

A **Revista Olhar Discente** chega a sua segunda edição sob as bênçãos de Deus que tem nutrido em cada um dos profissionais envolvidos nesse projeto a vontade de agir em benefício de um currículo integral restaurador com ênfase nos valores cristãos, no protagonismo discente e na iniciação científica.

A presente edição foi tecida nas tenazes linhas do Fliune (Festival de Linguagens do Uniaene) de cuja temática deriva o *Dossiê: Brasilidades e Comunidades Sustentáveis*. Os artigos escritos pelos estudantes do Ensino Médio da Educação Básica e orientados pelos professores das áreas de linguagens e ciências humanas guardam uma forte ligação com as leituras das obras literárias e da construção dos roteiros e saraus tão bem apresentados pelos alunos ao longo dos dias 28, 29 e 30 de maio de 2025.

A escrita e a percepção dos estudantes comunicadas em forma de artigo científico recuperam a diversidade de ser brasileiro e as demandas hodiernas de um mundo confrontado com o modelo de exploração dos recursos naturais e os seus efeitos nocivos ao meio ambiente em escala global. Esse contexto também aponta para uma crise de valores e desalento para muitas comunidades ao redor do mundo e no Brasil.

Diante desse cenário que caracteriza as relações sociais na pós modernidade o artigo **Integração fé e ensino, a cosmovisão adventista de indissociabilidade: “educar salvando”** escrito pelo Pr. Dr.º. Rubens Paulo Silva convida o leitor a refletir sobre a educação e o seu papel na formação dos seres humano. O autor lembra que:

A discussão sobre a integração fé e ensino remonta a séculos, sendo abordada por diversos pensadores. A ideia central é de que educação e transmissão de valores não são dissociadas no processo formativo humano, levando à consciência da existência de um segundo elemento validador da educação, o que é evidenciado na argumentação de diversos autores ao longo da história. São João Bosco, por exemplo, via a educação como uma obra do coração, intimamente ligada ao amor divino (BOSCO, 2002). Paulo Freire, embora em um contexto diferente, reconhecia o caráter não neutro da educação, afirmando que, quando feita com amor, ela é também um ato de fé (FREIRE, 2011). p.10

Educar para a eternidade e educar para cidadania são as bases orientadoras de um currículo redentor capaz de despertar atitudes socialmente responsáveis diante da realidade na qual o estudante está inserido. Por isso mesmo, o artigo **"Seja legal": aspectos da tradução da obra "You have a brain" de Ben Carson** resultado da colaboração acadêmica entre os alunos Luiz Henrique Andrade Prazeres da Silva e Náthaly Marques Nazareth sob a orientação do Professor Renato Costa Carvalho Filho

recoloca a questão dos valores como uma questão central mesmo quando o tema é a tradução de um texto de um idioma para o outro:

A tradução de obras que abordam questões éticas, sociais ou espirituais ultrapassa o domínio linguístico e alcança o campo da formação humana. Traduzir um capítulo como “Nice”, que trata diretamente da importância de ser gentil com os outros, exige mais do que domínio da língua inglesa: exige sensibilidade para captar os valores subjacentes ao texto original e capacidade de recontextualizá-los para o público-alvo. Neste sentido, o processo de tradução torna-se também um exercício de empatia e de responsabilidade ética por parte dos alunos-tradutores, pois envolve decisões sobre como preservar ou adaptar nuances morais, culturais e afetivas do texto de partida. p.20

O aprofundamento sobre os assuntos mais complexos e profundos do ponto de vista social aparecem em **Favelização e resistência: a vida nas margens da sociedade brasileira** artigo em que um coletivo de estudantes Enzo Parro M. T. Dias, Everton Paulo Dias dos Santos, Fellipe Amorim de Araújo, Miguel Lessa de Santana, Raiane dos Santos Correa sob a orientação do Professor Fábio Batista Pereira colocam a realidade precária das moradias sem infraestrutura e das péssimas condições de vida nas favelas no centro do debate a partir de dados estatísticos e do diálogo com a obra Quarto de Despejo também objeto de reflexão no artigo **A escrita como abrigo: metáforas de cuidado e resistência na obra Quarto do Despejo: diário de uma favelada , de Carolina Maria de Jesus** escrito pelos estudantes Alice Ramos Caetano, Analú da Silva França, Heloísa de Sales Moraes, Lorena Marques dos Santos Cerqueira sob a orientação da Professora Daianna Quelle da Silva Santos da Silva.

Para finalizar temos **Vermes, morte e metáforas: um olhar crítico sobre Memórias Póstumas de Brás Cubas à luz da Linguística Cognitiva** artigo embasado na obra de Machado de Assis e a sua crítica por vezes velada acerca da sociedade de sua época marcada pelas etiquetas raciais e sociais. As estudantes Cecília Maria Souza da Cruz, Davi Emanuel Jardim Souza, Isabella Santana Rodrigues Passos, Raysha Fontes Correia aceitaram o desafio de analisar uma obra cujo defunto narrador, Brás Cubas é o fio condutor perfeito para refletir entre a moralidade e as decisões inerentes a vida social; a escrita machadiana leva o leitor pelos campos fecundos da análise linguística ao mesmo tempo que coloca uma lente para questões quase atemporais que emergem nas relações humanas .

Bem vindos a segunda edição da Revista Olhar Discente, sintam-se todos convidados para entrar e ler nossos artigos.

Fábio Batista Pereira
(Editor-chefe da Revista Olhar Discentes)

INTEGRAÇÃO FÉ E ENSINO, A COSMOVISÃO ADVENTISTA DE INDISSOCIABILIDADE: “EDUCAR SALVANDO”

Rubens Paulo Silva¹

RESUMO

Este artigo explora a relação intrínseca entre fé e educação sob a perspectiva da cosmovisão adventista da educação. Argumenta que a fé e os princípios bíblicos constituem o fundamento essencial e inseparável do processo educacional adventista. Baseado em referências bíblicas, autores cristãos e não cristãos, incluindo os escritos de Ellen G. White, o estudo analisa os impactos conceituais e práticos dessa abordagem na formação integral do aluno. Apresenta evidências empíricas e estatísticas que corroboram os resultados positivos dessa filosofia educacional, ao mesmo tempo em que discute críticas e desafios contemporâneos. O artigo culmina na defesa da tese "Educar Salvando", postulada pelo autor como a melhor expressão para definir a integração fé e ensino cristão adventista, unindo os dois elementos, Educar e Salvar, em uma única ação.

Palavras-chave: Educação Adventista; Integração Fé e Ensino; Cosmovisão Cristã; Ellen G. White; Pedagogia Cristã; Educar é Salvar.

ABSTRACT

This article explores the intrinsic relationship between faith and education from the perspective of the Adventist worldview of education. It argues that faith and biblical principles constitute the essential and inseparable foundation of the Adventist educational process. Based on biblical references, Christian and non-Christian authors, including the writings of Ellen G. White, the study analyzes the conceptual and practical impacts of this approach on the integral formation of the student. It presents empirical and statistical evidence that corroborates the positive results of this educational philosophy, while discussing contemporary criticisms and challenges. The article culminates in the defense of the thesis "Educating Salvaging", postulated by the author as the best expression to define the integration of faith and Adventist Christian teaching, uniting the two elements, Educating and Saving, in a single action.

Keywords: Adventist Education; Faith and Teaching Integration; Christian Worldview; Ellen G. White; Christian Pedagogy; To Educate is to Save.

1 INTRODUÇÃO

Após 30 anos atuando em diversas instituições educacionais cristãs, pôde-se compreender a importância e indissociação do ensino bíblico na prática da docência e nas diversas atividades do cotidiano educativo cristão. Atender e cumprir com as obrigações curriculares requer

¹ Rubens Paulo Silva é pedagogo, teólogo, mestre em educação e doutor em liderança. Atua como Reitor do UNIAENE, Centro Universitário Adventista de Ensino do Nordeste.

disciplina, planejamento e organização, o que produz resultados visíveis e mensuráveis. Porém, considerando a importância da aplicação de um ensino transformador, que provoque mudanças consistentes no comportamento e na prática do aluno, faz-se necessário unir essas duas frentes, atendendo às obrigações reguladoras do ensino, sem, contudo, desconsiderar a necessidade de se inculcar valores espirituais, éticos e morais na prática docente.

Como a educação centrada na Bíblia, a base de ensino de instituições educativas que atuam fundamentadas na cosmovisão cristã de educação, e os valores que a norteiam variam significativamente entre diferentes correntes pedagógicas e de instituição para instituição, independente da abordagem e das diferentes propostas de aplicações curriculares, a cosmovisão cristã Adventista de Educação propõe uma perspectiva onde a fé não seja um apêndice, mas o cerne do processo educativo. Este artigo tem como objetivo analisar a profundidade dessa relação, argumentando que, sob a ótica adventista, a fé e o ensino são indissociáveis. Exploraremos fundamentos teóricos e bíblicos que sustentam essa visão, os impactos positivos na formação do educando, as evidências empíricas que validam sua eficácia e os desafios enfrentados na prática contemporânea. Por fim, sustentaremos a tese "Educar salvando", compreendendo todo o processo educativo como um ato redentor em si mesmo.

2 FUNDAMENTOS DA RELAÇÃO ENTRE FÉ E ENSINO

A discussão sobre a integração fé e ensino remonta a séculos, sendo abordada por diversos pensadores. A ideia central é de que educação e transmissão de valores não são dissociadas no processo formativo humano, levando à consciência da existência de um segundo elemento validador da educação, o que é evidenciado na argumentação de diversos autores ao longo da história. São João Bosco, por exemplo, via a educação como uma obra do coração, intimamente ligada ao amor divino (BOSCO, 2002). Paulo Freire, embora em um contexto diferente, reconhecia o caráter não neutro da educação, afirmando que, quando feita com amor, ela é também um ato de fé (FREIRE, 2011). Santo Agostinho utilizava a metáfora das "duas asas" – fé e razão – para descrever a ascensão à verdade (AGOSTINHO, 2015). Viktor Frankl alertava para a incompletude de uma educação que ignora a dimensão espiritual, pois o ser humano busca sentido (FRANKL, 2020). D. Hélder Câmara via a educação como um caminho para encontrar Deus em si e no próximo (CÂMARA, 1971). Jean Piaget, mesmo focado no desenvolvimento cognitivo, reconhecia a importância das dimensões emocional e ética (PIAGET, 1971). Madre Teresa de Calcutá ressaltava que o conhecimento sem amor é vazio e a educação sem Deus é incompleta (TERESA, 1997). Martin Luther King Jr. definia a verdadeira educação pela união de inteligência e caráter (KING JR., 2021). Essas são apenas algumas referências de que o processo educativo eficaz deve ir além da mera transmissão de conhecimentos, visando alcançar a totalidade do ser humano e, para muitos, sua dimensão espiritual ou transcendental.

3 A COSMOVISÃO ADVENTISTA: INDISSOCIABILIDADE ENTRE FÉ E ENSINO

A cosmovisão Adventista de Educação argumenta que a relação fé e ensino assume um caráter de indissociabilidade, muito mais do que uma simples "integração", sugerindo como diversos outros autores a existência de um segundo elemento necessário a ser considerado no processo educativo. Argumenta-se que educar, na essência do termo, é intrinsecamente a aplicação dos fundamentos e princípios bíblicos, além, é claro, do conteúdo formativo necessário para que haja o necessário desenvolvimento holístico do ser humano.

Ellen G. White, cofundadora da Igreja Adventista do Sétimo Dia, é fundamental para essa compreensão. Em suas obras sobre educação, defende veementemente que a educação transcende em muito a mera aquisição de conhecimentos acadêmicos ou a preparação para uma profissão. Para ela, a verdadeira educação é um processo abrangente que visa o desenvolvimento harmonioso e integral do ser humano. Defende que a verdadeira educação é o desenvolvimento harmônico das faculdades físicas, mentais e espirituais, preparando o aluno para ser bem-sucedido em sua formação curricular, o que denomina vida presente, e também para a vida eterna, sugerindo a necessidade dos elementos espirituais na formação do educando (WHITE, 2003, p. 13). Para White, entre ciência verdadeira e a religião verdadeira, ambas são revelações da verdade divina, não estando em conflito (WHITE, 2003, p. 14-16). Reforça também o argumento bíblico de Provérbios 9:10, de que o temor do Senhor é o princípio da sabedoria, e o conhecimento do Santo a prudência, unindo conhecimento científico e princípios divinos (WHITE, 2013, p. 64). Para White, a Bíblia é o fundamento de todo ensino, guiando o intelecto e moldando o caráter (WHITE, 2001, p. 92). Para Ellen White, o caráter é o aspecto mais importante da educação, afirmando que educação que se limita à aquisição de conhecimentos, sem levar em conta o desenvolvimento do caráter, é uma educação incompleta (WHITE, 2003, p. 18).

George R. Knight, estudioso da filosofia educacional adventista, reforça essa visão ao afirmar que a educação adventista é centrada em Cristo, e ensinar sem essa perspectiva é ensinar parcialmente. Para Knight, a fé não é um componente adicional, mas a base sobre a qual todo o conhecimento é construído. Argumenta que a fé cristã não é um mero adendo ao currículo ou uma disciplina isolada; é, na verdade, o fundamento epistemológico e a lente interpretativa através da qual todo o conhecimento deve ser compreendido e integrado. Para ele a fé fornece os pressupostos essenciais para a busca da verdade em todas as áreas do saber (KNIGHT, 2004).

Argumentando a favor da necessidade de ir além do ensino, no livro "A Abolição do Homem", C. S. Lewis argumenta que educar sem valores transcendentais leva à formação de indivíduos vazios, pois a moral objetiva está ligada à fé e ao conhecimento. Lewis também sugere no livro "Cristianismo Puro e Simples" que cada matéria deva ser vista à luz da fé. Francis Schaeffer, em "O Deus que Intervém", destaca que a fé fornece os absolutos morais essenciais para a verdadeira educação.

Mesmo teóricos não cristãos como John Dewey e Paulo Freire, embora não fundamentem seus argumentos na fé religiosa, reconhecem a necessidade de incorporar valores e ética na educação. Dewey fala em "regeneração" social e individual através da educação. Para ele a educação não é meramente uma preparação para a vida futura, mas a própria vida em processo contínuo de crescimento e reconstrução. Paulo Freire já apresenta a educação como um ato transformador com elementos éticos e morais. Embora suas bases sejam diferentes e jamais aborde o tema sob o prisma do fundamento bíblico, a ênfase na dimensão moral e ética coaduna com a visão cristã de uma educação que vai além do ensino.

Já a fundamentação bíblica é clara no que tange à relação direta entre educação e transformação. A Bíblia apresenta uma visão de educação que é intrinsecamente ligada à salvação e ao desenvolvimento espiritual. Nas Escrituras, o conhecimento de Deus e de Seus caminhos não se dão meramente na esfera intelectual, mas com um forte e direto elemento transformador, resultando em uma vida de retidão. A educação, nesse contexto, é o processo de guiar o indivíduo ao conhecimento salvífico e à obediência a Deus. Isaías 54:13 afirma: "E todos os teus filhos serão ensinados do Senhor; e a paz de teus filhos será abundante." Sugerindo que a

reverência a Deus é o ponto de partida para a sabedoria. Colossenses 2:3 afirma que "Em Cristo estão escondidos todos os tesouros da sabedoria e do conhecimento", reforçando a centralidade de Cristo para a completude do saber.

Portanto, sob a cosmovisão adventista, a fé não é algo a ser "integrado" ao ensino como uma disciplina a mais, mas a lente através da qual todo o currículo deve ser visto, e a base sobre a qual o caráter é formado. Ensinar sem essa base seria, essencialmente, uma educação incompleta e desprovida de seu propósito redentor.

4 IMPACTOS E EVIDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTADA NA FÉ

A aplicação conceitual e prática da educação fundamentada na fé, conforme a cosmovisão adventista, gera impactos significativos na formação do educando e naturalmente na sociedade.

Sobre o educando, a abordagem contribui para a formação ética e moral, produzindo valores como solidariedade, empatia, disciplina, respeito, justiça, obediência, ética, e tantos outros mais. Desenvolve no educando a consciência de sentido e transcendência, resultado de uma educação holística que equilibra espiritualidade e razão.

Estudos empíricos corroboram esses impactos positivos. O Dr. Stanley Aronowitz observou que sistemas educacionais que integram valores ao ensino, apresentam maior engajamento moral e redução de comportamentos disruptivos (ARONOWITZ, 1985). O Dr. David Palomares conclui que escolas com currículos baseados em princípios bíblicos têm 30% mais alunos com alto desempenho em ética e cooperação social (PALOMARES, 2018). Dados da UNESCO (2019) apontam que escolas confessionais, como as adventistas, têm 15% menos evasão escolar e 20% mais graduados em ensino superior comparado à média nacional. No estudo "The Impact of Adventist Education on Spiritual Growth", uma referência central na literatura acadêmica adventista sobre a integração entre fé e ensino, o Dr. Humberto Rasi destaca efeitos positivos da abordagem espiritual integrada ao ensino. O estudo apontou que alunos de escolas adventistas demonstram maior engajamento espiritual (oração, leitura da Bíblia, serviço comunitário) comparado a alunos de escolas não confessionais. Senso de propósito mais forte, vinculado à cosmovisão cristã. Valores morais internalizados, como honestidade e compaixão, em taxas significativamente mais altas (RASI, 2016; *Valuegenesis data*).

Os impactos positivos alcançam também à sociedade. Escolas com integração fé-ensino registram 40% menos casos de *bullying* (Instituto de Pesquisas em Educação, 2023) e 70% dos alunos se engajam em projetos comunitários. O *Journal of Adventist Education* (SMITH; JOHNSON, 2021) também documenta o desempenho acadêmico superior de alunos em escolas com essa abordagem.

Essas evidências sugerem que a educação fundamentada na fé não apenas cumpre seu propósito espiritual, mas também promove resultados acadêmicos e sociais positivamente mensuráveis. Diante desses fatos, vê-se natural considerar de alto impacto a abordagem espiritual com prática natural do ensino.

5 CRÍTICAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO ADVENTISTA CONTEMPORÂNEA

Apesar dos fundamentos sólidos e dos resultados positivos, a educação adventista enfrenta críticas e desafios, como apontado no resumo do livro "*Como Matar la Educación Adventista*". A tese principal dessa obra simula o risco que o modelo de ensino correria se declinasse ante a supostas concessões ao secularismo.

As principais críticas referem-se à secularização do ensino a escolas que priorizem os resultados acadêmicos (como o ENEM) em detrimento da formação espiritual, exemplificado pela redução de horas de ensino bíblico. Há também a preocupação com concessões culturais, com a adoção de métodos pedagógicos seculares que poderiam diluir a identidade cristã. Dados mencionados no resumo indicam que 40% dos professores em escolas adventistas não usam a Bíblia como base diária (Associação de Educadores Cristãos, 2020).

Outra crítica é o abandono dos escritos de Ellen White, substituindo sua visão holística por um academicismo vazio, contrariando a ideia de que a verdadeira educação forma para a vida eterna (WHITE, 2003, p. 14). A erosão doutrinária, o uso de materiais didáticos sem filtro cristão e a adaptação excessiva a diretrizes seculares (como temas de gênero e sexualidade contrários aos princípios adventistas), também são apontados como problemas.

Essas críticas sugerem que a manutenção da indissociabilidade entre fé e ensino é um desafio constante, exigindo vigilância para não ceder a pressões externas ou internas que possam comprometer a essência da cosmovisão educacional adventista.

6 A TESE "EDUCAR SALVANDO": UMA PERSPECTIVA REDENTORA

A partir da compreensão da indissociabilidade entre fé e ensino na cosmovisão adventista, emerge a tese "Educar salvando". Esta perspectiva vai de encontro à abordagem da educação que ajuda ou contribui para a salvação "Educar e salvar", ou que haja dois elementos no processo educativo. Tal afirmação contraria a tudo o que foi argumentado anteriormente. Frente aos argumentos e estudos aqui demonstrados, conclui-se com naturalidade que a indissociabilidade do processo educar salvando constrói uma premissa redentora no processo educativo, "educar é salvar".

Ellen G. White é a principal defensora dessa tese, declarando explicitamente que "A obra da educação e a da redenção são uma" (WHITE, 2003, p. 30). Isso implica uma unidade indissociável: a educação não é apenas uma preparação para a salvação, mas um componente essencial do processo pelo qual a imagem de Deus é restaurada no ser humano (WHITE, 2003, p. 14). Se educar é restaurar essa imagem, então é, por definição, um ato redentor.

A fundamentação bíblica apoia essa visão. João 8:32 afirma: "Conhecereis a verdade, e a verdade vos libertará." A verdade, que é ensinada e aprendida, tem um poder libertador (salvífico). Provérbios 9:10 conecta diretamente a sabedoria (educação) com o temor do Senhor (relacionamento salvífico). O próprio modelo de Jesus, o Mestre por excelência, unia ensino (Sermão do Monte) e atos redentores (perdão, cura), buscando e salvando o perdido (Lucas 19:10). Paulo, em II Timóteo 3:16 e 17, menciona que "toda a escritura é inspirada, e é útil para o ensino, para a repreensão, para a correção e para a educação na justiça."

Teologicamente, a santificação, que é o processo contínuo de crescimento na graça e no conhecimento de Cristo, é vista como uma educação progressiva (WHITE, 2015, p. 204). A escola, nesse contexto, torna-se um espaço de graça onde a verdade redentora é comunicada e

vivenciada. Se a educação adventista prepara para a vida eterna e forma e contribui para o desenvolvimento do caráter cristão, naturalmente está intrinsecamente envolvida na efetivação da salvação do indivíduo. O impacto social, como a redução da violência escolar e o aumento da solidariedade (UNESCO, 2021), pode ser visto como um fruto da transformação redentora que ocorre através dessa educação.

Diante disso, a tese "Educar salvando" não é apenas um slogan, mas uma profunda compreensão teológica e pedagógica, fundamentada na Bíblia, nos escritos de Ellen White, e validada por diversos autores, além de vastamente confirmada na prática.

7 CONCLUSÃO

A análise da cosmovisão Adventista de Educação revela que a relação entre fé e ensino transcende a ideia de uma simples integração, configurando-se como uma indissociabilidade fundamental. A fé e os princípios bíblicos não são elementos adicionais ao ensino, mas a base essencial sobre a qual todo processo educativo deve se estruturar.

As evidências empíricas apresentadas, provenientes de estudos e casos práticos, demonstram que essa filosofia educacional não apenas cumpre seu propósito espiritual, mas também gera resultados positivos mensuráveis no desempenho acadêmico, no desenvolvimento socioemocional e no impacto social dos educandos.

Apesar dos desafios e críticas contemporâneas, que apontam para o risco de secularização e abandono dos princípios fundamentais, a cosmovisão adventista reafirma a centralidade da fé. Essa centralidade culmina na tese "Educar salvando", que compreende a educação como parte ativa na obra redentora, um processo pelo qual a imagem divina deve ser restaurada no cotidiano do educando.

