos de pesquisa: bibliográfica, experimental, de campo etc.” (BRASIL, 2017, p. 515). Embora, o material produzido tenha como público estudantes do ensino fundamental – anos finais não significa que uma competência do ensino médio seja de todo inapropriada para a aplicação no 9.º ano, por exemplo, como se observa a seguir:




Figura 2. Atividade seção 2 – Sobre a autora

**SOBRE A AUTORA**



Disponível em:  
<https://br.pinterest.com/pin/65231894586970320/>

1. Pesquise em outras fontes a respeito da vida da autora e registre no caderno.
2. Escolha, a partir dessa pesquisa, uma informação a respeito de Carolina Maria de Jesus que tenha lhe chamado mais atenção, anote-a e depois exponha para os colegas por que escolheu essa informação.
3. O título desta seção é *O que Carolina tem?* De que forma o verbo "ter" se torna essencial para entender a história da autora?
4. Na sua opinião, escrever sobre a vida num diário torna as coisas *menos difíceis* para quem escreve? Por quê?



9

Fonte: Elaborada pela autora.

A questão 3, entretanto, retoma um teor voltado para o campo da Semiótica Discursiva. O enunciado é “O título desta seção é *O que Carolina tem?* De que forma o verbo "ter" se torna essencial para entender a história da autora?”, a partir disso, espera-se que os/as estudantes compreendam que a autora-personagem não é uma pessoa de posses, o que torna a pergunta *O que Carolina tem?* um paradoxo. Além disso, remete à situação de disjunção com a riqueza e conjunção com a pobreza em que a escritora está inserida desde sempre, como se ela estivesse inserida em um círculo vicioso que vem desde a infância dela e que já ocorria com seus antepassados, remetendo, assim, à herança escravocrata brasileira. Por fim, a última questão do *Sobre a autora* busca uma

reflexão acerca da possibilidade de o diário ser uma espécie de refúgio na escrita, uma maneira de expor as dores sem ter muitos receios de sofrer julgamentos, tendo em vista que é uma escrita de si para si, exceto quando se tornam públicos, mas geralmente não são escritos para o outro.

### Considerações finais

Com esta pesquisa, há a contribuição para a expansão da utilização do letramento literário nas aulas de literatura do 9.º ano do ensino fundamental na escola pública por meio da *sequência básica* de Cosson (2021), além da quebra de paradigmas no que concerne à recepção da literatura marginalizada na escola, a fim de tornar as aulas culturalmente democráticas. Para isso, o caderno didático proposto busca uma abordagem de *Quarto de despejo*: diário de uma favelada a partir de uma visão crítica, a qual pretende construir discussões com os/as estudantes que saiam do mais simples ao mais complexo no que diz respeito às vivências da escritora-personagem.

Nessa perspectiva, o trabalho aqui apresentado é aplicado, não no sentido de uma pesquisa com coleta de dados, mas partindo do pressuposto de que se pretende gerar conhecimentos para aplicação prática, a fim de resolver problemas específicos (PRODANOV; FREITAS, 2013), o que corrobora a visão do Mestrado Profissional em Letras cujo objetivo é o fomento de pesquisas de cunho aplicável.

### Referências

BARROS, M. L. P. de. **O discurso da memória**: entre o sensível e o inteligível. 2011. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. doi:10.11606/T.8.2011.tde-29042013-101320. Acesso em: 23 abr. 2022.

BARROS, M. L. P. de. A memória do acontecido e a memória-acontecimento: um estudo semiótico dos gêneros autobiográficos. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 60, n. 2, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/7706>. Acesso em: 23 abr. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Página.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 11.645**, de 10 de março de 2008. LEI N.º 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de

2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 10 mar. 2008. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) – UFMG. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em: 01 ago. 2022.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. 3. ed. rev. ampl.; 1. reimp. - Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2014.

CUNHA, M. T. S. Do baú ao arquivo: escritas de si, escritas do outro. **Revista Patrimônio e memória**, São Paulo, v. 3, n.1, p. 45-62, mai. 2007. Disponível em: <http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/8>. Acesso em: 08 mai. 2022.

EVARISTO, C. **Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasileiridade**. 1996. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

GREIMAS, A. J. **Sémantique structurale**. Paris: Larousse, 1966.

JESUS, C. M. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. Ilustração Vinícius Rossignol Felipe. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

JESUS, C. M. **Diário de Bitita**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

KÖCHE, V. S; BOFF, O. M. B. **Memórias literárias como um gênero textual na escrita**. Anais do V Simpósio Internacional de Gêneros Textuais – O Ensino em Foco. Caxias do Sul, agosto de 2009.

LAJOLO, M; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico] : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, J. R. dos. **Carolina Maria de Jesus: uma escritora improvável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

TADIÉ, J-Y; TADIÉ, M. **Le sens de la mémoire**. Paris: Gallimard, 1999.




TODOROV, T. **A literatura em perigo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

ZILBERMAN, R. Ensinar é preciso – resistir também. *In: A função da literatura na escola*. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2021.

## NOTAS


### IDENTIFICAÇÃO DE AUTORIA

**Káren Aparecida de Sousa Andrade**. Mestre em Letras pela Universidade Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. Professora efetiva de Língua Portuguesa da rede estadual cearense. E-mail: karenandradelp@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0002-7505-1155>

**José Leite de Oliveira Junior**. Mestre pela Universidade Federal do Ceará, Doutor pela Universidade Federal da Paraíba e Pós-doutor em Letras pela Universidade de São Paulo. Professor permanente do Departamento de Literatura do curso de Letras da Universidade Federal do Ceará.

E-mail: leitejr@ufc.br

 <https://orcid.org/0000-0001-7134-4984>

### AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

### FINANCIAMENTO

Não se aplica.

### CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

### APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

### LICENÇA DE USO

Autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista ENSIN@ UFMS – ISSN 2525-7056 o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY-NC-SA 4.0), que permite compartilhar e adaptar o trabalho, para fins não comerciais, reconhecendo a autoria do texto e publicação inicial neste periódico, desde que adotem a mesma licença, compartilhar igual.

### EDITORES

Patricia Helena Mirandola Garcia, Eugenia Brunilda Opazo Uribe, Gerson dos Santos Farias.

### HISTÓRICO

Recebido em: 19/08/2023 - Aprovado em: 20/12/2023 – Publicado em: 31/12/2023.

### COMO CITAR

ANDRADE, K. A. S.; LEITE Jr, J. Uma Leitura de Quarto de Despejo sob a Ótica do Letramento Literário e da Semiótica Greimasiana. **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas, v. 4, n. 8, p. 478-495. 2023.