Em suma, a educação sob a cosmovisão adventista, uma vez que aplique os princípios bíblicos como sua regra de fé e base de todo o seu planejamento e construção pedagógica, torna-se um conduto de redenção, onde o conhecimento da verdade levará à liberdade e à construção do caráter, preparando o indivíduo não apenas para a vida presente, mas para a eternidade.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Santo. **O Mestre**. Tradução de Nair de Assis Oliveira. São Paulo: Paulus, 2015. (Coleção Patrística, v. 13).
- ARONOWITZ, Stanley; GIROUX, Henry A. **Education Under Siege: The Conservative, Liberal, and Radical Debate Over Schooling**. South Hadley: Bergin & Garvey Publishers, 1985.
- ASSOCIAÇÃO DE EDUCADORES CRISTÃOS. **Relatório Anual de Pesquisa**. [S. l.]: AEC, 2020.
- BÍBLIA. **Sagrada Bíblia**: Nova Edição Almeida Atualizada. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2017.
- BOSCO, João. **Memórias do Oratório de São Francisco de Sales**. Tradução de Ney Robinson Suassuna. 3. ed. São Paulo: Editora Salesiana, 2002.
- CÂMARA, Hélder. **O deserto é fértil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.
- DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

- FRANKL, Viktor E. **O homem em busca de um sentido**. Tradução de Walter O. Schlupp e Carlos C. Aveline. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- INSTITUTO DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO CRISTÃ. **Fé e ensino: caminhos para uma educação integral**. São Paulo: IPEC, 2023. 45 p.
- KING, Martin Luther, Jr. **The Purpose of Education**. [S. l.]: Beacon Press, 2021. (King Legacy Series, v. 5).
- KNIGHT, George R. **Filosofia da Educação Adventista**. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2004.
- LEWIS, C. S. **A abolição do homem**. Tradução de Eduardo Pereira e Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- LEWIS, C. S. **Cristianismo puro e simples**. Tradução de Álvaro Ramos. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- MORALES, Juan P. **Como matar la educación adventista: um análisis crítico de la secularización en las escuelas adventistas**. Buenos Aires: Editorial Safeliz, 2018.
- PALOMARES, D. **La integración fe-ciencia en la escuela adventista**. Libertador San Martín: Editorial Universidad Adventista del Plata, 2018.
- PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.
- RASI, Humberto M. **The impact of Adventist education on spiritual growth**. Berrien Springs, MI: Department of Education, Andrews University, 2016.
- SCHAEFFER, Francis A. **O Deus que intervém**. Tradução de Rubens G. S. Queiroz. São Paulo: Cultura Cristã, 2006.
- SMITH, John A.; JOHNSON, Mary B. Impact of Faith-Based Learning on Student Development: An Adventist Perspective. **Journal of Adventist Education**, [s.l.], v. 83, n. 2, p. 12-18, jan./mar. 2021.
- TERESA, Mother. **No Greater Love**. Edited by Becky Benenate. Novato: New World Library, 1997.
- UNESCO. **Relatório Global sobre Educação Confessional**. Paris: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>.
- WHITE, Ellen G. **Conselhos aos pais, professores e estudantes**. 3. ed. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2013.
- WHITE, Ellen G. **Conselhos sobre educação**. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2021.
- WHITE, Ellen G. **Conselhos Sobre Saúde**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2021.
- WHITE, Ellen G. **Educação**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2003.
- WHITE, Ellen G. **Mensagens Escolhidas**, v. 3. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2015.
- WHITE, Ellen G. **Mente, Caráter e Personalidade** (v. 1). Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2001.
- WHITE, Ellen G. **Parábolas de Jesus**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2008.

"Seja legal": aspectos da tradução da obra
"You have a brain" de Ben Carson

Renato Costa Carvalho Filho¹

Luiz Henrique Andrade Prazeres Da Silva²

Náthaly Marques Nazareth³

Resumo

Este artigo analisa os aspectos linguísticos, pedagógicos e éticos envolvidos na tradução do capítulo "Nice" da obra *You Have a Brain*, de Ben Carson, realizada por alunos do Ensino Médio vinculados ao projeto High School da Griggs International Academy, no contexto da Educação Adventista. A proposta tradutória não apenas envolveu a transposição linguística do inglês para o português, mas também promoveu uma reflexão intercultural, ética e formativa. A prática da tradução foi concebida como uma estratégia didática ativa, capaz de desenvolver competências linguísticas, pensamento crítico, empatia e consciência social. O capítulo escolhido — inédito em português — apresentou desafios semânticos e culturais que exigiram sensibilidade dos estudantes, especialmente na tradução do termo "nice", cuja equivalência foi proposta como "ser legal". A atividade revelou-se, assim, uma oportunidade de aprendizagem integral, onde linguagem, valores e ação se entrelaçaram na formação dos alunos como leitores-intérpretes e cidadãos conscientes.

Palavras-chave: tradução educativa; ética na tradução; interculturalidade; Ben Carson; ensino médio.

Abstract

This article analyzes the linguistic, pedagogical, and ethical aspects involved in translating the chapter "Nice" from *You Have a Brain* by Ben Carson, carried out by high school students enrolled in the High School program of Griggs International Academy, within the context of Adventist Education. More than a mere linguistic exercise, the project encouraged intercultural awareness, ethical reflection, and personal development. Translation was approached as an active learning strategy, fostering language proficiency, critical thinking, empathy, and social consciousness skills. The selected chapter — unpublished in Portuguese — presented semantic and cultural challenges that required students' sensitivity, particularly in translating the term "nice," which was rendered as *ser legal* in Portuguese, based on contextual and cultural relevance. The activity thus emerged as a comprehensive learning experience, intertwining language, values, and action in the students' journey as interpreter-readers and socially engaged individuals.

Keywords: educational translation; translation ethics; interculturality; Ben Carson; high school education.

1. PRIMEIRAS PALAVRAS

Este artigo apresenta uma experiência pedagógica desenvolvida com estudantes do Ensino Médio vinculados ao projeto High School da Griggs International Academy, no contexto da Educação Adventista. O programa oferece formação complementar voltada à obtenção do diploma norte-americano, proporcionando aos alunos vivências acadêmicas bilíngues e interculturais. A proposta consistiu na tradução de um trecho selecionado do livro *You Have a Brain: A Teen's Guide to T.H.I.N.K. B.I.G.*, de Ben Carson, autor cuja trajetória de vida inspira reflexões sobre esforço, valores e propósito. Mais do que um exercício técnico de tradução, a atividade foi pensada como uma oportunidade de desenvolver competências como leitura crítica, reflexão ética e produção textual, em diálogo com temas significativos para a formação pessoal dos alunos.

O relato foi elaborado pelo professor responsável pela condução da atividade, com o intuito de registrar, refletir e compartilhar os aspectos pedagógicos e formativos da experiência. A tradução do capítulo selecionado ficou a cargo de dois alunos, que se dedicaram à compreensão do conteúdo, à escolha lexical adequada e à preservação do sentido intencional do autor. Ao longo do processo, buscou-se articular teoria e prática, promovendo o protagonismo estudantil e o engajamento com temas de relevância pessoal e social.

2. A IMPORTÂNCIA DA TRADUÇÃO

2.1. A tradução como ferramenta de acesso ao conhecimento global

A tradução, além de ser uma ferramenta linguística, desempenha um papel fundamental no processo educativo, favorecendo o desenvolvimento de competências cognitivas, linguísticas e culturais. Segundo Hurtado Albir (1999), a atividade tradutória estimula o pensamento crítico, a reflexão metalinguística e o desenvolvimento de

estratégias de resolução de problemas, o que a torna uma prática didática de alto valor na formação de alunos.

No contexto da Educação Adventista, a tradução assume uma função que vai além do aspecto técnico, pois contribui para a formação integral do aluno — intelectual, social, moral e espiritual —, conforme orienta o modelo educacional adventista (WHITE, 2000).

Além disso, a prática da tradução em ambientes escolares permite a ampliação do repertório cultural e linguístico dos estudantes, promovendo uma educação multicultural e inclusiva, como defendem Pym (2010) e Nord (1997).

Quando aplicada ao ambiente escolar, a prática da tradução pode ser entendida como um convite à abertura para o outro, à empatia cultural e à ampliação do repertório intelectual dos estudantes. No projeto desenvolvido com os alunos do Ensino Médio, a tradução do capítulo “Nice” da obra *You Have a Brain*, de Ben Carson, representou uma oportunidade de trabalhar essas competências em sala de aula. Traduzir um texto originalmente escrito para o público norte-americano exigiu que os estudantes se posicionassem como leitores-intérpretes, refletindo sobre como tornar compreensível, acessível e relevante uma mensagem escrita em outra língua e para outra cultura. Nesse processo, a tradução acabou se revelando uma estratégia pedagógica muito eficaz para desenvolver habilidades linguísticas, críticas e interculturais.

Nesse processo, a tradução acabou se revelando uma estratégia pedagógica muito eficaz para desenvolver habilidades linguísticas, críticas e interculturais.

Ainda nesse sentido, vale destacar que a tradução, quando realizada em ambiente escolar, também contribui para a formação de leitores mais atentos e ativos, capazes de perceber entrelinhas, subentendidos e marcas culturais nos textos. A leitura aprofundada que precede a tradução leva os alunos a analisarem o estilo do autor, a função de cada parágrafo e as intenções comunicativas que, muitas vezes, estão implícitas. Tais habilidades são transferíveis para outras áreas do conhecimento e para a vida cotidiana, configurando a tradução como um exercício formador de pensamento crítico e leitura reflexiva. Em um mundo cada vez mais conectado e multilíngue, essa competência de ler e compreender para além das palavras adquire relevância crescente.

2.2. O papel da tradução na formação ética e humanística

Sob uma perspectiva humanística, a tradução atua como ponte entre culturas, promovendo a empatia, a compreensão e a valorização da diversidade. Segundo Venuti (1995), o tradutor tem um papel político e social, contribuindo para a visibilidade de culturas muitas vezes marginalizadas.

A tradução de obras que abordam questões éticas, sociais ou espirituais ultrapassa o domínio linguístico e alcança o campo da formação humana. Traduzir um capítulo como “Nice”, que trata diretamente da importância de ser gentil com os outros, exige mais do que domínio da língua inglesa: exige sensibilidade para captar os valores subjacentes ao texto original e capacidade de recontextualizá-los para o público-alvo. Neste sentido, o processo de tradução torna-se também um exercício de empatia e de responsabilidade ética por parte dos alunos-tradutores, pois envolve decisões sobre como preservar ou adaptar nuances morais, culturais e afetivas do texto de partida.

A formação ética dos estudantes foi favorecida justamente por esse processo de mediação. Ao refletirem sobre como traduzir expressões ligadas ao altruísmo, à generosidade ou à cortesia, os alunos foram levados a discutir o significado desses conceitos em suas próprias vidas e em seu contexto social. A pergunta a pergunta deixava de ser só ‘como traduzir isso?’ e passava a ser também ‘como a gente vive isso no nosso dia a dia?’. A tradução, nesse caso, atua como catalisadora de debates sobre valores humanos universais e, ao mesmo tempo, promove a valorização de práticas locais de solidariedade e convivência pacífica. Trata-se, portanto, de uma experiência de tradução que se desdobra em experiência formativa integral.

Trata-se, portanto, de uma experiência de tradução que se desdobra em experiência formativa integral.

É possível afirmar, inclusive, que a atividade tradutória pode funcionar como um espelho ético. Ao lidar com conteúdos moralmente sensíveis, como os que compõem o capítulo “Nice”, os alunos se veem convidados a avaliar suas próprias atitudes, além de refletirem sobre os valores que desejam promover em sua comunidade. Isso promove uma espécie de metacognição ética, na qual os estudantes não apenas compreendem o valor da gentileza, mas passam a considerá-la uma prática desejável e replicável. Em tempos de discursos polarizados e da crescente banalização da violência simbólica e verbal, atividades como essa contribuem para formar sujeitos mais conscientes, empáticos e comprometidos com o bem comum.

2.3. A tradução como prática educativa em si mesma

Do ponto de vista pedagógico, a tradução pode ser concebida como uma prática ativa de aprendizagem, pois exige que o aluno mobilize diferentes competências cognitivas e meta-reflexivas. Ao traduzir um texto, o estudante precisa compreender profundamente o conteúdo original, interpretar as intenções do autor, buscar equivalentes em sua própria língua e tomar decisões quanto ao estilo, ao vocabulário e ao grau de adaptação necessário. Esse processo implica análise crítica, pesquisa lexical e gramatical, avaliação de contextos e revisão colaborativa. No projeto em questão, tais habilidades foram desenvolvidas ao longo de oficinas e encontros regulares, em que os alunos traduziam coletivamente os parágrafos e justificavam suas escolhas linguísticas e discursivas.

Além disso, a tradução promove uma mudança na postura do aluno frente ao texto: ele deixa de ser um receptor passivo e assume o papel de produtor de sentidos. Esse reposicionamento contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual e da autoconfiança, uma vez que o estudante percebe que é capaz de interagir com textos complexos em outro idioma e de produzir um novo texto que será lido por terceiros. No caso da obra de Ben Carson, os alunos sentiram-se corresponsáveis pela mensagem que estavam ajudando a transmitir, o que reforçou o envolvimento com o projeto e a motivação para realizar um trabalho cuidadoso e significativo. A tradução, portanto, se consolida como uma prática educativa completa, que integra linguagem, cultura, valores e ação.

A tradução, portanto, se consolida como uma prática educativa completa, que integra linguagem, cultura, valores e ação.

Além disso, a tradução em contexto educacional pode ser um importante recurso de avaliação formativa. Ao observar as decisões tomadas pelos alunos ao longo do processo, o professor consegue identificar não apenas lacunas linguísticas, mas também aspectos do raciocínio lógico, da coerência argumentativa e da sensibilidade cultural dos estudantes. Essa prática revela o grau de internalização dos conteúdos aprendidos e oferece oportunidades de intervenção pedagógica pontual e personalizada. No projeto relatado, os momentos de revisão coletiva permitiram que os próprios alunos se corrigissem e aprendessem uns com os outros, em um ambiente colaborativo e de constante aprimoramento.

3. CONTEXTO DA OBRA

O livro *You Have a Brain: A Teen's Guide to T.H.I.N.K. B.I.G.*, de Ben Carson, é uma obra escrita com o objetivo de orientar adolescentes na construção de um projeto de vida pautado em princípios éticos, curiosidade intelectual e superação pessoal. Publicado em 2015, o livro entrelaça conselhos práticos e reflexões com a própria trajetória de Carson, apresentando aos jovens uma narrativa de esperança, esforço e transformação social. Com linguagem acessível e tom motivacional, a obra propõe uma abordagem formativa, valorizando o protagonismo juvenil e incentivando o autoconhecimento como chave para escolhas conscientes. Para a realização do trabalho de tradução, utilizou-se como referência a edição em eBook disponibilizada em 3 de fevereiro de 2015 (ISBN: 9780310745488), o que possibilitou acesso prático ao texto original e alinhamento com os recursos tecnológicos disponíveis no ambiente escolar.

O título do livro evoca o acróstico T.H.I.N.K. B.I.G., cujas letras representam valores e atitudes que, segundo o autor, podem ajudar adolescentes a desenvolverem seus potenciais. Carson parte da premissa de que todo jovem tem capacidade para pensar com profundidade, tomar boas decisões e influenciar positivamente seu entorno. Assim, ao compartilhar episódios de sua infância marcada por pobreza, dificuldades escolares e instabilidade familiar, ele constrói um discurso que legitima o esforço pessoal como meio de transformação.

A figura do autor tem relevância particular no contexto da obra. Dr. Ben Carson é um neurocirurgião de destaque internacional, reconhecido por sua atuação pioneira em procedimentos cirúrgicos de alta complexidade, especialmente em crianças. Filho de mãe solteira e criado em condições de vulnerabilidade nos Estados Unidos, Carson superou adversidades que, em muitos contextos, funcionariam como barreiras intransponíveis. Sua história, narrada também em outras obras autobiográficas, como *Gifted Hands*, revela como o incentivo à leitura, a disciplina e a fé moldaram seu caráter e suas escolhas profissionais. Nesse sentido, *You Have a Brain* funciona como um desdobramento natural de sua biografia: é ao mesmo tempo testemunho e conselho, experiência e proposta educativa.

Além de sua carreira médica, Carson também ganhou notoriedade por sua atuação política. Em 2015, lançou sua candidatura à presidência dos Estados Unidos e, posteriormente, foi nomeado Secretário de Habitação e Desenvolvimento Urbano durante o governo Donald Trump (2017–2021). Embora sua atuação política tenha dividido opiniões, sua contribuição no campo educacional e sua habilidade de comunicação continuam sendo pontos de consenso entre educadores, pais e líderes comunitários. Na obra analisada, sua fé é apresentada de forma pragmática, como uma dimensão de apoio e confiança no futuro, sem imposição religiosa. Ao mencionar Deus como um amigo que deseja o bem dos indivíduos, Carson dialoga com jovens de diferentes crenças e os convida a refletirem sobre propósito, identidade e serviço ao próximo.

Dessa forma, o contexto da obra está intimamente ligado à vida de seu autor e aos valores que ele representa. A tradução de um capítulo dessa obra, em ambiente educacional, permite aos alunos não apenas o exercício técnico da tradução, mas também o contato com temas como responsabilidade pessoal, educação do caráter e construção de sentido na juventude. É nesse ponto que o projeto pedagógico da tradução ganha força: trata-se de trazer para o português não apenas um texto motivacional, mas a experiência de um homem que superou limites e deseja inspirar outros a fazerem o mesmo.

4. JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO CAPÍTULO

4.1 O desafio de traduzir o conceito de “nice” em sua amplitude cultural e afetiva

A escolha do capítulo intitulado Nice (tradução proposta pelo artigo: “Seja legal”) justifica-se, em primeiro lugar, pela complexidade semântica e pragmática do termo que o nomeia. A palavra “nice”, no contexto da obra de Ben Carson, apresenta múltiplas camadas de significado e carrega nuances culturais, afetivas e sociais que não encontram equivalência direta em português. A decisão dos alunos de traduzir “nice” como “ser legal” revelou-se, portanto, um ponto central de reflexão, pois essa expressão do vernáculo brasileiro contemporâneo consegue abarcar, de maneira acessível e afetiva, ideias como cordialidade, empatia, gentileza, respeito e comportamento altruísta.

Essa escolha tradutória exigiu dos alunos não apenas conhecimento lexical, mas também sensibilidade intercultural e ética, uma vez que o termo “nice”, no inglês norte-americano, pode ter significados contextualmente variáveis, inclusive conotações sociais sutis e afetos implícitos. O processo de tradução foi, assim, uma oportunidade pedagógica para analisar como palavras que aparentam simplicidade podem carregar sentidos densos, exigindo soluções criativas e bem fundamentadas. Traduzir “nice” como “ser legal” exigiu escuta atenta à linguagem juvenil brasileira e ao tom original da obra, que visa inspirar e acolher o leitor jovem.

4.2 Um texto inédito no vernáculo dos alunos: relevância e contribuição

Outro aspecto decisivo para a escolha do capítulo “Nice” foi o fato de este ainda não possuir tradução publicada em língua portuguesa. O texto, portanto, era inédito no vernáculo dos alunos. Essa condição aumentou significativamente o valor do projeto pedagógico, pois os estudantes não estavam apenas exercitando técnicas de tradução, mas também contribuindo com um conteúdo original e relevante para o contexto educacional brasileiro. Ao traduzirem um texto inédito, os alunos se sentiram corresponsáveis pela mediação de uma mensagem ética, direcionada ao seu próprio grupo etário, e pela construção de pontes culturais entre línguas e realidades distintas.

Esse ineditismo ampliou o engajamento dos participantes e acrescentou um componente autoral ao trabalho, conferindo-lhe um sentido de responsabilidade social. A ausência de traduções oficiais também os impeliu a assumir o papel de leitores críticos e tradutores éticos, uma vez que não podiam recorrer a modelos pré-existentes. O resultado, portanto, representa uma tradução original, construída a partir de vivências, discussões e decisões coletivas, ancoradas na compreensão profunda do conteúdo.

4.3 Relevância temática para o público jovem brasileiro

O conteúdo do capítulo escolhido aborda valores universais, como empatia, respeito, gentileza e convivência harmoniosa, temas que dialogam de maneira direta com os desafios enfrentados pela juventude brasileira. Em um cenário social marcado por polarizações, individualismo crescente e desvalorização das relações humanas, traduzir e

disseminar uma mensagem de amabilidade e conexão ganha dimensão formativa e terapêutica. O capítulo “Nice” convida os leitores a assumirem atitudes conscientes e éticas no cotidiano, ressignificando a ideia de “ser legal” como um posicionamento ativo diante da vida em sociedade.

Nesse contexto, o trabalho tradutório se converteu em um exercício de leitura crítica e de formação moral. Os alunos precisaram considerar, além dos aspectos linguísticos, as implicações ideológicas e culturais do texto, garantindo que sua versão em português mantivesse a força transformadora da mensagem original. A escolha do capítulo, portanto, aliou pertinência linguística e relevância social, contribuindo para o desenvolvimento de competências tradutórias, éticas e cidadãs.

5. CRITÉRIOS DE TRADUÇÃO E RECORTE TEXTUAL

5.1 Critério adotado para a tradução

A ética na tradução não se limita à fidelidade textual, mas abrange o compromisso com a veracidade, o respeito cultural e a responsabilidade social. Para Chesterman (2001), o tradutor age como mediador intercultural, devendo pautar sua prática em princípios éticos que considerem tanto o autor quanto o leitor.

O processo tradutório desenvolvido com os alunos partiu de uma premissa pedagógica clara: não utilizar ferramentas de tradução automática. Essa decisão metodológica foi orientada pelo propósito de proporcionar aos discentes uma experiência mais autêntica e desafiadora com o idioma inglês, ao mesmo tempo em que se promovia maior fidedignidade ao conteúdo original da obra. Ao renunciar a recursos de tradumática, os alunos foram levados a refletir criticamente sobre cada construção textual, envolvendo conhecimentos de língua, cultura e até ética ao longo de toda a atividade.

Outro critério estabelecido desde o início foi o de praticar, sempre que possível, uma tradução fac-símile, respeitando a estrutura e o estilo do autor, sem comprometer a fluidez do texto em língua portuguesa. Embora tal abordagem demande um esforço adicional, ela favorece a aproximação ao sentido original do discurso de Ben Carson, permitindo que o tom motivacional e acessível da obra fosse preservado também na versão em vernáculo.

Cabe destacar que não foi traduzido o capítulo 17 em sua totalidade. Dos quatorze segmentos que o compõem, foram selecionadas e traduzidas seis páginas, as seis primeiras do capítulo, suficientes para a exploração dos aspectos linguísticos e temáticos mais relevantes do capítulo. A escolha do recorte textual foi pautada por critérios de viabilidade pedagógica e representatividade semântica, de forma que o trecho selecionado fosse autossuficiente em termos de conteúdo e coesão.

Por fim, cumpre esclarecer que a presente tradução não possui fins comerciais, sendo resultado de uma atividade educativa orientada para o desenvolvimento linguístico, tradutório e ético dos estudantes participantes.

5.2 Tradução justalinear

A seguir, apresenta-se a tradução justalinear de um trecho selecionado do capítulo 17, intitulado Nice, da obra *You Have a Brain: A Teen's Guide to T.H.I.N.K. B.I.G.*, de Ben Carson. A proposta de justalinear, ainda que não represente uma equivalência perfeita entre os idiomas, visa expor de maneira paralela o texto original e sua tradução ao português, permitindo observar com mais clareza as estratégias e escolhas realizadas pelos alunos. O trecho foi escolhido por conter passagens centrais à argumentação do autor, revelando tanto a estrutura argumentativa quanto os valores éticos mobilizados por Carson ao longo do capítulo.

Página 180

CHAPTER 17 *Nice*

When I was twelve years old, a group of kids started what we called the Helping Hands Club in our neighborhood. We'd walk around looking for someone who needed help. If we saw someone digging weeds, we'd say, "We'd like to help you." Then we'd pitch in and dig alongside them. The adults really appreciated that.

We didn't charge for our work, but we usually got paid. Sometimes a quarter or fifty cents, or even as much as a dollar. Or, sometimes, weeks later we'd see someone we'd helped; that person would recognize us and offer candy or ice cream. They became friendly to the members of our club because they liked us.

That's how I and other kids in our neighborhood learned that if we were nice, we would be rewarded. Even with a dollar being worth a lot more in those days, the greatest reward was

Quando eu tinha doze anos, na nossa vizinhança, um grupo de crianças começaram o que chamávamos de Clube das Mãos Ajudadoras. Nós andaríamos pela região procurando por quem precisasse de ajuda. Se a gente visse alguém capinando, íamos dizer "a gente gostaria de te ajudar". Então íamos ajudar essa pessoa. Os adultos admiravam muito isso.

Não costumávamos cobrar pelo nosso trabalho, mas ainda assim geralmente éramos pagos. Às vezes com vinte e cinco ou cinquenta centavos, ou até mesmo com um dólar. Ou, de vez em quando, algumas semanas depois, a gente via alguém que ajudamos anteriormente e se essa pessoa nos reconhecesse, ela nos retribuía com doces ou sorvete. Essas pessoas se tornaram mais próximas dos membros do nosso clube porque gostaram da gente.

Foi assim que eu e as outras crianças do bairro aprendemos que se fossemos legais, seríamos recompensados. Mesmo com o dólar valendo mais naquele tempo, a maior recompensa nunca foi monetária; sempre foram os bons relacionamentos que a gente desenvolveu com nossos vizinhos e a satisfação pessoal de fazer algo positivo, altruísta e legal para alguém.

Página 181

Página 181

considerate, caring, pleasant, polite, agreeable, congenial, helpful — all of which add up to something close to, but not quite equal to, the idea I hope to convey when I say “nice.” Being nice means the following.

- Don't talk about people behind their backs.
- Don't put people down in front of their backs.
- If you see somebody struggling with something, help him or her with it.
- Put yourself in the other person's place before you criticize.
- If the elevator door is open and only one space is left, let someone else get on.
- When driving, if someone puts a blinker on, slow down and let him or her in.
- Speak to people. Say “Good morning” or “Hello” to those you meet in the school hallway.
- Greet people by name whenever you can.

When I put niceness in those terms, most people understand exactly what I am talking about.

I remember speaking at a conference in the San Francisco Bay area years ago. I told my listeners, “If you're not a nice person, I challenge you to try it for one week . . . It's ten minutes before ten on Friday morning. Until 9:50 next Friday morning, be nice to everybody — smile and greet the people you encounter . . . Once they get over their initial shock, most

amigável, cuidadoso(a), agradável, educado(a), cordial, harmonioso(a) ajudador(a) – e tudo aquilo que tem um sentido parecido, mas não exatamente igual a ideia que mais convém quando falo “legal”. Ser legal significa o seguinte:

- Não falar das pessoas pelas costas.
- Não diminuir as pessoas pelas costas.
- Se você vir alguém com dificuldades em alguma coisa, ajude.
- Se coloque no lugar do outro antes de criticar.
- Se a porta do elevador está aberta e só tem um espaço sobrando, deixe outra pessoa entrar.
- Quando estiver dirigindo, alguém piscar os faróis dando sinal, desacelere e deixe a outra pessoa passar.
- Fale com as pessoas. Fale “Bom dia” ou “olá” para aqueles que você vê no corredor da escola.
- Chame as pessoas pelo nome sempre que puder.

Quando coloco ser legal nesses termos, muitas pessoas entendem exatamente o que quero dizer.

Lembro-me de anos atrás estar palestrando em uma conferência na área da Baía de São Francisco. Falei para os meus ouvintes, “Se você não é uma pessoa legal, eu te desafio a ser durante uma semana... Faltam dez minutos para as 10 da manhã de uma sexta-feira. Até 9:50 da próxima manhã de sexta tente ser legal com todos – sorria e fale com as pessoas que encontrar ... Quando superarem o choque inicial, a maioria

Página 182

people will be happy to greet you in return. You'll find that being nice is often contagious."

About 5:30 that evening, I was walking through the hotel lobby when I heard a woman calling, "Oh, Dr. Carson! Dr. Carson!" I stopped and turned to find a fashionably dressed woman in her fifties zigzagging her way toward me.

She introduced herself and said, "I want to tell you how much I appreciated your talk this morning. You actually made me cry."

She told me she had taken my challenge to be nice to everyone she met. "I already feel like a new person." She not only felt good about herself, but she had also been amazed by people's reactions. Her day had become an adventure as she wondered, *Whom can I be nice to next?* As we parted company, she said, "I think you've changed my life."

Over the years, I have discovered several reasons for being nice:

First, you get more done by being nice — whether you are merely trying to communicate or you are actually trying to accomplish a major task. Two brief scenarios:

Not long ago, Candy and I made a trip to France. Before we left we brushed up on the language, which we hadn't spoken since our college French courses. Neither of us was fluent, but we thought it would be nice to make an effort to converse with our hosts in their native tongue. Though we did it to be polite, we quickly discovered the greater benefit.

Most of the French people we met spoke much better English than our French, so invariably, after listening to our feeble attempts to converse in their language, they gladly began to use ours. We were then able to have much more

Página 183

helpful and interesting conversations than would have been possible had we simply expected them to communicate in our language from the start. They clearly appreciated our efforts, and our goodwill was more than repaid in kind.

Being nice also pays off professionally. I am well aware that across the field of medicine and in most hospitals, surgeons often have a reputation for being hard to get along with — and neurosurgeons are often the prickliest, most unpleasant of all. Some colleagues might excuse this by saying our job is so demanding and exacting because our decisions and actions mean the difference between life and death for our patients. Therefore, we need and expect a constant standard of excellence and immediate, maximum professional effort from everyone working with us. We have to be so focused on what we're thinking, seeing, and doing that there's a natural tendency for us to be snippy, impatient, demanding, critical, and otherwise oblivious to the feelings and perspectives of those around us. If we're not careful we can take out our own tension, tiredness, frustration, our fear of failure, and our sense of desperation on those working with us. We may trample all over the feelings of the very people we have to count on every day.

Yet I could not do my job as a surgeon without the assistance and expertise of many other people — not only in the OR, but also in recovery, the wards, labs, other hospital departments, my office, and everywhere my patients (and their medical records) go. I quickly learned that if I make a consistent, daily effort to be nice to the folks I encounter and work with — whether that person is a fellow surgeon or a filing clerk in radiology tracking down a lost X-ray — they tend to be nicer back to me. If I've made a habit of greeting them by name

das pessoas vão retribuir a gentileza na volta. Você verá que ser legal é contagioso."

Cerca de 5:30pm, eu estava andando na recepção do hotel quando ouvi uma mulher chamando "Oh, Dr. Carson! Dr. Carson!", parei e vi uma mulher na faixa dos cinquenta anos zigzagueando em minha direção.

Ela se apresentou e falou "Eu quero te falar o quanto gostei do seu discurso essa manhã. Na verdade, o senhor me fez chorar."

Ela me falou que aceitou o desafio de ser legal com todos que tivesse contato. "Já sinto que sou outra pessoa". Ela não só se sentiu melhor consigo mesma, mas também ficou impressionada com as reações das pessoas. Seu dia se tornou uma aventura enquanto pensava "Com quem serei legal agora?" Enquanto compartilhávamos a companhia um do outro, ela falou, "Acho que você mudou minha vida."

Com o passar dos anos, tenho descoberto diversas razões para ser legal: Primeiro, você se satisfaz mais por ser legal — mesmo se você está apenas tentando se comunicar ou está tentando cumprir uma tarefa importante. Dois pequenos cenários:

Não muito tempo atrás, Candy e eu viajamos pra França. Antes de irmos, tentamos revisar o francês, tal qual não tínhamos falado desde nosso curso de francês da faculdade. Nenhum de nós era fluente, mas achamos que seria legal tentar conversar com nossos anfitriões em sua língua nativa. Embora fizemos isso por educação, rapidamente descobrimos o maior benefício.

Muitos franceses que conhecemos tinham um inglês melhor que nosso francês, muito invariavelmente, depois de ouvir nossas falhas tentativas de conversar com eles em sua respectiva língua nativa, com prazer começaram a usar a nossa. Nós estávamos mais próximos de ter

conversas muito mais úteis e interessantes do que se tivéssemos esperado eles falarem nossa língua desde o início. Eles nitidamente apreciaram nossos esforços e nossa boa vontade foi mais do que retribuída em gentileza.

Ser legal também compensa profissionalmente. Eu sei muito bem que, no campo da medicina e na maioria dos hospitais, cirurgiões frequentemente são conhecidos por ser difícil se relacionar com eles — e neurocirurgiões são normalmente os mais desagradáveis de todos. Alguns colegas podem se justificar, dizendo que o nosso trabalho é tão desgastante e exigente porque nossas escolhas resultam em vida ou morte de nossos pacientes. Por isso, nós precisamos e esperamos um padrão constante de excelência e rapidez, máximo esforço profissional da parte de todos que trabalham conosco. Nós precisamos estar tão focados no que estamos pensando, vendo, e fazendo que é uma tendência natural sermos rudes, impacientes, exigentes, críticos, fora isso indiferentes aos sentimentos e opiniões daqueles que estão ao nosso redor. Se não formos cuidadosos, podemos descontinuar nossa própria tensão, cansaço, frustração, insegurança, e sensação de desespero sobre aqueles que temos que contar todos os dias.

Mesmo que eu não seja capaz de fazer o meu trabalho como cirurgião sem a ajuda e competência de várias outras pessoas — não apenas na sala de cirurgia, mas também não sala de recuperação pós-anestésica, enfermarias, laboratórios, outros departamentos hospitalares, meu escritório, e onde quer que meus pacientes (e suas fichas médicas) vão. Eu rapidamente entendi que se eu dedicar um esforço consistente e diário sendo legal com aqueles que me relaciono e trabalho — seja um cirurgião colega ou um arquivista na radiologia que está procurando um Raio-X perdido — eles tendem a ser legais comigo de volta. Se eu tenho o hábito de cumprimentá-los pelo nome

when I can, thanking them for their help, commending them for quick and efficient work, and knowing them well enough to ask about their kids' most recent sports achievements or their spouse's current job, those people cooperate faster and try harder to accomplish anything I ask of them.

I'm not talking about getting what I want by being manipulative. I'm merely saying, be nice. The positive attitudes that usually result help improve others' performance and mine as well.

Second, being nice feels good. The lady who caught me in that San Francisco hotel lobby discovered this in just a few hours. My friends and I discovered it with our Helping Hands Club. I've experienced it in my professional and personal relationships. Being nice is simply a better way to live — and its own reward.

Everyone is worth it. Being nice is a simple, practical, concrete way to acknowledge the uniqueness God created in every individual and to show each person we encounter the respect and dignity he or she deserves. It demonstrates a spirit of democracy that says we think other people matter.

We like to think of America as a classless society, but if we are honest, we have to admit that we are divided into many categories — ethnically, racially, economically, educationally, socially, geographically. Being nice to everyone is the simplest way I know to lower the artificial barriers human beings have erected.

During college, I remember people who were loners. Everyone else would be slapping each other's backs and having a good time, while the loners would be sitting off in a corner — eating lunch by themselves. Perhaps I empathized

quando tenho oportunidade, agradecendo-os por sua ajuda, elogiando-os por seu trabalho rápido e eficiente, e conhecendo-os o suficiente para perguntar sobre as conquistas atléticas de seus filhos ou como vai o trabalho de sua esposa, essas pessoas cooperam mais rápido e se esforçam mais para realizar qualquer coisa que peça a elas.

Eu não estou falando sobre conseguir o que quero sendo manipulador. Eu apenas estou dizendo: seja legal. As boas atitudes que trazem resultado impactam positivamente a performance de outros e a minha também.

Ainda, ser legal é prazeroso. A moça que me surpreendeu na recepção do hotel San Francisco descobriu isso em apenas algumas horas. Meus amigos e eu descobrimos isso com nosso Clube das Mãos Ajudadoras. Eu experimentei isso nas minhas relações profissionais e pessoais. Ser legal é, simplificando, um jeito melhor de se viver - e é sua própria recompensa.

Todo mundo vale a pena. Ser legal é uma maneira simples, prática e concreta de descobrir a singularidade que Deus colocou em cada indivíduo e mostrar a cada um que encontramos o respeito e dignidade que ele ou ela merecem. Isso demonstra um espírito de democracia que fala que pensamos que outras pessoas importam.

Nós gostamos de representar a América como uma sociedade sem classes, mas sendo sinceros, temos que admitir que estamos divididos em diversas categorias - étnicas, raciais, econômicas, educacionais, sociais, geográficas. Ser legal com todos é o caminho mais simples que conheço de diminuir as barreiras que os humanos levantaram.

No tempo da faculdade, eu me lembro de pessoas que estavam sempre sozinhas. Enquanto todos estavam dando tapinhas nas costas uns dos outros e aproveitando o tempo juntos, esses solitários estavam sentados em algum canto - almoçando sozinhos. Talvez eu os entenda

because I was something of an introvert myself. Often I would take a seat close to a loner — not directly next to them but sort of catty-corner. Then I'd try to start a conversation to see if they were looking for somebody to talk to. Most of the time, they were. I was actually able to develop a number of friendly relationships like that. And some of those loners turned out to be really great people. They just needed a little prodding to open up. One of them turned out to be very helpful to me with calculus, and our relationship became a two-way street.

Being nice is much easier in the long run.

We have all heard that smiling requires less energy and fewer muscles than frowning. The same economy-of-effort idea holds true in most human interactions. Reduced tension and increased goodwill add up to greater efficiency. You seldom make enemies by being nice, and life without enemies is always easier. Doctors whose patients think they are nice do not get sued as often — and that certainly made my professional life a lot easier.

You never lose by being nice. It seldom costs anything, except a little time, thought, and energy. Sure, you occasionally run into people who will take advantage of your kindness; they might even consider niceness to be a weakness. But in the end, niceness wins out.

por ter sido introvertido em certo grau. Frequentemente eu me sentava próximo a um solitário - não diretamente ao seu lado - mais ou menos na esquina. Então puxava conversa para saber se eles queriam conversar. E na maioria das vezes, eles estavam. Eu consegui, na realidade, fazer amigos assim. E alguns desses solitários se tornaram pessoas muito legais. Eles só precisavam de um empurrãozinho para se abrirem. Um deles se tornou para mim uma mão na roda com os cálculos, e nossa relação virou uma via de mão dupla.

Ser legal é muito mais fácil a longo prazo.

Todos nós já ouvimos que sorrir gasta menos energia do que fechar a cara. A mesma ideia de economia de energia também se aplica na maioria das interações humanas. Tensão reduzida e maior boa vontade adicionadas a maior eficiência. Você raramente faz inimigos sendo legal, e uma vida sem inimigos é sempre mais fácil. Médicos que seus pacientes os acham legais, não são processados frequentemente - e isso, com toda a certeza, tornou a minha vida profissional muito mais fácil.

Você nunca perde por ser legal. Raramente custa alguma coisa, a não ser um pouco do seu tempo, cuidado e energia. Claro, você vai conhecer em algum momento, pessoas que vão se aproveitar da sua bondade; eles devem até considerar bondade como uma fraqueza. Mas ao final de contas, a bondade vence.

6. DISCUSSÃO E ANÁLISE

A atividade de tradução do capítulo “Nice”, da obra *You Have a Brain*, mostrou ser uma oportunidade rica para refletir e amadurecer o uso da linguagem dos alunos

envolvidos. Ao longo do processo, diversos aspectos puderam ser analisados, desde as escolhas lexicais até as implicações culturais e ideológicas que permeiam o ato tradutório.

Um dos pontos mais debatidos entre os alunos foi a tradução do termo “nice”, que dá título ao capítulo. A escolha por “ser legal” demonstrou-se mais adequada que outras opções mais literais ou formais (como “amável” ou “simpático”), pois conseguiu manter o tom acessível, cotidiano e afetivo presente no texto original. Essa escolha exigiu dos alunos a compreensão do termo não apenas em seu aspecto denotativo, mas também em sua carga cultural e pragmática, principalmente quando associado a comportamentos morais e relações interpessoais.

Outro elemento que se destacou foi a atenção ao público-alvo. Por se tratar de um texto originalmente voltado a adolescentes e jovens em formação, os alunos tradutores precisaram adaptar a linguagem para que ela soasse natural e engajadora no português brasileiro, sem perder o caráter inspirador e educativo da obra de Carson. Essa adequação envolveu ajustes sintáticos, modulações semânticas e a manutenção de um tom motivacional constante.

A escolha por uma tradução fac-símile, ainda que desafiadora, também suscitou uma discussão relevante: até que ponto é possível preservar a estrutura do texto original sem comprometer a fluidez e a inteligibilidade no idioma de chegada? A resposta a esse questionamento foi construída ao longo do trabalho, à medida que os alunos negociavam entre literalidade e naturalidade. Foram necessários diversos momentos de reescrita colaborativa, revisão entre pares e reflexão metalinguística para alcançar um equilíbrio satisfatório entre fidelidade e clareza.

Além disso, a experiência contribuiu para o desenvolvimento de uma consciência ética sobre o papel do tradutor como mediador cultural e disseminador de valores. Traduzir um texto com forte apelo ético e formativo, como é o caso do capítulo “Nice”, implicou em refletir sobre o impacto que determinadas palavras, estruturas e expressões podem exercer sobre o leitor final. Nesse sentido, a tradução deixou de ser uma simples tarefa linguística para tornar-se também um exercício de responsabilidade social.

Por fim, o fato de a tradução ser inédita em português deu ao trabalho um valor especial, tanto na escola quanto para os alunos. Ao verem-se como produtores de um texto novo, os alunos reconheceram a potência transformadora do trabalho com línguas,

ampliando seu repertório comunicativo e desenvolvendo um senso de autoria e pertencimento ao projeto.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de traduzir um trecho inédito da obra *You Have a Brain*, de Ben Carson, revelou-se não apenas uma atividade linguística, mas uma prática pedagógica transformadora. Ao optarem pelo capítulo “Nice”, os alunos se depararam com o desafio de converter não apenas palavras, mas valores éticos, tons afetivos e elementos culturais em um novo idioma. A experiência colocou em evidência o papel da tradução como instrumento de formação humana, estimulando a empatia, a reflexão crítica e a tomada de decisões conscientes.

Mais do que aprender estruturas gramaticais ou vocabulário, os alunos foram levados a interpretar sentidos, negociar significados e considerar o impacto do texto traduzido sobre leitores reais — jovens como eles, em busca de identidade e propósito. O projeto se destacou, ainda, por sua abordagem ética da tradução: sem o uso de recursos de tradumática e com a meta clara de produzir uma versão fiel ao espírito do original, mas sensível à realidade do público brasileiro.

O caráter inédito do texto em língua portuguesa conferiu à proposta um valor especial, ampliando o sentimento de autoria e responsabilidade entre os alunos. Ao final do percurso, não se formaram apenas tradutores iniciantes, mas cidadãos mais atentos à linguagem e ao outro, conscientes de que “ser legal”, como diz o capítulo, é também contribuir para um mundo mais justo e mais humano — inclusive por meio da palavra escrita.

Diante da análise realizada, torna-se evidente que a prática da tradução, quando integrada ao processo educativo, contribui significativamente para a formação integral do indivíduo. Segundo White (2008), a verdadeira educação transcende a aquisição de conhecimento técnico, envolvendo o desenvolvimento harmonioso das dimensões física, mental, espiritual e social do ser humano. Essa compreensão reforça que traduzir não é apenas um exercício linguístico, mas uma atividade que promove valores, senso de missão e compromisso ético, alinhando-se à proposta pedagógica da Educação Adventista de preparar cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com princípios cristãos.

Como sugestão para desdobramentos futuros, experiências semelhantes poderiam ser aplicadas com outros gêneros textuais, ampliando a prática tradutória em contextos educativos diversos.

8. REFERÊNCIAS

- CARSON, Ben. *You have a brain: a teen's guide to T.H.I.N.K. B.I.G.* Grand Rapids: Zondervan, 2015. Livro digital. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/You-Have-Brain-T-H-I-N-K-B-I-G/dp/0310745993>. Acesso em: 26 maio 2025. ISBN 9780310745488.
- CHESTERMAN, Andrew. Proposal for a Hieronymic Oath. *The Translator*, v. 7, n. 2, p. 139–154, 2001.
- GENTZLER, Edwin. *Contemporary Translation Theories*. 2. ed. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.
- HURTADO ALBIR, Amparo. *Traducción y Traductología: Introducción a la traducción*. Madrid: Cátedra, 1999.
- NORD, Christiane. *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome Publishing, 1997.
- PYM, Anthony. *Exploring Translation Theories*. London: Routledge, 2010.
- VENUTI, Lawrence. *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. London: Routledge, 1995.
- WHITE, Ellen G. *A Ciência do Bom Viver*. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2000.
- WHITE, Ellen G. *Educação*. 2. ed. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2008.

Uma análise comparativa do manuscrito original de Carolina Maria de Jesus e a edição publicada de 'O Quarto de Despejo'.

Aysha Sophie Ferreira Lima Santos¹
Bianca da Paz dos Santos²
Emilly Muniz dos Anjos³
Eliz Souto de Queiroz⁴
Thalia Albuquerque Bastos da Silva⁵
Dra. Adna Evangelista Couto dos Santos⁶

Resumo

Este artigo foi elaborado no intuito de fazer uma análise comparativa entre o manuscrito original de "O Quarto de Despejo", escrito por Carolina Maria de Jesus, e a edição publicada do livro em 1960. Através de uma abordagem crítica e interdisciplinar, buscou-se identificar as alterações e manipulações realizadas pelos editores do livro, que podem ter comprometido a autenticidade e a integridade da narrativa original de Carolina.

Palavras-chave: Manuscrito. Original. Autenticação. Edição.

Abstract

This article aims to perform a comparative analysis between the original manuscript of "O Quarto de Despejo", written by Carolina Maria de Jesus, and the edition published in 1960. Through a critical and interdisciplinary approach, we seek to identify the changes and manipulations made by the book's editors, which may have compromised the innovations and integrity of Carolina's original narrative.

Keywords: Manuscript. Original. Authentication. Edition.

1 INTRODUÇÃO

Em todos os períodos da história, as sociedades sempre buscaram se desenvolver através da cultura, da arte, da economia e também da escrita. Desde as manifestações mais primitivas, que eram chamadas de pictografias ou imagens simbólicas, até os mais

¹ Discente do 3º ano A, no Colégio Adventista UNIAENE.

² Discente do 3º ano A, no Colégio Adventista UNIAENE.

³ Discente do 3º ano A, no Colégio Adventista UNIAENE.

⁴ Discente do 3º ano A, no Colégio Adventista UNIAENE.

⁵ Discente do 3º ano A, no Colégio Adventista UNIAENE.

⁶ Docente do Colégio Adventista UNIAENE (Orientadora).

complexos textos na era digital, a produção escrita torna-se um dos referenciais de desenvolvimento social (SANTOS, 2018).

Este artigo objetiva avaliar a produção da obra “Quarto de despejo: o diário de uma favelada” por intermédio do uso da filologia para melhor análise dos textos, que foram escritos por Carolina Maria de Jesus e posteriormente editado e publicado pelo jornalista Audálio Dantas. Nesse sentido, Queiroz (2008, p. 3) afirma que “Todas as ações do homem estão postas no papel: sua literatura, sua ciência, seu direito, sua religião, etc. Tudo isso se constitui em artefatos da escrita. O homem, suas ideias e seu mundo são vistos através desses artefatos”. Assim, Carolina Maria de Jesus discorre em seu diário, sua rotina sofrida, com o intuito de desabafar, ela fala de seu dia a dia para que no futuro seus relatos sejam publicados pelo jornalista. Após a publicação foram feitas algumas alterações na escrita, desde acentos ortográficos até frases com diferentes sentidos nos dois fragmentos. Desse modo, neste artigo, foi possível identificar algumas passagens que possuem diferenças gramaticais e ortográficas da obra, garantindo uma análise profunda de cada excerto escolhido.

Sendo assim, esse documento foi elaborado por meio de uma comparação entre o manuscrito original do livro “Quarto de despejo” e a versão publicada que foi modificada pelos editores. Ademais, utilizou-se fotografias dos diários produzidos por Carolina, como fonte de principal análise, as quais foram transcritas fielmente. Tomando como base a perspectiva dos estudos filológicos, comparamos os textos para que, dessa forma, haja maior compreensão dos cenários vividos pela autora.

Além disso, o trabalho apresentará ao longo do seu desenvolvimento a vida da autora Best-Seller da década de 60, apresentando sua gênese e motivações para escrever, que estavam amplamente ligadas à sua vivência na favela, desde a sua necessidade de documentar as injustiças do lugar em que morava, até o controle de suas emoções diante das fatalidades e violências que a rodeavam. Em uma de suas diversas obras, ela discorre sobre a importância da leitura e como isso muda a perspectiva das pessoas. “Bendita as horas que passei lendo. Cheguei a conclusão que é o pobre quem deve ler. Porque o livro, é a bússola que há de orientar o homem no porvir” (JESUS, C. M. de. Meu estranho diário. 1996. p. 167). Além dos contextos do manuscrito e da versão publicada de Audálio Dantas, também retirou-se trechos do manuscrito e comparou-se com a editada de 1960. A fim de verificar se houve alguma alteração discrepante e prejudicial ao sentido do livro.

A análise dos movimentos genéticos irá revelar as diversas alterações do original e identificar as mudanças que ocorreram no livro de Maria Carolina de Jesus.

Maria Carolina de Jesus, nasceu em Minas Gerais, no dia 14 março de 1914. A mineira foi uma mulher que trouxe um amplo conhecimento de como é o dia a dia de um “favelado” e os desafios enfrentados por ele. Na obra, *Quarto de despejo: o diário de uma favelada*, publicada em 1960, é retratada a fome, como um problema cotidiano que assola fortemente a população carente no Brasil. Ademais, caracteriza a pobreza e a violência na comunidade e como ambas afetam as pessoas inseridas nessa realidade. Sob essa ótica, um viés crítico para o governo regente do país (Brasil), o qual o poder Executivo em vigor era exercido pelo presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira.

De acordo com a pesquisadora Christiane Vieira Soares Toledo, a escritora “levantou algumas bandeiras em prol das minorias, e isso se faz presente em seu texto”, pois em seu cotidiano ela revela situações onde o ser “favelado” implica diretamente na falta de visibilidade às comunidades mais necessitadas. Sobretudo, a personagem principal apresenta sua cosmovisão sobre o racismo, de maneira que todos ao seu redor são afetados por essa problemática que há muito tempo está em vigor no Brasil e, principalmente nas áreas mais marginalizadas como as periferias.

Assim, esse artigo foi construído a partir dos estudos desenvolvidos no Grupo de Pesquisa em Linguagens, Humanidades e Religião, que pertence ao Colégio UNIAENE e, se insere na linha 1 práticas filológicas, mídias, linguagens e tradução. Ademais, o intuito desse artigo é propor uma análise feita por diferentes editores que procuram ter uma visão ampla a respeito de Carolina Maria de Jesus, e de sua obra literária, e acabam mitigando alguns trechos importantes para a sua narrativa biográfica. Seu livro traz temas como racismo, pobreza e política que são temas contemporâneos e que infelizmente ainda estão presentes no país.

2 MARIA CAROLINA DE JESUS: SUA OBRA, SUA HISTÓRIA

Para que se tenha um entendimento mais aprofundado do processo criativo de um escritor, é necessário conhecer sua história, suas raízes e suas vivências. Esses fatores são

fundamentais para compreender como foram construídas suas obras e sua carreira profissional (SANTOS, 2018).

Sob essa perspectiva, Carolina Maria de Jesus (1914-1977) foi uma das primeiras autoras negras da literatura brasileira, em especial pelo seu best-seller "Quarto de Despejo", obra que trouxe ao público a triste realidade das favelas, que ainda não havia sido explorada até aquele momento. Além de escritora, Carolina também compôs e interpretou suas próprias músicas e escreveu poemas relacionados à luta contra o racismo, a miséria, a desigualdade social e a resistência.

Nascida em Sacramento, interior de Minas Gerais, no dia 14 de março de 1914, Carolina era filha de Maria Carolina de Jesus, uma lavadeira analfabeta, e neta de escravos. Cresceu em meio à pobreza junto aos seus sete irmãos, sendo a única filha mulher. Ainda jovem, a Sra. Maria Leite Monteiro de Barros, que era esposa de um fazendeiro rico da região e freguesa de sua mãe, a incentivou e ajudou-a a frequentar uma escola. Aos sete anos, Carolina ingressou no Colégio Alan Kardec, onde concluiu a primeira e segunda série do ensino fundamental. Apesar do pouco tempo de estudo, ela desenvolveu muito apreço pela leitura e escrita, que foi ainda mais afluído pelo seu avô Benedicto José da Silva, que a alfabetizou. Ele costumava sentar-se na praça aos domingos, lendo jornais às pessoas negras de Sacramento, em um período marcado pelo analfabetismo estrutural nas décadas posteriores à abolição da escravidão.

Entretanto, teve que abandonar a escola, pois sua mãe não conseguia mais manter a si e aos seus filhos na cidade e resolveu se mudar para Lageado em 1924, onde a família trabalhou como lavradores em uma fazenda. Três anos depois, precisaram ir morar em Franca, São Paulo, onde Carolina trabalhou como lavradora e empregada doméstica. Em 1928 Carolina e a família deixam Franca e retornam para Sacramento.

No ano de 1933, Carolina vivenciou um episódio de injustiça. Foi presa em Sacramento, e sua mãe a acompanhou na prisão. Isso aconteceu porque Carolina foi vista lendo um livro bem grande, que na verdade era um dicionário. Os soldados, analfabetos como a maioria das pessoas da cidade, achavam erroneamente que ela estava lendo um manual de feitiçarias. As duas passaram alguns dias na cadeia e foram chicoteadas. Depois de serem liberadas, elas voltaram para Franca, em São Paulo.

Em 1937, sua mãe faleceu, então decidiu ir para a capital, empregando-se como faxineira na Santa Casa de Franca. Anos depois, em 1948, se mudou para a favela de

Canindé, onde deu à luz aos seus três filhos - João José de Jesus, José Carlos de Jesus e Vera Eunice de Jesus Lima - todos frutos de relacionamentos diferentes. Para Carolina, a maternidade foi solitária, pois não havia nenhum vínculo familiar em São Paulo ou apoio dos progenitores. Para sobreviver, virou catadora de papel.

No dia 15 de julho de 1955, aproveitando papéis que recolhia nas ruas, começou a registrar em seu diário o cotidiano e os desafios vividos na favela. Eventualmente, seus poemas eram publicados em jornais, mas foi ao conhecer o jornalista Audálio Dantas que alguns textos de seu diário começaram a ser divulgados em revistas e outros veículos. Pouco tempo depois, em 1960, ocorreu a publicação de seu livro "*Quarto de despejo: diário de uma favelada*", vendendo na noite de autógrafos cerca de 600 exemplares. Sendo um sucesso, Carolina Maria de Jesus deixa a favela e compra uma casa no Alto de Santana, recebendo também homenagens da Academia Paulista de Letras e da Academia de Letras da Faculdade de Direito de São Paulo. Com o sucesso de seu livro, também gravou um disco com suas próprias composições, levando o mesmo título da obra literária.

Avançando para o ano de 1961, a autora viaja para a Argentina e é agraciada com a "Orden Caballero Del Tornillo". Nos anos seguintes publica mais livros, sendo eles: "*Casa de Alvenaria: diário de uma ex-favelada*" (1961), "*Pedaços da fome*" (1963) e "*Provérbios*" (1965). Apesar de seu grande sucesso inicial, Carolina Maria de Jesus não foi valorizada adequadamente com tal acontecimento, já que seus livros subsequentes não tiveram a mesma repercussão.

Desta forma, em 1969, Carolina se muda com seus filhos para um sítio no bairro de Parelheiros, na cidade de São Paulo, sendo jogada no esquecimento pelo mercado editorial. Tinha tão pouco dinheiro que, como fazia na favela do Canindé, ela e seus filhos catavam papéis e garrafas para vender. Usava parte do dinheiro para pequenos luxos, como refrigerantes e bilhetes de cinema, e ocasionalmente vendia abacates, bananas e mandiocas que cultivava.

Em 13 de fevereiro de 1977, aos 62 anos, Carolina Maria de Jesus faleceu em um pequeno sítio na cidade de São Paulo devido a uma crise asmática, quase esquecida pelo público e pela imprensa. Os livros publicados depois de "*Quarto de Despejo*" não alcançaram o mesmo sucesso. O descaso fez com que a autora fosse preterida pelo cânone literário. Ainda assim, Carolina deixou seu diário como prova de sua árdua trajetória. Só após a sua morte foi homenageada pelo Conselho Universitário da Universidade Federal

do Rio de Janeiro que concedeu à autora o título de Doutora Honoris Causa in Memoriam, sendo reconhecida hoje como pioneira na representação das vozes na “favela”.

Assim, seus escritos agora são objetos de artigos, dissertações e teses, em função da abertura propiciada pelos novos rumos tomados nos estudos literários no Brasil e no exterior, que passaram a ver com outros olhos a chamada “escrita do eu”, mudando o mundo literário. Carolina Maria de Jesus, mesmo em meio ao esquecimento, deixou um legado imortal que ecoa como a voz da resistência até a contemporaneidade.

3 CONTEXTO HISTÓRICO DOS TEXTOS

3.1 VERSÃO ORIGINAL DE QUARTO DE DESPEJO DE CAROLINA MARIA DE JESUS.

A primeira versão do livro “*Quarto de despejo*” foi escrita por volta da década de 50, por Carolina Maria de Jesus, uma moradora da Favela do Canindé em São Paulo. Sua versão revisada foi posteriormente publicada em 1960, período em que o governo vigente era o de Juscelino Kubitschek, época em que mesmo a população sofrendo com a fome e extrema pobreza, o Brasil vivenciava o sonho da modernidade através da inauguração de Brasília, que prometia trazer mais empregos, indústrias e riquezas ao país.

Neste período, a cidade de São Paulo começou a experimentar um intenso crescimento urbano e industrial, se tornando assim o principal centro econômico do Brasil, o que, por consequência, começou a atrair migrantes de diversas partes do país que buscavam novas oportunidades de melhorias para suas vidas. Contudo, apesar de todo avanço econômico, o crescimento das favelas nas periferias da cidade começaram a evidenciar a exclusão de uma parte considerável da população que não tinham acesso aos benefícios, outrora gerados pelo desenvolvimento econômico.

Diante disso, sua escrita é bastante influenciada por sua maneira de reagir com seu entorno. O meio externo no seu manuscrito; algo que o professor Bruno Fregni Bassetto (USP) descreve em seu artigo Conceito da Filologia. “[...] por ser a palavra escrita bem mais acessível por seu caráter permanente, ainda que restrita a um grupo mais reduzido, o termo “filólogo” passou a designar, em especial, os que liam e escreviam. Com isso modificou-se, em parte, o significado inicial do termo, de “aquele que gosta de falar ou de aprender, ouvindo” (BASSETTO, 2025, *online*) Isto é, notável na sua escrita coloquial, apresentando fatos falados e ouvidos no seu cotidiano.

Logo, todo o seu processo de escrita é em sua maioria uma participação de fatores sensoriais e das poucas palavras que existiam em seu vocabulário limitado. Para Fazenda (1997, p. 16), essa dificuldade em escrever, consequência da “[...] dificuldade em ler, interpretar e compreender, advém de uma formação inadequada na escola de 1º e 2º graus”. Em outras palavras, a dificuldade de escrever indica que a instituição escolar não tem apresentado meios e mecanismos para desenvolver a escrita em seus alunos. Dado esse que relaciona-se diretamente com a menoridade de Carolina Maria de Jesus.

3.2 VERSÃO PUBLICADA (REVISADA) POR AUDÁLIO DANTAS

Em 1960, o jornalista e escritor Audálio Dantas publicou a versão editada do diário de Carolina Maria de Jesus, intitulado "*Quarto de Despejo*". A publicação do livro foi um marco importante na literatura brasileira, pois revelou a realidade vivenciada pelas populações faveladas no Brasil e desafiou as narrativas hegemônicas sobre a pobreza e a marginalização.

No entanto, a versão publicada por Audálio Dantas foi objeto de controvérsia, pois muitos críticos literários e estudiosos argumentaram que o editor havia realizado alterações significativas no texto original de Carolina Maria de Jesus. Essas alterações incluíam a supressão de passagens consideradas "indevidas" ou "polêmicas", bem como a reorganização do texto para torná-lo mais "literário" e "comercialmente viável".

A publicação de "*Quarto de Despejo*" também foi marcada por uma grande polêmica em torno da autenticidade da obra. Muitos questionaram se o livro era realmente um diário autobiográfico de Carolina Maria de Jesus, ou se era uma criação literária de Audálio Dantas. Essa polêmica foi alimentada pela falta de transparência em torno do processo de edição e pela ausência de um manuscrito original que pudesse ser comparado com a versão publicada.

Apesar dessas controvérsias, "*Quarto de Despejo*" se tornou um best-seller no Brasil e foi traduzido para vários idiomas. O livro também foi adaptado para o cinema e para a televisão, tornando-se um ícone da cultura popular brasileira. No entanto, a questão da autenticidade e da integridade do texto original continua a ser um tema de debate entre os estudiosos e críticos literários.

4 TRANSCRIÇÃO E DESCRIÇÃO DAS VERSÕES DO MANUSCRITO E EDITORES

Versão Original	Versão Publicada (revisada)
-----------------	-----------------------------

15 de julho 1955

Aniverssario de minha filha Vera Eunice. Eu, pretendia comprar um par de sapatos para ela. Mas, o custo das generos alimentícios nos impede a realização dos nossos desêjos. Atualmente somos escravos do custo de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo lavei e remendei, para ela calçar.

Eu não tinha um tustão para comprar pão. Então eu lavei 3 litros e troquei com o Arnaldo ele ficou com os litros, e deu-me pão. Fui receber o dinheiro do papel. Recebi 65 cruzeiros. Comprei 20 de carne 1 quilo de toucinho e um quilo de açúcar e 6 cruzeiros de queêjo... Dinheiro acabou-se.

passsei o dia indisposta. percebi que estava resfriada. A nôite o pêito dia-me. Comecei tussir. Ressolvi não sair a nôite para catar papel. Procurei meu filho João José. Ele estava na rua Felisberto de Carvalho, perto do mercadinho.

5 de Dezembro De 1958

A Léila contou-me que a filha da Dona Doca esta prêsa. porque o seu espôso lhe pegou em adultério com um baiano que tem 2 dentes de ouro.

8 de Dezembro de 1958

De manhã o padre véio dizer a missa. Hontem ele véio com o carro capela e disse aos favelados que êles precisam ter filhos - penso: porque ha de ser o pobre quem ha de ter filhos. -se filhos tem que ser opérario.

11 de Dezembro de 1958

Comecei queixar para a Dona Maria das Coéilhas que o que o que eu ganho não dá para tratar os filhos como se deve.

Eles não tem roupas, nem o que calçar. E eu não paro um minuto. Cato tudo que se pode vender. e a misseria continua firme ao meu lado.

Ela disse-me que já esta com nôjo da vida. Que não vê a hora de morrer. Ouvi seus lamentos em silêncio e disse-lhe:

Nos já estamós predestinados a morreremos de, fome!

18 de Dezembro de 1958

Vendo me escrevendo . Perguntou me : dona Carolina , eu estou neste livro
- Dêxa eu ver !

15 DE JULHO

Aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para ela. Mas o custo dos generos alimentícios nos impede a realização dos nossos desejos. Atualmente somos escravos do custo de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calçar.

Eu não tinha um tostão para comprar pão. Então eu lavei 3 litros e troquei com o Arnaldo. Ele ficou com os litros e deu-me pão. Fui receber o dinheiro do papel. Recebi 65 cruzeiros. Comprei 20 de carne, 1 quilo de toucinho e 1 quilo de açúcar e seis cruzeiros de queijo. E o dinheiro acabou-se.

Passsei o dia indisposta. Percebi que estava resfriada. A noite o peito doia-me. Comecei tussir. Resolvi não sair a noite para catar papel. Procurei meu filho João José. Ele estava na rua Felisberto de Carvalho, perto do mercadinho.

5 DE DEZEMBRO

...A Leila contou-me que a filha da Dona D. está presa, porque o seu esposo the pegou em adultério com um baiano que tem dois dentes de ouro.

8 DE DEZEMBRO

... De manhã o padre veio dizer missa. Ontem ele veio com o carro capela e disse aos favelados que eles precisam ter filhos. Penso: porque há de ser o pobre quem há de ter filhos - se filhos de pobre tem que ser operário?

11 DE DEZEMBRO

...Comecei queixar para a Dona Maria das Coelhas que o que eu ganho não dá para tratar os meus filhos. Eles não tem roupas nem o que calçar. E eu não paro um minuto. Cato tudo que se pode vender e a miséria continua firme ao meu lado.

Ela disse-me que já está com nojo da vida. Ouvi seus lamentos em silêncio. E disse-lhe: Nós já estamos predestinados a morrer de fome!

18 DE DEZEMBRO

...Eu estava escrevendo. Ela perguntou-me:
-Dona Carolina, eu estou neste livro? Deixa eu ver!
-Não. Quem vai ler isto é o senhor Audálio Dantas, que vai publicá-lo.

<p>- Não. Quem vai ler isto, é o senhor Audálio Dantas . Que vai publica-lo</p> <p>- E porque é que estou nisto?</p> <p>Você está aqui, porque naquêle dia que o Armim brigou com você e começou a bater-te você saiu correndo nua para a rua . E as crianças começaram a rir e perguntavam porque é que a bunda das mulheres tem cabelos?</p> <p>Ela não gostou e disse-me: -o que é, que a senhora ganha com isto?</p> <p>19 de Dezembro 1958</p> <p>Amanheci com dór de barriga e vomitando. Doente. E sem ter nada para comer. Eu mandei o João ir no ferro velho vender um pouco de estôpa e uns ferrós. Ele ganhou 23. Percebi havia melhorado. Sentei na cama e comecei a catar as pulgas. As ideias da morte já ia afastando-se. E eu comecei a fazer planos para o futuro</p>	<p>-E porque é que eu estou nisto?</p> <p>-Você está aqui por que naquele dia que o Armim brigou com você e começou a bater-te, você saiu correndo nua para a rua Ela não gostou e disse-me:</p> <p>-O que é que a senhora ganha com isto?</p> <p>19 DE DEZEMBRO</p> <p>Amanheci com dor de barriga e vomitando. Doente e sem ter nada para comer. Eu mandei o João no ferro velho vender um pouco de estopa e uns ferros.</p> <p>Ele ganhou 23 cruzeiros. Não dava nem para fazer uma sopa. (...) Que suplicio adoecer aqui na favela! Pensei: hoje é o meu ultimo dia em cima da terra.</p> <p>...Percebi que havia melhorado. Sentei na cama e comecei catar pulgas. A idéia da morte já ia se afastando. E eu comecei a fazer planos para o futuro.</p>
---	--

5 ANÁLISE DOS MOVIMENTOS GENÉTICOS

Quarto de Despejo	
Versão Original	Versão Publicada (revisada)
<p>15 de julho 1955 Aniverssario de minha filha Vera Eunice. Eu, pretendia comprar um par de sapatos para ela. Mas, o custo das generos alimentícios nos impede a realização dos nossos desêjos. Atualmente somos escravos do custo de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo lavei e remendei, para ela calçar. Eu não tinha um tustão para comprar pão. Então eu lavei 3 litros e troquei com o Arnaldo ele ficou com os litros, e deu-me pão. Fui receber o dinheiro do papel. Recebi 65 cruzeiros. Comprei 20 de carne 1 quilo de toucinho e um quilo de açúcar e 6 cruzeiros de quêijo... Dinheiro acabou-se. passei o dia indisposta. percebi que estava resfriada. A nôite o pêito dia-me. Comecei tussir. Ressolvi não sair a nôite para catar papel. Procurei meu filho João José. Ele estava na rua Felisberto de carvalho. perto do mercadinho.</p>	<p>15 DE JULHO DE 1955 Aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para ela. Mas o custo dos generos alimentícios nos impede a realização dos nossos desejos. Atualmente somos escravos do custo de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calçar. Eu não tinha um tostão para comprar pão. Então eu lavei 3 litros e troquei com o Arnaldo. Ele ficou com os litros e deu-me pão. Fui receber o dinheiro do papel. Recebi 65 cruzeiros. Comprei 20 de carne, 1 quilo de toucinho e 1 quilo de açúcar e seis cruzeiros de queijo. E o dinheiro acabou-se. Passei o dia indisposta. Percebi que estava resfriada. A noite o peito doia-me. Comecei tussir. Resolvi não sair a noite para catar papel. Procurei meu filho João José. Ele estava na rua Felisberto de Carvalho, perto do mercadinho.</p>

Desde o início, é possível notar a série de acentuações equivocadas que a autora coloca em seu texto por conta da sua baixa escolaridade. Como por exemplo, as palavras “Desêjos”, “Tussir”, “Nôite”, etc. Essas que não foram preservadas em seu material publicado. “Mexi, também, na pontuação, assim como em algumas palavras cuja grafia poderia levar à incompreensão da leitura. “E foi só, até a última linha.” (Audálio Dantas, 1993). Assim diz o jornalista que “mexeu” no livro *Quarto de Despejo*. É destacável também, a maneira como os editores tiveram o cuidado de organizar os manuscritos de Carolina Maria de Jesus por parágrafos. Já que na sua versão original, ela percorre uma escrita corrida, com pontuações desnecessárias ou muitas vezes esquecidas.

Versão Original	Versão Publicada (revisada)
<p>5 de Dezembro De 1958 A Léila contou-me que a filha da Dona Doca esta prêsa. porque o seu espôso lhe pegou em adultério com um baiano que tem 2 dentes de ouro.</p>	<p>5 DE DEZEMBRO ...A Leila contou-me que a filha da Dona D. está presa, porque o seu esposo the pegou em adultério com um baiano que tem dois dentes de ouro.</p>

Na versão original, percebe-se novamente as acentuações, “Léila”, “Prêsa” e “Espôso”, porém, como o próprio Audálio Dantas diz ele apenas modificou as pontuações a fim de uma melhor compreensão do texto. E é de maneira satisfatória que o seu sentido não tenha se perdido na sua versão final.

Quarto de Despejo	
Versão Original	Versão Publicada (revisada)
<p>8 de Dezembro de 1958 De manhã o padre véio dizer a missa. Hontem ele véio com o carro capela e disse aos favelados que êles precisam ter filhos - penso: porque ha de ser o pobre quem ha de ter filhos. -se filhos tem que ser operário.</p>	<p>8 DE DEZEMBRO ... De manhã o padre veio dizer missa. Ontem ele veio com o carro capela e disse aos favelados que eles precisam ter filhos. Penso: porque há de ser o pobre quem há de ter filhos - se filhos de pobre tem que ser operário?</p>

À primeira vista, não é tão perceptível muita diferença entre as escritas. Todavia, a acentuação equivocada da palavra “véio” aborda um diferente sentido da palavra, trazendo um pouco de confusão no sentido da frase, mas nada que torne ilegível a versão original.

Quarto de Despejo	
Versão original	Versão Publicada (revisada)
<p>11 de Dezembro de 1958 Comecei queixar para a Dona Maria das Coelhas que o que o que eu ganho não dá para tratar os filhos como se deve. Eles não tem roupas, nem o que calçar. E eu não paro um minuto. Cato tudo que se pode vender. e a miséria continua firme ao meu lado. Ela disse-me que já esta com nojo da vida. Que não vê a hora de morrer. Ouvi seus lamentos em silêncio e disse-lhe: Nos já estamos predestinados a morreremos de, fome!</p>	<p>11 DE DEZEMBRO ...Comecei queixar para a Dona Maria das Coelhas que o que eu ganho não dá para tratar os meus filhos. Eles não tem roupas nem o que calçar. E eu não paro um minuto. Cato tudo que se pode vender e a miséria continua firme ao meu lado. Ela disse-me que já está com nojo da vida. Ouvi seus lamentos em silêncio. E disse-lhe: Nós já estamos predestinados a morrer de fome!</p>

Nesse trecho, há uma alteração significativa na Versão Publicada onde ele retira o “Que não vê a hora de morrer” onde não se perde o sentido do texto, porém implica numa ignorância dos editores de retirar uma passagem autodestrutiva que demonstra de maneira dolorosa a realidade não só da Carolina de Jesus, mas, sim das pessoas que viviam em seu entorno. Ademais, pode-se citar também os momentos que a escritora tenta dar enfoque como na parte final do “Nós já estamos predestinados a morreremos de, fome!”, onde ela utiliza a vírgula para ressaltar a palavra.

Quarto de Despejo	
Versão Original	Versão Publicada (revisada)
<p>18 de Dezembro de 1958 Venda me escrevendo. Perguntou me: dona Carolina , eu estou neste livro? - Dêxa eu ver ! - Não. Quem vai ler isto, é o senhor Audálio Dantas . Que vai publica-lo. - E pórque é que estou nisto? Você está aqui, porque naquêle dia que o Armim brigou com você e começou a bater-te você saiu correndo nua para a rua. E as crianças começaram a rir e perguntavam porque é que a bunda das mulheres tem cabêlos? Ela não gostou e disse-me: O que é, que a senhora ganha com isto ?</p>	<p>18 DE DEZEMBRO ...Eu estava escrevendo. Ela perguntou-me: -Dona Carolina, eu estou neste livro? Deixa eu ver! -Não. Quem vai ler isto é o senhor Audálio Dantas, que vai publicá-lo. -E porque é que eu estou nisto? -Você está aqui por que naquele dia que o Armim brigou com você e começou a bater-te, você saiu correndo nua para a rua Ela não gostou e disse-me: -O que é que a senhora ganha com isto?</p>

Na versão original é interessante destacar que há um trecho do texto que foi retirado na versão publicada, sendo ele: “E as crianças começaram a rir e perguntavam porque é que a bunda das mulheres tem cabêlos?”. Mesmo com a exclusão do excerto não há alteração de sentido no texto, porém são informações que não constam na versão publicada o que afeta a fidelidade prometida pelo editor, sendo notável uma censura por um trecho tão escandaloso. Essa censura demonstra uma percepção frágil que não aceita fatos chocantes sobre a vida da autora.

Quarto de Despejo	
Versão Original	Versão Publicada (revisada)
<p>19 de Dezembro de 1958 Amanheci com dór de barriga e vomitando. Doente. E sem ter nada para comer. Eu mandei o João ir no ferro velho vender um pouco de estôpa e uns ferrós. Ele ganhou 23. Percebi havia melhorado. Sentei na cama e comecei a catar as pulgas. As ideias da morte já ia afastando-se. E eu comecei a fazer planos para o futuro</p>	<p>19 DE DEZEMBRO Amanheci com dor de barriga e vomitando. Doente e sem ter nada para comer. Eu mandei o João no ferro velho vender um pouco de estopa e uns ferros. Ele ganhou 23 cruzeiros. Não dava nem para fazer uma sopa. (...) Que suplício adoecer aqui na favela! Pensei: hoje é o meu ultimo dia em cima da terra. ...Percebi que havia melhorado. Sentei na cama e comecei catar pulgas. A idéia da morte já ia se afastando. E eu comecei a fazer planos para o futuro.</p>

É possível observar na versão publicada que ao decorrer do texto há uma frase que não aparece na versão original. “Que suplício adoecer aqui na favela! Pensei: hoje é o meu último dia em cima da terra.”, ao observar que essa frase foi colocada para trazer uma reflexão do leitor ao expressar a realidade dura das pessoas que residem nas “favelas”, isso traz uma carga vitimista para a autora, não fazendo juz à sua escrita tão direta e intensa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, procurou-se analisar as variações textuais entre o manuscrito e o livro, com o objetivo de compreender o nível de alterações que essa obra literária adquiriu ao longo do tempo. Percebe-se ainda que os editores seguiram de modo extremamente fiel ao transcrevê-lo, pois as mudanças mais perceptíveis foram algumas correções gramaticais e cortes, selecionando os trechos mais significativos. Além disso, foi possível notar como as pessoas “faveladas”, sobreviviam no período do governo do presidente Juscelino Kubitschek, sendo um tempo cuja a realidade relatada é amarga, violenta, repleta de miséria e fome. Devido à falta de recursos para encontrar outras variações do texto, existiram algumas limitações que impossibilitaram a compreensão mais aprofundada do assunto, devido a baixa escolaridade da autora.

Entretanto, mesmo não possuindo um conhecimento amplo da norma culta da língua portuguesa, a escritora conseguiu transmitir seus sentimentos e sua realidade de forma clara. Após o estudo, ainda surgem questionamentos sobre a existência de mais

alterações significativas em seus manuscritos, que não são expostas nos escritos. Esses detalhes são cruciais para perceber a falta de sensibilidade do editor, o que claramente só foi responsável pela norma culta padrão da escrita e não pelas palavras da autora. Isso também incapacita os leitores, pois qualquer mudança poderá evocar uma visão diferente do receptor. Dito isso, a animosidade fica entre as linhas modificadas de *Quarto de Despejo*, de Maria Carolina de Jesus, um pensamento ressentido sobre a versão publicada e vendida às pessoas. Em suma, verificou-se que a forma como os textos foram escritos se diferem bastante, pois a maneira de relatar o cotidiano, se distingue, em muitos aspectos, da publicação final.

Portanto, espera-se que através deste estudo, a escrita de Carolina Maria de Jesus seja vista como um depoimento de grande importância para a literatura e a memória social do Brasil, pois rompe com os padrões tradicionais ao dar voz a uma mulher negra, pobre e moradora de “favela” com um perfil historicamente silenciado. Seus relatos, marcados pela honestidade crua e pela linguagem própria do cotidiano periférico, documentam com sensibilidade e força a desigualdade, a fome e a luta pela sobrevivência. Mais do que registros pessoais, seus textos assumem um papel de denúncia social e de resistência, oferecendo uma perspectiva única sobre o Brasil marginalizado. Ao transformar sua experiência de exclusão em literatura, Carolina reafirma o poder da palavra como ferramenta de empoderamento e transformação.

REFERÊNCIAS

BASSETTO, Bruno Fregni. **Conceito de filologia**. USP, p. 1–22, [S.d.]. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/12/06.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2025.

FERREIRA DE SOUZA BATISTA, F.; APARECIDA DA SILVA, C.; MARIA DA SILVA, A.; CARNEIRO FREITAS FILHO, A. **As relações entre espaço e maternidade em Quarto de despejo**: diário de uma favelada, de Carolina Maria de Jesus. Ideação, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 275–291, 2023. DOI: 10.48075/ri.v25i2.30636. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/30636>>. Acesso em: 28 fev. 2025.

FLANDOLI, Beatriz; SILVA, Ana Maria. **A Escrita Criativa**: instrumento de desenvolvimento de funções mentais e de compreensão e aceitação de/entre culturas fronteiriças. *GeoPantanal*, p. 59–68, 2014.

FRANÇA, Daniela. **Carolina Maria de Jesus: um Brasil para os brasileiros - Textos da exposição.** Disponível em: <<https://ims.com.br/2022/02/01/carolina-maria-de-jesus-um-brasil-para-os-brasileiros-textos-da-exposicao/>>. Acesso em: 31 mar 2025.

FRAZÃO, Dilva. Carolina Maria de Jesus. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/carolina_maria_de_jesus/>. Acesso em: 31 mar 2025.

JESUS, Carolina Maria de. **Biografia.** Disponível em: <<https://carolinamariadejesus.ims.com.br/biografia/>>. Acesso em: 31 mar. 2025.

JESUS, Carolina Maria de. **Biografia e obras.** Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/literatura/carolina-maria-jesus.htm>>. Acesso em: 31 mar. 2025.

JESUS, Carolina. M. **Quarto de Despejo:** diário de uma favelada. 10 ed. São Paulo: Ática, 2018. 200 p.

JESUS, Carolina M. **Quarto de Despejo:** diário de uma favelada. Edição comemorativa (1960-2020). São Paulo: Ática, 2020. 263 p.

QUEIROZ, Rita de Cássia Ribeiro de. A Filologia e a Documentação Manuscrita. **Revista da Associação Brasileira de Filologia**, n. 32, p. 15–26, 2008. Rio de Janeiro: CIFEFiL – Centro Interdisciplinar de Filologia da UERJ. Disponível em: <<https://www.filologia.org.br/revista/32/02.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2025.

RAMOS, Jayme A. **Quarto de despejo.** Disponível em: <<https://historiasdopari.wordpress.com/2014/11/20/quarto-de-despejo-2/>>. Acesso em: 28 fev. 2025.

SANTOS, Adna Evangelista Couto dos. O processo criativo de Aleilton Fonseca em *Nhô Guimarães*: edição genética e estudo crítico. **Tese** (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Literatura e Cultura – Universidade Federal da Bahia, Letras/Ondina, Salvador, 2018. 217f.

"Favelização e Resistência: A Vida nas Margens da Sociedade Brasileira"

Enzo Parro M. T. Dias¹
Everton Paulo Dias dos Santos²
Fellipe Amorim de Araújo³
Miguel Lessa de Santana⁴
Raiane dos Santos Correa⁵
Prof. Ms. Fábio Batista Pereira⁶

Resumo

O presente artigo, analisa a obra literária escrita por Carolina Maria de Jesus: *Quarto de Despejo, Diário de uma favelada* com o objetivo de refletir sobre as disparidades sociais, a situação da moradia e o processo de favelização no Brasil. A referida obra apresenta uma escrita com forte denúncia sobre a marginalização, a extrema pobreza e a ausência dos poderes públicos. Além disso, investigamos os aspectos sociais e culturais presentes nas lutas travadas pelos moradores das favelas em busca de melhores condições de moradia, acesso à justiça e dignidade humana.

Palavras-chave: Favelização, Marginalização e Resistência

Abstract

In this article, we examine *Quarto de Despejo* by Carolina Maria de Jesus as a warning about social disparities and favelization in Brazil. We highlight the marginalization of residents, extreme poverty, and government neglect. Additionally, we investigate the social impact of favelas and the importance of the project in the fight for justice and inclusion.

Keywords: Favelaization, Marginalization and Resistance

Introdução

¹ Discente do 3º ano A, no Colégio Adventista UNIAENE.

² Discente do 3º ano A, no Colégio Adventista UNIAENE.

³ Discente do 3º ano A, no Colégio Adventista UNIAENE.

⁴ Discente do 3º ano A, no Colégio Adventista UNIAENE.

⁵ Discente do 3º ano A, no Colégio Adventista UNIAENE.

⁶ Docente do Colégio Adventista UNIAENE (Orientadora).

Quarto do Despejo: Diário de uma favelada é uma obra impactante para a literatura brasileira. Publicada em 1960, revela a vida de uma mulher favelada, a luta implacável contra a fome, a precariedade da vida material, a violência e o universo de uma parcela marginalizada da sociedade. Carolina Maria de Jesus, mulher negra catadora de papel, trouxe o relato da realidade na favela do Canindé, localizada em São Paulo mas que pelas suas características (precariedade das moradias e falta de infraestrutura básica) acaba por apresentar uma realidade vivenciada pela grande maioria das favelas espalhadas pelo país.



Fonte: <https://webstories.quatrocinco.com.br/quem-foi-carolina-maria-de-jesus/>

Mas o que é favela? Embora, possa parecer simples, o conceito de favela é complexo e remete a muitos significados indo desde o conjunto das moradias precárias e sem infraestrutura ao estereótipo do espaço urbano próprio das práticas criminosas e, portanto, alvo de intervenções violentas por parte dos agentes da segurança pública. Por outro lado, pode representar um espaço de luta social e produção de pertencimento como é atribuído pela CUFA - Central Única das Favelas. Essa instituição atua no Brasil e em diversos países do mundo promovendo a favela com ações voltadas para o fortalecimento da inclusão social, cultural e econômica com foco no empreendedorismo.



Fonte: <https://cufa.org.br/confira-a-agenda-da-expo-favela-innovation-2025/>

Além disso, o termo favela passou por diferentes sentidos nas últimas décadas, conforme podemos observar nesse infográfico,



Fonte: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38962-favelas-e-comunidades-urbanas-ibge-muda-denominacao-dos-aglomerados-subnormais>

Assim, podemos perceber que o termo *favela* presente nos anos 1950-1960, foi substituídos nas décadas seguintes por *aglomerados urbanos excepcionais* (1970 e 1980) e *aglomerados subnormais* (1990 e 2000). No censo de 2022, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística volta a utilizar o termo favela por

entender que a palavra remete a uma série de sentidos reivindicados pelos seus moradores como a ideia de pertencimento e de luta histórica.

As informações do Censo Demográfico de 2022, indicam que 16,4 milhões de indivíduos vivem em favelas e comunidades urbanas no Brasil, o que corresponde a 8,1% da população total. Este dado mostra um crescimento considerável em comparação com 2010, quando 6% da população residia nessas regiões. A expansão das favelas está diretamente relacionada à urbanização acelerada e à contínua desigualdade social, demonstrando a falta de políticas públicas efetivas para assegurar habitação adequada e inclusão social.

A Obra, a autora e as suas implicações literárias para entender a vida na favela

Quarto de Despejo foi publicado nos 1960 por intermédio do jornalista Audálio Dantas. A obra não passou despercebida entre intelectuais como Raquel de Queiroz e Manuel Bandeira; Pablo Neruda, ganhador do Prêmio Nobel de Literatura também comentou sobre o livro que ganhou tradução para diversos idiomas como inglês, espanhol, francês entre outros. Após décadas do lançamento e do impacto do livro ainda hoje é possível observar as dificuldades enfrentadas pela população favelada.

Carolina Maria de Jesus descreve em sua obra as vastas dificuldades como a fome, violência, falta de saneamento básico e precariedade das moradias. Seus filhos, constantemente são repreendidos pelos vizinhos, apanham e não tem o mínimo de cuidados que as crianças devem receber. A dificuldade para sobreviver potencializa comportamentos ruins nas as pessoas em relação aos seus semelhantes pois ao invés de se acolherem e auxiliarem, para vencer as dificuldades acabam por se agredirem e se isolando uns dos outros. Assim, a luta contra a fome e a busca por direitos se enfraquecem pois precisam de um senso de coletividade e organização que assumem forma nos movimentos sociais.

A continuidade de obstáculos como a ausência de infraestrutura básica, saneamento insuficiente e acesso restrito a serviços fundamentais em favelas

destaca a necessidade premente de políticas públicas unificadas e inclusivas. O trabalho de Carolina Maria de Jesus continua relevante, atuando como um forte lembrete da necessidade de medidas efetivas para modificar a situação das comunidades marginalizadas e fomentar uma sociedade mais justa e igualitária.

A obra não se limita a registrar a vida na comunidade do Canindé, mas também inaugura uma nova visão na literatura do Brasil, concedendo voz às comunidades marginalizadas e destacando as disparidades sociais. Com sua narrativa genuína, Carolina Maria de Jesus derrubou obstáculos ao revelar a realidade nua e crua das favelas, desafiando estereótipos e fomentando discussões sobre pobreza, racismo e exclusão social. O seu trabalho possibilitou a escuta de outras vozes periféricas, enriquecendo o cenário literário do país e expandindo o entendimento das questões socioeconômicas do país.

Marginalização das favelas e o seu impacto

A marginalização das favelas não ocorre somente de maneira econômica, mas também política. Carolina demonstra a naturalização da exclusão como política de Estado e a indiferença da elite brasileira sobre essa parcela da população, evidenciando como a marginalização não é apenas uma consequência da pobreza, mas também da falta de acesso a direitos básicos, como moradia, educação, lazer e alimentação.

As favelas brasileiras, desde seu surgimento no final do século XIX, foram marcadas por um duplo processo: a exclusão territorial e a construção de estereótipos que desumanizam seus moradores. Enquanto a urbanização do país consolidou uma geografia de desigualdades, discursos midiáticos, políticos e acadêmicos associaram esses espaços à criminalidade, à imoralidade e ao atraso. Nesse contexto, com a abolição inconclusiva da escravatura e com a modernização acelerada das cidades nacionais as classes dominantes afastaram os pobres do centro urbano. Que era resumido por Carolina, no desabafo — A favela é o quarto de despejo da cidade. Quando a cidade cresce, os pobres são jogados para longe, como lixo que se varre para debaixo do tapete.

Mas qual seria esse lixo? A falta de oportunidades, o racismo estrutural e a precarização do trabalho, e a pobreza. Contudo o Estado não apenas negou infraestrutura básica a essas áreas, como as classificou como zonas de risco, ou seja, a associação entre favelas e criminalidade ganhou muita força quando políticas higienistas e eugenistas influenciaram o pensamento urbano. A mídia retratava os moradores como vagabundos e degenerados, enquanto diversos intelectuais defendiam a limpeza social das cidades.

Na década de 1960, sob a ditadura militar, as favelas foram alvo de remoções violentas, justificadas pela ideia de que seus habitantes eram obstáculos ao progresso nacional. Em contrapartida Carolina traz em seu livro o desmonte dos estereótipos proposto pela mídia ao mostrar a rotinas dos moradores da favela do Canindé, em São Paulo. Esclarecendo que os moradores trabalham como pedreiros, lavadeiras e catadores, evidenciando que a pobreza não resulta da preguiça, mas da falta de oportunidades e polícias públicas.

Carolina sintetiza em seu livro a lógica perversa que transforma a favela em um depósito de corpos indesejáveis. Descrevendo. O poder público devia ter vergonha. "Criaram as favelas. Criaram os favelados. E nos tratam como lixo". A metáfora legítima políticas repressivas, como as batidas policiais arbitrárias e a ausência de escolas e postos de saúde, enquanto a mídia da época reforçava a imagem do favelado como perigoso ou exótico. Ainda hoje, como o medo generalizado das periferias, sustenta práticas como a militarização das favelas.

Ao descrever sua própria fome e a dos filhos, humanizando os corpos que a sociedade insiste em reduzir a números. Confrontando a noção de que a miséria é uma "escolha moral", expondo-a como resultado de um sistema que nega acesso a emprego digno, educação e representação política. Lembrando que, por trás das estatísticas, há seres humanos cujo as vidas são atravessadas por fundamentos baseados nos preconceitos elitistas e racismo estrutural. Expondo as raízes sistemáticas da urbanização brasileira e como foi perversa, privilegiando interesses imobiliários em detrimento do direito à cidade, denunciando a lógica ao questionar a todos. Por que os ricos não gostam dos pobres?

As ideologias muito difundidas entre classes privilegiadas, sustentada na ideia da meritocracia e que os ricos merecem sua riqueza, enquanto os pobres fracassaram em consegui-la. Ignorando o acesso a oportunidades e o sistema capitalista, naturalizando a desigualdade e fazendo com que a pobreza seja vista como um problema individual, mas não coletivo. Construindo narrativas em os pobres favelados são uma ameaça, seja pelo questionamento de direitos, seja por pressão por redistribuição de recursos estatais, são fadados a reagir com hostilidade ou indiferença.

Os Impactos das favelas: Sociais, econômicos e políticos.

As condições de vida nas favelas são marcadas por uma realidade cruel, onde a fome se destaca como um dos maiores desafios. Carolina Maria de Jesus descreve sua incessante busca por alimento, frequentemente revirando o lixo para sustentar seus filhos. Essa situação de miséria extrema evidencia a falha do Estado em garantir condições mínimas de sobrevivência para os mais necessitados. Atualmente, a insegurança alimentar ainda afeta muitas comunidades periféricas, onde as famílias dependem de doações e auxílios emergenciais para se alimentar.

Além da fome, a precariedade das moradias é um problema sério que Carolina denuncia. Os barracos improvisados, construídos com madeira e papelão, não oferecem proteção contra o frio, a chuva e outros elementos climáticos. Em várias partes do livro, ela relata como a água invade sua casa durante as chuvas, tornando a vida ainda mais difícil. Esse tipo de habitação reflete a exclusão social das favelas, onde a população carece de acesso a políticas habitacionais adequadas e vive em áreas de alto risco, sem infraestrutura básica.

Outro aspecto que compromete a qualidade de vida dos moradores da favela do Canindé é a falta de saneamento básico. Carolina menciona a dificuldade em conseguir água potável e a presença constante de ratos e insetos devido à ausência de coleta de lixo. Essa insalubridade contribui para o aumento de doenças, especialmente entre crianças e idosos, agravando a vulnerabilidade da população. O livro deixa claro que essa situação é uma consequência direta da

negligência governamental, que mantém as favelas em condições precárias e sem acesso a direitos fundamentais.

A falta de emprego formal é um desafio constante que Carolina enfrenta, refletindo um problema persistente nas favelas brasileiras. No livro, ela compartilha suas dificuldades em encontrar trabalho e como, mesmo quando consegue um emprego, o pagamento é insuficiente para atender às necessidades básicas da família. A informalidade e os baixos salários são características comuns na economia das periferias, onde muitos trabalhadores vivem sem garantias ou estabilidade financeira. Essa realidade dificulta a ascensão social e perpetua o ciclo de pobreza nas comunidades marginalizadas.

A violência também é um tema recorrente nos relatos de Carolina, evidenciando a insegurança dentro da favela. Em várias ocasiões, ela menciona brigas, furtos e até homicídios que ocorrem nas proximidades de sua casa. Essa criminalidade é uma consequência direta da desigualdade social, pois a falta de oportunidades leva muitos jovens a se envolverem em atividades ilícitas. Até hoje, as favelas enfrentam altos índices de violência, muitas vezes exacerbados pela abordagem repressiva do Estado, que trata esses territórios com estratégias de confronto em vez de investir em educação e desenvolvimento social.

Apesar de todas as dificuldades, Carolina também destaca a resiliência dos moradores da favela, que encontram formas de sobreviver e resistir diante das adversidades. Ao escrever seu diário, ela demonstra como a cultura e a expressão artística podem servir como formas de resistência. Seu relato não



apenas denuncia a realidade da pobreza, mas também se torna um símbolo da

luta pela dignidade. Esse mesmo espírito de superação ainda é visível hoje em iniciativas comunitárias que promovem educação, arte e empreendedorismo dentro das favelas.

Os desafios enfrentados por Carolina Maria de Jesus durante o despejo revelam a carência de políticas públicas eficazes para as pessoas em situação de vulnerabilidade. A fome, a precariedade das moradias, a falta de saneamento e a violência não são apenas problemas individuais, mas sim reflexos de uma estrutura social excludente. A autora ilustra como essas condições impactam não apenas sua vida, mas também a de toda a comunidade ao seu redor, evidenciando que a pobreza é uma questão coletiva, não isolada. A realidade apresentada no livro demonstra que a desigualdade nas favelas vai além da escassez de recursos materiais, abrangendo também a negação de direitos básicos que deveriam ser assegurados a todos.

Considerações Finais:

Este trabalho possibilitou um maior aprofundamento nas áreas de literatura, história e geografia, com temáticas essenciais para que se entenda a configuração da sociedade atual e a formação das favelas brasileiras e os processos e lutas dos seus habitantes por uma vida mais digna.

Referências:

BOCCHINI, Bruno. **Quase 70% dos moradores de favelas não têm dinheiro para comida**. São Paulo: Agência Brasil, 23 mar. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2021-03/quase-70-dos-moradores-de-favelas-nao-tem-dinheiro-para-comida>. Acesso em: 28 fev. 2025.

CAMPOS, Alex; SARAIVA, Adriana. **IBGE divulga primeiros resultados do Censo e agradece participação da sociedade**. Rio de Janeiro: Agência de Notícias IBGE, 28 jun. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37275-ibge-divulga-primeiros-resultados-do-censo-e-agradece-participacao-da-sociedade>. Acesso em: 28 fev. 2025.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo**: diário de uma favelada. [S. l.]: Francisco Alves, 1960. 173 p. Disponível em: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Quarto_de_Despejo. Acesso em: 28 fev. 2025.

SILVA, Murilo da. **IBGE revela que mais de 8% da população vive em favelas**. Vermelho, 09 nov. 2024. Disponível em: <https://vermelho.org.br/2024/11/09/ibge-revela-que-mais-de-8-da-populacao-vive-em-favelas/>. Acesso em: 28 fev. 2025.

A escrita como abrigo: metáforas de cuidado e resistência na obra *Quarto do Despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus

Alice Ramos Caetano¹

Analú da Silva França²

Heloísa de Sales Morais³

Lorena Marques dos Santos Cerqueira⁴

Dra. Daianna Quelle da Silva Santos da Silva - Orientadora⁵

Resumo

Este estudo busca compreender as metáforas de cuidado presentes na obra *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus. A partir da análise de seu diário, exploramos como a autora transforma sua experiência cotidiana de pobreza, maternidade e resistência em imagens carregadas de significado. Mais do que simples figuras de linguagem, suas metáforas revelam as complexidades do cuidado em meio à escassez, expondo tanto a força quanto a vulnerabilidade de quem luta diariamente pela sobrevivência. Assim, este trabalho procura dar voz a essas narrativas, destacando a sensibilidade, a profundidade e a poesia com que Carolina registra sua dura realidade.

Palavras-chave: Metáforas. Cuidado. Carolina Maria de Jesus.

Abstract

This study seeks to understand the metaphors of care present in *Quarto de Despejo*, by Carolina Maria de Jesus. Through the analysis of her accounts, we explore how the author transforms her daily experience of poverty, motherhood, and resistance into deeply meaningful images. More than mere figures of speech, her metaphors reveal the complexities of care amid scarcity, exposing both the strength and vulnerability of those who struggle daily for survival. Thus, this work aims to give voice to these narratives,

¹ Discente do 3º ano A, no Colégio Adventista da Bahia.

² Discente do 3º ano A, no Colégio Adventista da Bahia.

³ Discente do 3º ano A, no Colégio Adventista da Bahia.

⁴ Discente do 3º ano A, no Colégio Adventista da Bahia.

⁵ Doutora em Estudos Linguísticos pela UEFS, com mestrado na mesma área, formada em Licenciatura em Letras Vernáculas pela UEFS e especialista em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa pelo IBPEX. Escritora dos livros *Contos às Marias* (2017) e *Nas Redes da Vida* (2022). Atualmente é docente universitária e do Colégio Adventista da Bahia (CAB).

highlighting the sensitivity, depth, and poetry with which Carolina records her harsh reality.

Keywords: Metaphors, Care, Carolina Maria de Jesus.

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

Escrever é, muitas vezes, um ato de sobrevivência e ao lermos a obra de Carolina Maria de Jesus, percebemos esse ato, também, como de resistência. Em meio à fome, à exclusão e ao abandono, Carolina Maria de Jesus encontrou nas palavras uma forma de organizar a dor, mas também de oferecer abrigo às suas angústias, expectativas e, ao manusear seus escritos compreendemos que eles não apenas denunciam a miséria da favela, mas constroem espaços de afeto, proteção e dignidade.

A expressão “cuidado” é, muitas vezes, polissêmica, ao mesmo tempo que podemos levar para o aspecto medicinal, trazemos para o cozimento, oferecimento de alimento, bem como a costura, lavagem de roupas, conforme comumente vimos essa construção histórica da figura materna.

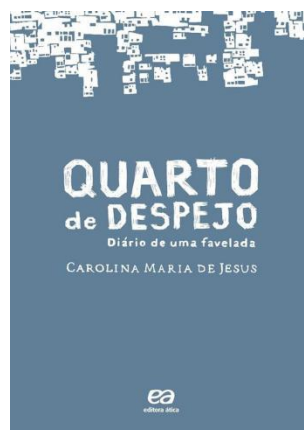
Desta maneira, pretendemos, neste trabalho, abordar as conceptualizações de cuidados na obra já mencionada de Carolina Maria de Jesus. Como base teórica nos dedicamos a compreender a teoria da metáfora conceptual, proposta por Lakoff e Johnson (1980), para analisar o objeto da pesquisa. E, de antemão, pontuamos que a concepção de metáfora não é apenas como uma figura de linguagem do jeito que aprendemos na escola que, de certa forma, vemos nos poemas, contos entre outros gêneros literários, mas na visão de Lakoff e Johnson (1980) a metáfora é tratada como uma parte essencial do nosso modo de ver, de pensar e de compreender o mundo.

2 SOBRE A OBRA E A ESCRITA DE CAROLINA MARIA DE JESUS

Carolina Maria de Jesus, hoje reconhecida como uma das mais relevantes escritoras negras do Brasil, se tornou uma voz importante para denunciar problemas sociais, fazer críticas contundentes à política e trazer para perto de quem lê a realidade de catadora de lixo através de sua escrita no diário.

A obra Quarto do Despejo: diário de uma favela, foi publicada em 1960 e reúne anotações do dia a dia da autora na favela. Por ser um diário é notória a sinceridade, sensibilidade ao retratar as situações vivenciadas, requerendo dignidade e esperança em meio à miséria. Escolhemos trazer a capa da décima edição do livro (**figura 1**) como uma maneira de conhecer aspectos da obra e reforçar os impactos visual e simbólico que seu diário continua exercendo na literatura e na sociedade brasileira.

Figura 1: Capa da décima edição do livro Quarto de Despejo, diário de uma favelada



Fonte: JESUS, Carolina Maria de. Quarto de despejo: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Quarto-Despejo-Diário-Uma-Favelada/dp/8508171277>. Acesso em: 25 fev. 2025.

Ao escrever, Carolina ressignifica a condição de “favelada”, recusando a invisibilidade imposta. Seu diário, ao mesmo tempo íntimo e político, individual e coletivo, se mostra como uma escritura de resistência: aquilo que a sociedade tentava apagar, ela insistia em escrever. Seu gesto autoral desestabiliza as fronteiras entre literatura e vida, entre arte e denúncia, entre silêncio e voz. Desta forma, afirma que “[n]a realidade, a linguagem oral ou escrita é um instrumento que auxilia na ascensão social e profissional do ser humano. (Souza, 2001, p.147)

A escassez parecia fazer parte de sua vida, era a ausência do que comer, do que vestir, do que calçar, do que oferecer como abrigo aos filhos. Paradoxalmente, entretanto, sua escrita se mostra um abrigo simbólico: para o protesto, para o conhecimento, para os sonhos, denúncias.

É importante dizer, que ao ler suas letras naquele livro, vimos o seu cotidiano e, nele o cuidado aparece nos pequenos gestos: uma mãe que reparte o pouco que tem, busca a todo custo alimentá-los, como é visto em:

Quando eu faço quatro pratos penso que sou alguém. Quando vejo meus filhos comendo arroz e feijão, o alimento que não está ao alcance do favelado, fico sorrindo à toa. Como se eu estivesse assistindo um espetáculo deslumbrante. (JESUS,1993, p.55)

Aqui é como se Carolina Maria de Jesus trouxesse o alimento como elemento principal para um espetáculo em que os atores principais são seus filhos se alimentando, destacados pelo cuidado de uma mãe que os alimenta. Deste modo, mesmo diante da escassez, Carolina Maria de Jesus transforma sua escrita em um gesto de acolhimento.

Sendo assim, cuidar não se limita ao que fazemos pelos outros, também se reflete na maneira como contamos nossas histórias e damos sentido às nossas experiências. Em seus diários, Carolina não apenas registra a dura realidade que vive, mas também ressignifica a dor, buscando beleza e esperança onde poucos enxergam algo além do

sofrimento. Seu olhar para a vida não é só de denúncia, mas também de compaixão. Ao escrever sobre a fome, ela não apenas expõe um problema social, mas compartilha sua própria humanidade e a de todos que, como ela, foram silenciados.

Analisando sua obra, podemos perceber que sua literatura não apenas informa, mas acolhe e fortalece, mostrando que, mesmo nas condições mais adversas, a palavra pode ser um gesto de amor e resistência. Seu legado nos convida a refletir sobre o papel do cuidado em nossas relações e sobre o poder transformador da literatura na construção de um mundo mais sensível e humano.

Ler *Quarto de Despejo* é como entrar na casa de Carolina Maria de Jesus e estarmos sentados ao seu lado, ouvindo suas histórias. Mas não é uma casa qualquer. É um barraco simples, onde o chão de terra e as panelas vazias fazem parte da rotina. Entre uma página e outra, sentimos o peso da fome, o amor pelos filhos e a indignação diante da injustiça. Carolina Maria de Jesus não apenas conta o que viveu, mas nos faz sentir cada momento, com palavras que não precisam ser rebuscadas para tocar fundo. Inclusive

Seus relatos mostram que cuidar, na favela, é um desafio diário. O cuidado não vem com conforto ou segurança; ele se manifesta nos detalhes mais simples: no pão dividido entre os filhos, no sapato encontrado no lixo e remendado com carinho, na preocupação constante em protegê-los da violência ao redor. Para Carolina, o cuidado não era apenas uma obrigação, mas um reflexo profundo do seu amor e dor. Ela vivia constantemente o sofrimento dos filhos e traz para si, como podemos ver em:

Levantei as 7 horas. Alegre e contente. Depois que veio os aborrecimentos. Fui no depósito receber...60 cruzeiros. Passei no Arnaldo. Comprei pão, leite, paguei o que eu devia e reservei dinheiro pra comprar Licor de Cacau pra Vera Eunice. Cheguei no inferno. Abri a porta e pus os meninos pra fora. A D. Rosa, assim que viu meu filho José Carlos começou a imprecisar com ele. Não queria que o menino passasse perto do barracão dela. Saiu com um pau pra espancá-lo. Uma mulher de 48 anos brigar com criança! As vezes eu saio, ela vem ate a minha janela e joga o vaso de fezes nas crianças. Quando eu retorno, encontro os travesseiros sujos e as crianças fétidas. Ela odeia-me. Diz que sou preferida pelos homens bonitos e distintos. E ganho mais dinheiro que ela. (JESUS,1993, p.13).

Ao ler essas linhas, percebemos frases curtas, sem palavras enfeitadas, o que parece representar a pressa e o cansaço. Ela usa a metáfora da FAVELA É INFERNO, quando diz “Cheguei no inferno”, onde as pessoas são violentas, jogam fezes nas crianças e os sentimentos ruins se apossam do local e da própria escritora. E mesmo com tantas dificuldades, a personagem mostra cuidado com os filhos e tenta manter a dignidade, o que torna o texto ainda mais forte.

3 A METÁFORA NA LINGUÍSTICA COGNITIVA

Hoje em dia, ainda é comum a gente encontrar a definição antiga de metáfora, baseada no que Aristóteles falou na obra *Poética* (2008). Segundo ele, metáfora é quando damos o nome de uma coisa para outra, ou seja, diz que uma coisa “é” ou “parece” outra. Essa forma de pensar é bem antiga, e aparece tanto na filosofia quanto na poesia, sendo até base para outros tipos de conhecimento, como o científico.

Novais e Almeida (2022) acrescentam que a visão de Aristóteles sobre a metáfora como algo da retórica, é como um enfeite da linguagem e que essa ideia foi levada a sério por mais de dois mil anos, quase sem ninguém questionar. Por isso, ainda hoje muita gente acha que metáfora está somente ligada aos livros e aulas de literatura, como se fosse um recurso bonito usado para deixar o texto mais estiloso.

Mas Zanotto (1998) nos alerta que:

[a] metáfora é considerada uma operação cognitiva fundamental, constitutiva da linguagem e do pensamento, e sua interpretação passa a merecer atenção especial, por envolver o desenvolvimento do raciocínio analógico e da capacidade interpretativa. (ZANOTTO,1998, p. 10)

E, nesse sentido que trazemos a Linguística Cognitiva, de agora em diante LC, surgida nos finais dos anos 1970 e início de 1980, em que nos é proposta uma nova forma de tratar a linguagem, ou seja, nesse campo de estudo a linguagem tem função cognitiva e a nossa mente é corporificada, nos permitindo, através da linguagem, expor experiências sociais, físicas, corporais, entre outras.

Lakoff e Jhonson, em 1980, lançaram uma obra intitulada *Metaphors We Live by* (*Metáforas da Vida Cotidiana*) na qual aparece essa ideia diferente sobre metáforas. Eles consideram que grande parte do nosso pensamento funciona de forma metafórica. Ou seja, nosso modo de entender o mundo e organizar ideias é baseado em metáforas. Essas expressões aparecem na linguagem justamente porque fazem parte da forma como pensamos e entendemos as coisas no nosso dia a dia (Lakoff; Johnson, 1980).

Sendo assim, quando usamos uma metáfora para expressar nossos pensamentos, estamos comparando duas partes diferentes. A primeira parte, de onde a metáfora é tirada, é o que chamamos de **domínio de origem**. E a segunda, que queremos explicar, a chamamos de **domínio de destino**.

Normalmente, o domínio de origem é mais concreto e mais fácil de imaginar, como viagem ou comida, ou seja, elementos que são do nosso cotidiano. O domínio de destino, por outro lado, costuma ser mais abstrato, como amor, ideias ou teorias. Essa comparação entre o concreto e o abstrato é o que forma as **metáforas conceptuais**. Deste modo, é importante destacar que, o domínio de origem é de onde a metáfora “vem” (uma espécie de doação da imagem). E o domínio de destino é aquilo que queremos compreender melhor, com a ajuda dessa imagem doada.

No nosso estudo, aprendemos que as ideias de *frame* e **Modelo Cognitivo Ideal** (MCI) ajudam a entender como organizamos os significados na mente. O *frame* funciona como um tipo de "esquema" mental que é ativado quando usamos certas palavras. Já o

MCI está ligado à forma como imaginamos situações, papéis ou objetos com base nas nossas experiências sociais e culturais (FERRARI, 2011). Esses dois conceitos mostram que o significado não está só na palavra em si, mas em todo um conjunto de conhecimentos que já temos e que é ativado quando falamos, ouvimos ou lemos.

De acordo com Lakoff (1987), os MCIs seguem quatro princípios. Um deles é a **estrutura proposicional**, que organiza as ideias em frases com sentido lógico, como é perceptível em "Levantei às 7 horas. Alegre e contente. Depois que veio os aborrecimentos." Aqui são visíveis as proposições: uma ação (levantar), o estado emocional (alegre e contente) e, em seguida, uma situação (aborrecimentos). Esse tipo de estrutura ajuda a compreender a realidade da escritora como rotina dura e marcada por momentos brevíssimos de alegria, pois em seguida vieram as dificuldades.

Outro princípio importante são os **esquemas imagéticos** (também chamados de Esquemas-I), que vêm das nossas experiências com o corpo e o espaço — ou seja, da forma como percebemos o mundo fisicamente. Alguns exemplos desses esquemas são: CONTÊINER (tipo um recipiente), PARTE-TODO, FRENTE-TRÁS, CIMA-BAIXO, ORIGEM-TRAJETO-DESTINO, FORÇA e EQUILÍBRIO. Esses esquemas nos auxiliam a entender o mundo sem nem perceber, porque já fazem parte da nossa forma de pensar. Então quando Carolina Maria de Jesus escreve "Cheguei no inferno. Abri a porta e pus os meninos pra fora." O "inferno" aqui é uma metáfora espacial e sensorial, porque ela transforma a própria casa num lugar de sofrimento extremo, ativando o esquema imagético de “lugar perigoso ou insuportável”. A ideia de “dentro” (da casa) como negativo também é um uso forte do esquema CONTÊINER.

As metáforas conceptuais são o terceiro princípio, e podem ser vistas, por exemplo, quando a própria Carolina Maria de Jesus as usa para traduzir sua dor em imagens compreensíveis. A exemplo: "Ela odeia-me. Diz que sou preferida pelos homens bonitos e distintos." Fica nítido através da expressão “preferida” que há um peso social e afetivo: não se trata só de ser escolhida, mas de representar inveja, disputa, violência simbólica. Isso aciona à metáfora VIDA É COMPETIÇÃO, onde os relacionamentos são vistos como batalhas por atenção, afeto ou sobrevivência.

E por último, e não menos importante, os modelos baseados em protótipos, em que podemos classificar as coisas no mundo, não é só por semelhança física, mas por protótipos, ou seja, os exemplos mais típicos que vêm à mente. Para época, uma catadora de lixo, negra quebra protótipos pois se torna escritora, pois desafia a ideia racista e que foi normalizada de que escritoras só podem ser letradas, de classe alta e branca.

4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Como percurso metodológico, estabelecemos que, neste artigo, cabe uma abordagem qualitativa, com caráter descritivo e explicativo. Quando lemos a obra, visualizamos representações metafóricas e simbólicas e, ao tomarmos como base as teorias da Linguística Cognitiva - especialmente a **Teoria da Metáfora Conceptual**,

formulada por Lakoff e Johnson (1980; 1999) e posteriormente ampliada por estudiosos como Feltes (2007), Ferrari (2011), Fillmore (1982) e Almeida (2016, 2018, 2020, 2021), pudemos compreendê-las em *Quarto de despejo: diário de uma favelada*.

Fundamentamos nossa análise também em modelos interpretativos desenvolvidos por Moreira (2015), Santana (2019) e Silva (2023), fazendo adaptações para o contexto específico da narrativa autobiográfica de Carolina, marcada por metáforas que expressam não apenas a dor da pobreza, mas a experiência corporal da exclusão social. A análise de metáforas como “a favela é um inferno”, “a fome é uma fera” ou “a vida é uma batalha” nos permitiu identificar a estruturação conceitual da experiência de marginalização, mediada por esquemas corporificados e categorias culturais profundamente enraizadas.

Seguimos os critérios metodológicos propostos por Almeida (2016) e Silva (2023), com adaptações ao contexto literário da obra *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus. Essa sistematização teve como objetivo garantir clareza, organização e coerência na análise dos dados extraídos do corpus textual. Abaixo, descrevemos os procedimentos adotados:

- **Numeração dos exemplos:** Todos os trechos selecionados da obra foram numerados em ordem crescente, utilizando-se algarismos arábicos (1, 2, 3, etc.), o que facilitou a referência cruzada e a retomada dos dados ao longo da discussão.
- **Destaque das expressões linguísticas:** As expressões identificadas como potencialmente metafóricas foram destacadas em **negrito** nos exemplos, de modo a evidenciar o fragmento relevante à análise cognitiva.
- **Representação das metáforas conceituais:** As metáforas conceituais identificadas ao longo da análise foram apresentadas em CAIXA ALTA, conforme a convenção estabelecida na literatura especializada (LAKOFF; JOHNSON, 1980; FERRARI, 2011). Essa escolha tipográfica facilita a distinção entre a linguagem comum e os esquemas conceituais subentendidos que organizam os domínios cognitivos em questão.

Por exemplo, ao escrever “Cheguei no inferno. Abri a porta e pus os meninos pra fora. A D. Rosa, assim que viu meu filho José Carlos começou a imprecisar com ele. Não queria que o menino passasse perto do barracão dela.” (JESUS, 1993, p.13). (Exemplo 1), a autora aciona a metáfora conceptual A FAVELA É UM INFERNO. Aqui, o **domínio de origem** (INFERNO) — um espaço simbólico de sofrimento extremo e condenação — é projetado sobre o **domínio de destino** (FAVELA), estruturando cognitivamente a percepção do espaço urbano marginalizado.

4.1 ALGUMAS METÁFORAS ENCONTRADAS NO CORPUS

Exemplo textual (2): “A favela é o quarto de despejo da cidade.” (JESUS, 1960, p. 9) compreendemos que cidade moderna é organizada de modo que, uma espaço, o quarto é o local de despejos, da bagunça da casa, o lugar da segregação. A favela é vista

como um lugar onde a sociedade "joga" as pessoas pobres, assim como se descartam coisas inúteis em um quarto de despejo.

Desta forma, a metáfora acionada é A CIDADE É UMA CASA, e, nesse sentido, a metáfora projeta o domínio da CASA sobre o da CIDADE. A cidade é vista como uma casa, e a favela como seu “quarto de despejo”, espaço onde se acumulam coisas indesejadas e inúteis. A favela, nesse modelo, é o recipiente da exclusão social. O esquema de CONTÊINER é ativado tanto pela ideia de espaço delimitado quanto pela função de “depósito de resto”. A linguagem de Carolina Maria de Jesus evidencia a lógica de marginalização espacial e humana, ou seja, os pobres são os “objetos” relegados à periferia, ao lixo urbano da modernidade.

Frame	Fragmento	Tipo de mapeamento	Esquema-I	Expressões acionadas	Domínios
Espaço urbano	“a favela é o quarto de despejo da cidade”	Metafórico primário	CONTÊINER / OBJETO DESCARTADO	“quarto de despejo”, “cidade”, “favela”	Domínio-fonte: Casa/ambiente doméstico Domínio-alvo: Espaço urbano (cidade/favela)

Exemplo (3) “É quatro horas. Eu já fiz o almoço — hoje foi almoço. Tinha arroz, feijão e repolho e linguiça. Quando eu faço quatro pratos penso que sou alguém. Quando vejo meus filhos comendo arroz e feijão, o alimento que não está ao alcance do favelado, fico sorrindo atoa (JESUS,1993, p.55)

Neste exemplo, Carolina Maria de Jesus vincula o ato de alimentar os filhos à experiência de existência plena e à dignidade humana. Mesmo em contextos de extrema pobreza, prover alimento é como uma manifestação elevada do amor materno. O arroz e o feijão, elementos simbólicos de uma refeição “completa”, representam também uma marca de pertencimento social. O uso do verbo “sou” carrega nos dá a impressão de que quando os quatro pratos estão postos à mesa, não se trata apenas de saciar a fome, mas de afirmar a própria humanidade.

O sorriso “à toa”, então, surge do prazer profundo e raro de exercer o papel de mãe cuidadora em um ambiente urbano que, estruturalmente, nega às mulheres pobres quase tudo, especialmente o direito ao alimento. As metáforas acionadas na leitura desse fragmento escrito por Carolina são: FAZER COMIDA É SER ALGUÉM e IDENTIDADE É PRODUÇÃO DE ALIMENTOS. E esta cena de ver os filhos se alimentando aciona a metáfora primária – VER OS FILHOS COMENDO É FELICIDADE, então AMOR É NUTRIÇÃO e ALIMENTO É CUIDADO. E, para melhor ilustrar, formulado o seguinte quadro:

Frame	Fragmento	Tipo de mapeamento	Esquema-I	Expressões acionadas	Domínios
Amor/cuidado	“fico sorrindo à toa”	Metafórico primário	CUIDAR É ALIMENTAR / AMAR É NUTRIR	“vendo meus filhos comendo”, “sorrindo”	Domínio-fonte: filhos comendo arroz e feijão (ação física, visual) Domínio-alvo: afeto, cuidado, realização emocional (abstrato)
Identidade / Dignidade	“penso que sou alguém”	Metafórico secundário	EXISTIR É VALER / COMER É DIGNIDADE	“fiz o almoço” “penso que sou alguém”	Domínio-fonte: preparar comida (ação concreta, cotidiana) Domínio-alvo: valor pessoal, identidade (abstrato)

Diante disso, a autora nos conduz à compreensão de que alimentar vai além da função biológica, é como uma expressão profunda de afeto, identidade e resistência. Para Carolina, ver os filhos comerem é mais que um alívio, é a certeza de missão cumprida.

Exemplo (4): Os meus filhos não são sustentados com pão de igreja. Eu enfrento qualquer espécie de trabalho para mantê-los. E elas [as mulheres da favela] tem que mendigar e ainda apanhar. Parece tambor. A noite enquanto elas pede socorro eu tranquilamente no meu barracão ouço valsas vienenses. Enquanto os esposos quebra as tabuas do barracão eu e meus filhos dormimos sossegados. Não invejo as mulheres casadas da favela que levam vida de escravas indianas. Não casei e não estou descontente. Os que preferiu me eram soezes e as condições que eles me impunham eram horríveis (JESUS, 1993 p.18)

Neste trecho, Carolina Maria de Jesus constrói uma poderosa rede de metáforas que tensionam a maternidade, a autonomia e a violência de gênero no contexto da favela. O cuidado materno é apresentado como ato de resistência e esforço incondicional, mobilizando a metáfora CUIDAR É LUTAR, em que enfrentar “qualquer espécie de trabalho” torna-se símbolo da dignidade de prover.

Então temos o seguinte quadro:

Frame	Fragmento	Tipo de mapeamento	Esquema-I	Expressões acionadas	Domínios
-------	-----------	--------------------	-----------	----------------------	----------

Maternidad e / Autonomia	“enfrento qualquer espécie de trabalho para mantê-los”	Metafórico primário	CUIDAR É LUTAR	“qualquer espécie de trabalho”, “mantê-los”	Domínio-fonte: combate, esforço físico Domínio-alvo: maternidade, cuidado, responsabilidade
Violência de Gênero	“elas tem que mendigar e ainda apanhar. Parece tambor”	Metafórico secundário	MULHER É OBJETO DE AGRESSÃO / CORPO É INSTRUMENTO	“apanhar”, “parece tambor	Domínio-fonte: objeto musical (tambor), violência física Domínio-alvo: condição feminina na favela, submissão
Resistência / Paz	“enquanto elas pedem socorro... eu ouço valsas vienenses”	Metafórico secundário	PAZ É DISTANCIAMENTO	“ouço valsas vienenses”, “tranquilamente no meu barracão”	Domínio-fonte: música clássica, tranquilidade Domínio-alvo: resistência solitária, dignidade em meio ao caos
Independência Feminina	“não invejo as mulheres casadas da favela que levam vida de escravas indianas”	Metafórico secundário	CASAMENTO É ESCRAVIDÃO / CASAMENTO É OPRESSÃO	“vida de escravas indianas”, “não invejo”	Domínio-fonte: escravidão, submissão histórica Domínio-alvo: casamento tradicional, opressão feminina
Autonomia / Escolha	“não casei e não estou descontente” / “os que preferiu me eram soezes”	Metafórico primário	NÃO SE SUBMETER É LIBERDADE	“não estou descontente”, “soezes”, “condições horríveis”	Domínio-fonte: julgamento moral, liberdade pessoal Domínio-alvo: celibato como ato de resistência e escolha consciente

Ainda no **exemplo (4)**, compreendemos que ao descrever as mulheres que “apanham” e “parecem tambor”, aciona a metáfora CORPO FEMININO É OBJETO DE VIOLÊNCIA, desumanizando a experiência feminina nas relações conjugais marcadas pela opressão. Em contraste, a autora afirma sua condição de mulher solteira com autonomia e paz, evocando a imagem de quem “ouve valsas vienenses” enquanto outras mulheres “pedem socorro”. Aqui, outra metáfora é acionada, a RESISTÊNCIA É HARMONIA, na qual o distanciamento do ciclo de violência conjugal aparece como forma de preservação emocional.

Por fim, ao afirmar que não inveja “as mulheres casadas da favela” e que rejeitou relações com homens “soezes”, Carolina Maria de Jesus nos deixa diante da seguinte metáfora CASAMENTO É ESCRAVIDÃO, rompendo com a idealização da união conjugal. Sua escolha por ser mãe-solo e sem perspectiva de nenhum casamento não é carência, mas afirmação de liberdade e identidade.

Assim, as metáforas articuladas por Carolina não apenas narram sua vivência, mas denunciam sistemas de opressão e revelam a potência de uma mulher que, mesmo na pobreza extrema, recusa a submissão e sustenta seus filhos com dignidade e coragem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo nos proporcionou um aprofundamento na área de Linguagens, investigando as metáforas de cuidado presentes na obra de Carolina Maria de Jesus. A análise de seus escritos revelou como sua vivência, marcada por desafios e resistência, influencia a maneira como ela expressa afeto, solidariedade e denúncia social.

Com isso, concluímos que a análise da linguagem metafórica em *Quarto de despejo* vai muito além do estilo literário. Ler Carolina Maria de Jesus através dos olhos da Linguística Cognitiva, nos convida a relacionar a linguagem e experiência, a palavra e o mundo.

Em última instância, Carolina Maria de Jesus não apenas escreve sobre a favela, ela a pensa, a transforma e a expõe por meio de metáforas que nos forcem a ver, a sentir e, sobretudo, a entender. Assim, este artigo nos permitiu ampliar a compreensão sobre a potência e a singularidade de sua escrita, destacando o impacto de sua voz na construção de uma memória literária mais representativa e inclusiva. Há mais estudos a serem desenvolvidos, há muitas outras metáforas que podem ser percebidas, há outras áreas que nos servem como base teórica de análise, portanto há mais aprofundamentos que podem ser feitos em outros trabalhos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. D. *Oh, oh, o gigante acordou! Brasil, junho de 2013: conceptualizações e metáforas das manifestações*. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, v. 38, n. 2, p. 139-152, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v38i2.25277>. Acesso em: 20 mar. 2025.

ALMEIDA, Ariadne Domingues. *Conceptualizações da ação sexual na Idade Média: revelações das cantigas de escárnio e maldizer*. In: RODRÍGUEZ, David; LOPES, Mailson (org.). *Galícia doutro lado do Atlântico: estudos galegos na Bahia*. Salvador: Ponte Atlântica, 2018. p. 61-86.

ALMEIDA, Aurelina Ariadne Domingues. *O ser humano é um animal? E o que mais? Metáforas na Idade Média. XVII Congresso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL 2014)*, João Pessoa – PB, Brasil, 2014. p. 4595-4606. Disponível em: <https://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0668-1.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2025.

FELTES, Heloisa Pedroso de Moraes. *A semântica cognitiva prototípica de George Lakoff. Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 27, n. 3, p. 101-117, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/16070>. Acesso em: 14 jul. 2021.

FERRARI, Lilian. *Introdução à linguística cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011.

FILLMORE, Charles. *Frame semantics*. In: THE LINGUISTIC SOCIETY OF KOREA (org.). *Linguistics in the morning calm*. Seoul: Hanshin, 1982. p. 111-137.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática: [s.n.], 2014. Disponível em: <https://dpid.cidadaopg.sp.gov.br/pde/arquivos/1623677495235~Quarto%20de%20Despejo%20-%20Maria%20Carolina%20de%20Jesus.pdf.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2025.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Tradução de Mara Sofia Zanotto. Campinas: Mercado de Letras, 2002 [1980].

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Coordenação da tradução: Mara Sofia Zanotto. Campinas: Mercado das Letras: Educ. São Paulo, 2002 [1980].

MOREIRA, Cristiane Fernandes. *As metáforas da maré: um estudo das metáforas conceituais nas unidades terminológicas da pesca em Baiacu/Vera Cruz/Bahia*. 2015. 422 f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/4643/1/igordeoliveiracosta.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2025.

NOVAIS, Urandi Rosa; ALMEIDA, Ariadne Domingues de. *As metáforas da morte: um passeio literário e musical*. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 22., 2022, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: CNLF, 2022. Disponível em: http://filologia.org.br/xxii_cnlf/completo/as_metaforas_da_morte_URANDI.pdf. Acesso em: 22 maio 2025.

SANTANA, Neila Maria Oliveira. *Estudo sócio-histórico-cognitivo das conceptualizações e categorizações do AMOR em cartas dos séculos XIX e XX*. 2019.

217 f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SILVA, Daianna Quelle da Silva Santos. *Dois documentos, duas histórias e a mesma dor: edição filológica e estudo cognitivo do estupro e do corpo feminino violentado em dois crimes de estupro (1936 e 1941-1942)*. 2023. 214 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana. Disponível em: <http://200.128.81.65:8080/bitstream/tede/1551/2/Tese%20-%20Daianna%20Quelle%20da%20Silva%20Santos%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 18 maio 2025.

SOUZA, José Rodrigues de. *A importância da linguagem escrita em uma sociedade competitiva*. *Revista Anhanguera*, Goiânia, v. 2, n. 1, p. 147-161, jan./dez. 2001. Disponível em: http://unigoias.com.br/wp-content/uploads/09_a_importancia_da_linguagem_escrita_em_uma.pdf. Acesso em: 21 maio 2025.

ZANOTTO, Mara S. T. *Metáfora e indeterminação: abrindo a caixa de Pandora*. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de (Org.). *Metáforas do cotidiano*. Belo Horizonte: Ed. do Autor, 1998.

Vermes, morte e metáforas: um olhar crítico sobre *Memórias Póstumas de Brás Cubas* à luz da Linguística CognitivaCecília Maria Souza da Cruz¹Davi Emanuel Jardim Souza²Isabella Santana Rodrigues Passos³Raysha Fontes Correa⁴Dra. Daianna Quelle da Silva Santos da Silva - Orientadora⁵**RESUMO:**

Neste artigo, buscamos identificar e analisar algumas expressões metafóricas acionadas no livro *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, do escritor Machado de Assis, considerado um marco do realismo brasileiro ao romper com o romantismo e oferecer uma crítica à elite da época. Através da ironia e das críticas sociais, Machado de Assis constrói a narrativa de Brás Cubas, um defunto que reflete sobre sua vida, suas falhas e sua futilidade. As metáforas desempenham um papel crucial para entender a visão pessimista do protagonista sobre a vida e a morte. Nesse contexto, a metáfora do verme que roeu seu cadáver, por exemplo, simboliza a inevitabilidade da morte e a transitoriedade da vida. A mensagem central da obra é a busca de um propósito existencial que, no fim, revela o vazio e a futilidade da existência humana. Sob essa ótica, pautando-nos na Teoria da Metáfora Conceptual, de Lakoff e Johnson (1980), a obra pode ser analisada pela Linguística Cognitiva, que evidencia as metáforas não apenas como recursos literários, mas como formas de estruturar o conhecimento. Assim, com o uso desse instrumento linguístico, Machado de Assis critica os valores da sociedade da época, mostrando o egoísmo, a superficialidade e a futilidade das aspirações humanas.

PALAVRAS CHAVE: Metáfora. Linguística Cognitiva. Crítica social. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Machado de Assis.

¹ Discente do 3º ano B, no Colégio Adventista da Bahia.

² Discente do 3º ano B, no Colégio Adventista da Bahia.

³ Discente do 3º ano B, no Colégio Adventista da Bahia.

⁴ Discente do 3º ano B, no Colégio Adventista da Bahia.

⁵ Doutora em Estudos Linguísticos pela UEFS, com mestrado na mesma área, formada em Licenciatura em Letras Vernáculas pela UEFS e especialista em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa pelo IBPEX. Escritora dos livros *Contos às Marias* (2017) e *Nas Redes da Vida* (2022). Atualmente é docente universitária e do Colégio Adventista da Bahia (CAB).

ABSTRACT:

In this article, we aim to identify and analyze some of the metaphorical expressions employed in the book *Póstumas Memórias de Brás Cubas*, by the writer Machado de Assis, considered a milestone of Brazilian realism by breaking with romanticism and offering a criticism to the elite of the time. Through irony and social criticism, Machado de Assis builds the narrative of Brás Cubas, a deceased who reflects on his life, his failures and his futility. Metaphors play a crucial role in understanding the protagonist's pessimistic view of life and death. In this context, the metaphor of the worm that gnawed its corpse, for example, symbolizes the inevitability of death and the transience of life. The central message of the work is the search for an existential purpose that, in the end, reveals the emptiness and futility of human existence. From this perspective; based on the Theory of Conceptual Metaphor, by Lakoff and Johnson (1980), the work can be analyzed by Cognitive Linguistics, which highlights metaphors not only as literary resources, but as ways of structuring knowledge. Thus, with the use of this linguistic instrument, Machado de Assis criticizes the values of the society of the time, showing the selfishness, superficiality and futility of human aspirations.

KEYWORDS: Metaphor. Cognitive Linguistics. Social criticism. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Machado de Assis.

1 INTRODUÇÃO

A obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881), do escritor brasileiro Machado de Assis, apontada como marco do Realismo, representa uma mudança na literatura do país após romper com o movimento romântico. Acrescentando uma linguagem irônica à crítica social e ruptura com a linearidade, introduz uma nova forma de escrita literária. Ao ler o romance, percebemos algumas figuras de linguagens como ironia, metonímia, metáfora e, sabemos que tais figuras comumente se configuram como palavras ou expressões utilizadas no sentido figurado para dar efeito ao discurso, aprofundando o significado da narrativa.

Desta forma, observando a visão pessimista de Brás Cubas sobre a vida, este trabalho visa destacar as metáforas acionadas no romance, figuras de linguagem que, de certa forma, são utilizadas para criar um sentido figurado que dá efeito ao discurso, aprofundando o significado da narrativa. Nesse contexto, as metáforas revelam a visão pessimista de Brás Cubas sobre a vida.

Assim, tem-se como objetivo principal entender na obra se percebe a visão crítica à sociedade burguesa da época, através das metáforas que delineiam o estilo irônico representado pela voz de alguém que já está morto e que conta os acontecimentos de sua vida após a morte.

1.1 SOBRE O LIVRO

O livro *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1981) está inserido no contexto do final do Segundo Reinado, período marcado por tensões políticas e sociais, ascensão da burguesia cafeeira, debates sobre a escravidão e o possível fim da monarquia. Com humor ácido e linguagem sofisticada, o autor analisa os costumes da época, questiona a noção de progresso e ironiza valores como o amor romântico e a moral burguesa.

Brás Cubas, o defunto autor, pode servir de representação da elite brasileira da época: egocêntrica, superficial, desprovida de grandes ideias, preocupada apenas com sua própria satisfação e *status*. O protagonista, mesmo após a morte, busca encontrar um significado para sua existência, marcada pela futilidade e falta de realizações genuínas.

Em sua obra, Machado de Assis utiliza metáforas e simbolismos notáveis, expressões irônicas para desmascarar a hipocrisia da elite, a futilidade da vida e a fragilidade da natureza humana. Através dela, o narrador expressa suas ideias de forma sutil e mordaz, provocando o riso e a reflexão no leitor.

Desta forma, Brás Cubas é o único herdeiro de uma família rica, e é ele mesmo quem conta sua história de uma maneira diferente: depois de já ter morrido. O enredo gira, principalmente, em torno de sua vida amorosa e social, mostrando suas ideias superficiais e suas frustrações. No entanto, o livro vai além disso — ele não mostra só a vida vazia de um filho da burguesia, mas também faz críticas à sociedade da época, com ironia e inteligência.

Leal e Abreu (2019) afirmam que:

[a]s experiências desse filho abastado da elite brasileira – seus amores, veleidades e frustrações – são o ponto de partida para uma crítica social explícita. Suas memórias ficcionais, escritas além-túmulo, traduzem aspectos do "real vivido", enfatizando a falência moral, as injustiças e os privilégios da elite brasileira do século XIX, personificada na figura de Brás (Leal; Abreu, 2019, p. 1).

Brás Cubas pode ser considerado como a representação da elite, ele é um anti-herói, cujas ações e reflexões revelam a moralidade questionável e os valores distorcidos da classe dominante. A paixão por Marcela, uma cortesã interesseira, ilustra a superficialidade dos relacionamentos e o papel do dinheiro nas relações sociais da época, o que contraria o romantismo - escola literária anterior à que se vive na obra.

2 ASPECTOS DA LINGUÍSTICA COGNITIVA

Nos finais dos anos 1970 e início de 1980, surgia uma forma diferente de tratar a linguagem por meio de uma nova abordagem cognitiva. Então, nesse período, a Linguística Cognitiva, de agora em diante LC, nasce como um campo de estudo que considera a linguagem em sua função cognitiva, em que o cognitivo se refere ao papel crucial das estruturas informacionais intermediárias em nossos encontros com o mundo.

Desta forma, o estudo dos fenômenos da linguagem através se dá através da ideia de que a nossa mente é corporificada, ou seja, a nossa mente transparece experiências corporais, sociais, físicas entre outras que aparecem na linguagem.

A autora Santana (2019) explica que a

[...] corporificação é mais uma importante premissa da LC; a partir dela, o significado é compreendido com base na nossa experiência corporal, física, social e cultural, ou seja, a partir da relação do ser humano com o mundo. O nosso corpo, portanto, exerce papel fundamental na construção do significado (Santana, 2019, p.21).

Assim, a linguagem cognitiva, na forma que nos expressamos, relaciona-se com a metáfora ao identificá-la não apenas como um ornamento linguístico de natureza poética, mas sim, um aparato cognitivo estruturador do conhecimento e da experiência.

A LC é classificada nos trabalhos através de duas linhas: Semântica Cognitiva e Gramática Cognitiva (LENZ, 2013). Em 1980 houve a publicação da obra *Metaphors We Live by (Metáforas da Vida Cotidiana)*, escrita por George Lakoff e Mark Johnson, que é básico para nos mostrar como as metáforas não são só enfeites de linguagem, mas fazem parte da forma como pensamos e vivemos. Os autores explicam que usamos metáforas o tempo todo, mesmo sem perceber. Por exemplo, quando a gente diz que está “lutando contra um problema” ou que “perdeu tempo”, estamos usando metáforas baseadas em experiências do dia a dia.

Nesse sentido, a ideia principal do livro é que a nossa mente entende muitos elementos abstratos (como sentimentos, ideias ou tempo) a partir de elementos concretos (como guerra, espaço ou objetos). Por isso, as metáforas ajudam a construir o nosso jeito de ver o mundo.

2.1 AS METÁFORAS E SEUS DOMÍNIOS

Comumente ouvimos, entendemos que metáfora deriva do grego e significa “transferência, transporte para outro lugar”. Nesse sentido, em seu sentido literal, o verbo grego *metaphrein* seria traduzido pelo verbo latino *transferire* (Strey; Costa, 2010). A definição clássica, com base nos estudos de Aristóteles, é a de que uma ou mais palavras são usadas fora do seu significado convencional para expressar um outro significado.

Strey e Costa (2010) nos afirma que:

[e]ntender a metáfora significa perceber que há dois domínios cognitivos que estão sendo mapeados, ou seja, há uma projeção de dois domínios conceptuais: o domínio de origem, de natureza concreta e experiencial, e o domínio alvo, de caráter abstrato. (STREY; COSTA, 2010, p. 916).

Quando usamos uma metáfora para entender algo mais complexo, estamos fazendo uma comparação entre dois campos de conhecimento. O **primeiro campo**, de

onde tiramos a metáfora, é chamado de **domínio de origem**. Já o **segundo campo**, que estamos tentando explicar com a ajuda dessa comparação, é o **domínio de destino**.

Geralmente, o **domínio de origem** costuma ser mais concreto e fácil de visualizar, como jornadas, guerras, construções, plantas ou alimentos. São experiências comuns do nosso dia a dia. Por outro lado, o **domínio de destino** é geralmente algo mais abstrato, como vida, ideias, teorias, argumentos, amor ou organizações sociais.

Esse processo de associação é o que forma as **metáforas conceituais**, que são estruturas mentais que nos ajudam a compreender o mundo de maneira mais concreta, mesmo quando falamos de temas abstratos. Então entendemos que, **o domínio de origem** é de onde a metáfora “vem”, ele é mais **concreto**, ligado à nossa experiência do mundo. Também pode ser chamado de **doador da imagem**. E o **domínio de destino**: é a ideia **abstrata** que estamos tentando entender melhor, usando o domínio de origem.

A fim de explicar melhor o que fora dito, trazemos aqui a metáfora que aparece quando Brás Cubas se refere à invenção do “**emplastro Brás Cubas**” – uma suposta maneira de curar a humanidade da “melancolia”. Uma vez que a “melancolia” também pode ser uma metáfora para se referir ao Romantismo. Quando Brás Cubas diz:

Exemplo Textual 1: Essa idéia era nada menos que a invenção de um medicamento sublime, um emplastro anti-hipocondríaco, destinado a aliviar a nossa **melancólica** humanidade (ASSIS, 1981, p.4).

Em primeira análise, parece que Brás Cubas está falando de uma invenção científica, um remédio real. Mas à luz da LC, compreendemos a **metáfora conceptual A HUMANIDADE É UM PACIENTE DOENTE**, pois Brás Cubas não está falando de uma doença física, mas de um **sofrimento existencial**, ou seja, do sofrimento de viver, da angústia da humanidade. Para explicar isso, ele compara o sofrimento humano a uma doença e propõe um remédio imaginário para curá-la, que é o próprio emplastro.

Desta maneira, o **domínio de origem** é a **doença**, um conceito concreto, que pertence ao campo da medicina e da experiência física. A ideia de um “remédio” ou “curativo” está associada àquilo que pode ser tratado ou eliminado com alguma intervenção prática. E o **domínio de destino** é a **melancolia da humanidade**, ou seja, o sofrimento existencial vivido pelas pessoas de modo mais amplo. Essa tristeza profunda, que representa a angústia da condição humana, é um conceito abstrato e subjetivo.

2.2 CONCEPTUALIZAÇÕES METAFÓRICAS

Na Semântica Cognitiva (SC), alguns conceitos são fundamentais para entender como o significado se constrói na linguagem. Um desses conceitos centrais é o de

domínio, conforme já foi dito na seção anterior, que serve de base para compreender como organizamos e acessamos informações na mente.

Além dos domínios, existem outras noções importantes que se conectam entre si e ajudam a descrever o que os estudiosos chamam de **estruturas cognitivas estáveis**. Essas estruturas são como moldes mentais duradouros, que armazenam conhecimentos que são compartilhados culturalmente (Ferrari, 2011). Para compreender melhor esse funcionamento, é necessário também conhecer os conceitos de **frame** e de **Modelo Cognitivo Idealizado** (de agora em diante MCI).

As noções de **frame** e **MCI** estão diretamente relacionadas à forma como organizamos o significado em nossa mente: o **frame** funciona como um "esquema" de conhecimento ativado quando usamos certas palavras, enquanto o **MCI** faz referência à forma como idealizamos certas situações, papéis ou objetos, com base em expectativas culturais e experiências sociais. (FERRARI, 2011).

Esses conceitos nos mostram que o significado não está apenas nas palavras isoladas, mas sim em todo um sistema de conhecimento que já carregamos conosco, e que é ativado quando falamos, ouvimos ou lemos.

Segundo Lakoff (1987), os MCIs são estruturados com base em quatro princípios fundamentais. Os frames são estruturas proposicionais, portanto, MCIs. O segundo princípio refere-se aos **esquemas imagéticos** (também chamados de *Esquemas-I*), que são derivados das experiências corporificadas e espaciais comuns a todos os seres humanos. Entre esses esquemas, destacam-se: CONTÊINER (ou RECIPIENTE), PARTE-TODO, FRENTE-TRÁS, CIMA-BAIXO, ORIGEM-TRAJETO-DESTINO, FORÇA, EQUILÍBRIO, entre outros.

O terceiro princípio diz respeito ao mapeamento metafórico, que constitui um mecanismo cognitivo central para a compreensão e categorização da realidade. Através dele, conseguimos compreender domínios conceituais abstratos a partir de domínios mais concretos e experienciáveis, promovendo, assim, uma organização coerente das nossas experiências vividas (SIQUEIRA; PEREIRA; FERRARI; LOPES, 2017). O quarto domínio é o metonímico, mas não o aprofundaremos neste trabalho.

3. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para interpretar o romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas* de maneira mais crítica e profunda, é possível aplicar uma leitura que considera o posicionamento ideológico do narrador e o modo como ele representa certas camadas da sociedade brasileira do século XIX. Nesse sentido, o comentário de Figueiredo (2020) é especialmente útil como ponto de partida analítico. A autora afirma que Brás Cubas é a encarnação da elite dominante brasileira, uma elite frívola, exibicionista, cínica, "respeitável" e cheia de conhecimentos superficiais (Figueiredo, 2020).

Além disso, estabelecemos que o desenho metodológico deste artigo foi pautado em uma metodologia qualitativa, de cunho descritivo, explicativo e documental. Para compreender as representações simbólicas presentes na obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, foi necessário recorrer às principais teorias da LC, especialmente a Teoria da Metáfora Conceptual, formuladas por Lakoff e Johnson (1980; 1999), e ampliadas por autores como Feltes (2007), Ferrari (2011), Fillmore (1982), e Almeida (2016, 2018, 2020, 2021). Também fundamentamos nossa análise em modelos analíticos propostos por Araújo (2021), Moreira (2015) e Santana (2019), Silva (2023) adaptando-os ao contexto da obra literária em estudo.

O objetivo principal foi identificar e interpretar as **expressões metafóricas** utilizadas no romance para representar conceitos abstratos relacionados à **vida, morte, corpo, poder, afetividade, racionalidade e classe social**, considerando os domínios conceptuais e os MCIs que estruturam essas experiências na narrativa.

Seguimos os critérios metodológicos propostos por Almeida (2016) e Silva (2023) com adaptações para o contexto literário. Essa sistematização buscou garantir a clareza, a organização e a coerência da análise dos dados extraídos do corpus textual. Abaixo, descrevemos os procedimentos adotados:

1. **Numeração dos exemplos:** Todos os trechos selecionados da obra foram numerados em ordem crescente, utilizando-se **algarismos arábicos** (1, 2, 3, etc.), o que facilitou a referência cruzada e a retomada dos dados ao longo da discussão.
2. **Destaque das expressões linguísticas:** As expressões identificadas como potencialmente metafóricas foram **destacadas em negrito** dentro dos exemplos, de modo a evidenciar o fragmento relevante à análise cognitiva.
3. **Representação das metáforas conceptuais:** As metáforas conceptuais identificadas ao longo da análise foram apresentadas em CAIXA ALTA, conforme convenção estabelecida na literatura especializada (LAKOFF; JOHNSON, 1980; FERRARI, 2011). Essa escolha tipográfica facilita a distinção entre a linguagem comum e os esquemas conceptuais subentendidos que organizam os domínios cognitivos em questão.

A dedicação ao “Ao verme que primeiro roeu as frias carnes do meu cadáver, dedico, como saudosa lembrança, estas memórias póstumas” (ASSIS, 1881, Prólogo, 1.) simboliza de maneira irônica o ceticismo de Brás Cubas. Ele se dedica ao verme, que é a causa final da morte, como um “saudoso lembrete”. Esta dedicatória, além de macabra, revela a visão da vida como um ciclo de morte e decomposição, mas que ao mesmo tempo vive por memórias. Portanto, compreendemos uma metáfora principal acionada e duas outras secundárias.

O **exemplo textual (2)** : “Ao verme que primeiro roeu as frias carnes do meu cadáver, **dedico**, como saudosa **lembrança**, estas **memórias póstumas**.” (ASSIS, 1881,

Prólogo, 1.) nos projeta para a conceptualização metafórica principal A VIDA É UM LEGADO NARRATIVO

Frame	Fragmento	Tipo de mapeamento	Esquema-I	Expressões acionadas	Análise
Morte / Vida como narrativa	“Ao verme que primeiro roeu as frias carnes do meu cadáver [...] memórias póstumas.”	Metafórico	ORIGEM - PERCURSO-META	"memórias póstumas", "dedico", "lembrança"	A expressão traz a ideia de que a vida deixa rastros simbólicos, que continuam após a morte. A narrativa póstuma torna-se herança, um legado existencial.

Conceptualizações metafóricas outras podem ser - O CORPO É UM CONTÊINER / A MORTE É UMA EXPERIÊNCIA CONTINUADA

Exemplo textual (2): “Ao verme que primeiro roeu as frias carnes do meu cadáver, dedico, como saudosa lembrança, estas memórias póstumas.” (ASSIS, 1881, Prólogo, 1.)

Frame	Fragmento	Tipo de mapeamento	Esquema-I	Expressões acionadas	Análise
Corpo	“frias carnes do meu cadáver”	Metafórico secundário	CONTÊINER	"carnes", "cadáver"	O corpo é visto como um tipo de recipiente, com limites e prazo de validade, mas dentro dele mora algo que vai além: a história de Brás Cubas, que continua mesmo depois que o corpo acaba.
Morte	“Ao verme que primeiro roeu [...]”	Metafórico secundário	EXPERIÊNCIA CONTINUADA	"verme", "primeiro", "roeu"	A morte não é um fim brusco, mas um processo que vai acontecendo aos poucos (com a decomposição do corpo, as lembranças que ficam e o que a pessoa deixou de herança). O agente simbólico que inicia a transformação é o verme.

No domínio **escravidão**, destacamos que no capítulo XI “O Menino é Pai de Homem”, visualizamos um escravo que estando na casa do narrado, servia-lhe de cavalo. Assim no Exemplo Textual 3 (que seja exposto no parágrafo seguinte) destacamos duas conceptualizações metafóricas - ESCRAVO É ANIMAL / O CORPO NEGRO É OBJETO DE USO.

Exemplo Textual (3): “Prudêncio, o moleque da casa, era o **meu cavalo** de todos os dias; punha as mãos no chão, recebia um cordel nos queixos, à guisa de freio, eu **trepava-lhe ao dorso**, com uma **varinha** na mão, **fustigava-o**, dava mil voltas a um e outro lado, e ele **obedecia**, — algumas vezes gemendo, — mas **obedecia sem dizer palavra**, ou quando muito, um — “ai, Nhonhô!” — ao que eu retorquia: — “**Cala a boca, besta!**” (ASSIS, 1998, p. 36).

Frame	Fragmento	Tipo de mapeamento	Esquema-I	Expressões acionadas	Análise
Escravidão / Desumanização	“Prudêncio, o moleque da casa, era o meu cavalo de todos os dias [...] eu trepava-lhe ao dorso, com uma varinha na mão, fustigava-o [...]” (ASSIS, 1998, p. 36)	Metafórico	ANIMALIZAÇÃO / DOMÍNIO INFANTIL	"meu cavalo", "trepava-lhe ao dorso", "varinha", "fustigava-o", "besta"	O corpo negro infantil é tratado como um animal de montaria, sem vontade nem valor próprio. A metáfora da animalização traz a lógica colonial de posse e dominação, já presente nas brincadeiras da infância de Brás Cubas, como representação do homem branco que naturaliza a crueldade.

No domínio **classe social** através do exemplo textual (4) “Não tive filhos, não **transmiti** a nenhuma criatura o **legado** da **nossa miséria**.” (ASSIS, 1881, p.122), a metáfora principal acionada é A CLASSE SOCIAL É UMA HERANÇA, além disso compreendemos uma secundária A POBREZA É UM LEGADO GENÉTICO e o exemplo textual (5) “Foi a ideia de um **emplasto anti-hipocondríaco**, destinado a **aliviar** a nossa **melancólica humanidade**.” (ASSIS, 1881, p.33) são acionadas A SOCIEDADE É UM CORPO DOENTE, como metáfora principal e A MELANCOLIA SOCIAL É UMA DOENÇA além de A CURA SOCIAL PELO EMPLASTRO como metáfora secundária e metonímia respectivamente. .

Frame	Fragmento	Tipo de	Esquema-I	Expressões	Análise
-------	-----------	---------	-----------	------------	---------

		mapeamento		acionadas	
Classe social / Herança	“Não tive filhos, não transmiti a nenhuma criatura o legado da nossa miséria.” (ASSIS, 1881, p.122)	Metafórico	HERANÇA / TRANSMISSÃO DE CONDIÇÃO	"transmiti", "legado", "nossa miséria"	A classe social aparece como um legado maldito, inevitável e hereditário. A ausência de filhos parece uma redenção simbólica, uma ruptura com a pobreza ou do fracasso. A miséria aqui é mais que econômica, é existencial, histórica, genética.

Sendo assim, no exemplo textual (4), Brás Cubas fala da “miséria” não como pobreza material, mas como o vazio moral e existencial da elite ociosa a que pertence. A metáfora do “legado da nossa miséria” sugere uma crítica a como o modo de vida vazio, fútil e sem caráter não mereciam uma linhagem contínua. E no exemplo textual (5) a invenção do “emplasto” (4) simboliza a falha tentativa de Brás Cubas de curar uma doença, “alívio da melancolia” é uma crítica à elite que busca soluções superficiais para problemas profundos.

No domínio **corpo e identidade** trazemos o exemplo textual (6) “**Nariz, consciência sem remorsos**, tu me foste muito útil na vida...” (ASSIS, 1881, p.50) acionando a metáfora CORPO É SEDE DA IDENTIDADE MORAL e o exemplo textual (7) “A segunda pessoa era um parente de Virgília, o Viegas, **um cangalho** de setenta invernos. ” (ASSIS, 1881, p.105) em que há uma metáfora principal CORPO É MÁQUINA, e aciona duas outras A VIDA É UMA ESTAÇÃO DO ANO e ENVELHECIMENTO É DETERIORAÇÃO MECÂNICA

Frame	Fragmento	Tipo de mapeamento	Esquema-I	Expressões acionadas	Análise
Corpo / Identidade moral	“Nariz, consciência sem remorsos, tu me foste muito útil na vida...” (ASSIS, 1881, p. 50)	Metafórico	PARTE PELO TODO (NARIZ É A PARTE DO CORPO)	"Nariz", "consciência sem remorsos"	O nariz, parte física do corpo, é elevado à condição de sujeito ético, consciente. A metáfora mistura anatomia e moral, ironizando o comportamento social frio e interesseiro, como

					se diz “nariz em pé” que é indiferente, e que tem consciência do que é externo como, destacável, utilitário.
Envelhecimento / Fragilidade física	“A segunda pessoa era um parente de Virgília, o Viegas, um cangalho de setenta invernos.” (ASSIS, 1881, p. 105)	Metafórico	FORÇA	"cangalho", "setenta invernos"	A velhice é representada como carcaça, objeto quebrado, sucata (um “cangalho”). O tempo é medido por invernos, metáfora para dureza e deterioração. A metáfora reforça o estigma da inutilidade e decadência física da velhice.

O excerto (6) que faz referência ao nariz, metaforizando o egoísmo do ser humano, a preocupação com a ascensão pessoal, com o subir a qualquer custo. E, no exemplo textual (7), Viegas, um parente de Virgília, aparece abalado pela doença, pela idade e pelo desprezo, é tido como uma pessoa inútil. Sua vida foi, metonimicamente, uma série de invernos - vida fria..

No domínio **tempo e sociedade** temos o **exemplo textual (8)** “**Matamos o tempo; o tempo nos enterra.**” (ASSIS, 1881, p.124) em que a metáfora TEMPO É INIMIGO e o **exemplo textual (9)** “A sociedade há de exigir que o homem, para ser bom cidadão, traga o ventre de sua mulher fecundo e o cofre de seu sogro cheio. ” (ASSIS, 1881, p.309) A SOCIEDADE É INSTITUIÇÃO DE CONSUMO E PRODUÇÃO

Frame	Fragmento	Tipo de mapeamento	Esquema-I	Expressões acionadas	Análise
Tempo / Existência	“Matamos o tempo; o tempo nos enterra.” (ASSIS, 1881, p.124)	Metafórico	ORIGEM-PERCURSO-META	"Matamos o tempo", "o tempo nos enterra"	Ao tentar dominar o tempo, expressão “matar” faz referência ao tédio, rotina, o vazio, ele se volta contra nós, como inimigo e se vinga, nos matando e como um agente personificado consegue nos enterrar
Sociedade / Patriarcado econômico	“A sociedade há de exigir que o homem,	Metafórico	PARTE-TODO	"ventre fecundo", "cofre cheio",	Aqui se estabelece uma relação familiar O projeto de família

	para ser bom cidadão, traga o ventre de sua mulher fecundo e o cofre de seu sogro cheio.” (ASSIS, 1881, p.309)			"bom cidadão"	que apresenta um perfil de homem ideal: o reprodutor e provedor. A mulher é ventre, o sogro é banco. Tudo se reduz a função econômica e reprodutiva, denunciando uma sociedade que calcula até os afetos.
--	--	--	--	---------------	---

Desta forma, no **exemplo textual (8)** o tempo não é só cronômetro, ele é um adversário, é um inimigo que tentamos matar, mas no fim ele é quem nos enterra. O tempo, embora breve, carrega um sentido profundo. A metáfora também nos sugere sobre a inutilidade da vida levada pela elite, matar o tempo é viver sem propósito, desperdiçando a existência com vaidades e futilidades. Ao final, é o tempo que triunfa, “enterrando” a todos, sem distinção de classe, ou seja no fim, é igualmente consumida pelo tempo.

No **exemplo textual (9)** a humanidade vira investimento, com o pai provedor, a mulher de ventre fecundo, e o banco como aquele que inicia e finaliza tudo. Desta maneira, o homem bom é aquele que dá lucro à sociedade. É nítido a ironia quanto aos valores sociais da época, em que a virtude do homem está vinculada não à moral, mas à reprodução e riqueza. A hipocrisia está na valorização de aparências e conveniências, em vez de princípios éticos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida neste artigo nos permitiu evidenciar como *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, constitui um terreno fértil para a identificação de metáforas conceptuais que revelam, ironicamente, os mecanismos ideológicos da elite brasileira oitocentista. A partir da articulação entre os pressupostos da Linguística Cognitiva, especialmente a Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 1980; 1999), e os referenciais críticos da literatura brasileira, compreendemos que o narrador-personagem, ao relatar suas memórias pós-morte, reconfigura simbolicamente domínios como **corpo, morte, identidade, escravidão e classe social**.

As metáforas A VIDA É UM LEGADO NARRATIVO, O CORPO É UM CONTÊINER e A MORTE É UMA EXPERIÊNCIA CONTINUADA, por exemplo, demonstram que a morte em Machado de Assis não é apenas fim biológico, mas um recurso de conhecimento para embasar a crítica social. A dedicatória ao verme, ao mesmo tempo mórbida e lírica e traz uma concepção niilista (não existe sentido, valor ou verdade absoluta) de existência: a vida como herança de um corpo em decomposição e a memória como ironia final.

Do mesmo modo, a análise do exemplo que envolve Prudêncio, no capítulo "O menino é pai do homem", mostrou como a metáfora ESCRAVO É ANIMAL e a metonímia do silenciamento reiteram a animalização e a desumanização do corpo negro, mesmo na infância. A linguagem usada pelo narrador-personagem, ainda que revestida de um tom "ingênuo", revela a naturalização da lógica de escravidão e a perpetuação de uma violência estrutural que silencia e coisifica o sujeito escravizado, subalternizado. Tal leitura ganha força, ao se considerar o ponto de vista ideologicamente comprometido do narrador, que ironiza e relativiza a própria crueldade de sua classe social.

As metáforas A CLASSE SOCIAL É UMA HERANÇA e A SOCIEDADE É UM CORPO DOENTE, por sua vez, expõem o cinismo da elite ao transformar a miséria em legado e a hipocrisia em doença passível de cura superficial. O "emplasto anti-hipocondríaco" criado por Brás Cubas é, portanto, uma crítica ao ideal burguês de solução rápida e estética para problemas profundamente estruturais, é uma "cura" que não transforma, apenas encobre. Assim, o romance escancara o fracasso moral dessa elite, incapaz de se responsabilizar por seus privilégios e de transformar a realidade social que a sustenta.

No campo da identidade, os exemplos que tratam do corpo como sede da moralidade (nariz) e como máquina desgastada pelo tempo (cangalho) reforçam a crítica machadiana à aparência como medida de valor humano. O corpo, nessa narrativa, é tanto um instrumento de poder quanto um registro da decadência. Ao metaforizar o envelhecimento como deterioração mecânica, a obra escancara o esvaziamento da subjetividade no discurso das aparências.

Assim, a partir do cruzamento entre literatura e LC, este estudo contribui para a compreensão da dimensão simbólica e ideológica das metáforas na obra de Machado de Assis. Lembremos que as metáforas não são apenas ornamentos estilísticos, mas verdadeiros mecanismos de organização do pensamento e de construção do mundo narrado. Ao dar voz a um narrador morto que escarnece da vida e dos vivos, Machado de Assis constrói uma crítica contundente contra a sociedade imperial brasileira, mas tal crítica infelizmente ainda ecoa com incômoda atualidade.

Ainda há muito que se estudar, que aprofundar neste estudo, mas analisar as metáforas em *Memórias Póstumas de Brás Cubas* nos permite compreender como a linguagem machadiana subverte expectativas e transforma a obra em um marco inovador da literatura brasileira.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. Ariadne Domingues. Conceptualizações da ação sexual na Idade Média: revelações das cantigas de escárnio e maldizer. In: RODRÍGUEZ, David; LOPES, Mailson (org.). *Galícia doutro lado do Atlântico: estudos galegos na Bahia*. Salvador: Ponte Atlântica, 2018. p. 61-86.

ALMEIDA, Aurelina Ariadne Domingues. O ser humano é um animal? E o que mais? Metáforas na Idade Média. XVII Congresso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL 2014), João Pessoa - Paraíba, Brasil, p. 4595-4606. Disponível em: <https://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0668-1.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2025.

ALMEIDA, A. D. Oh, oh, o gigante acordou! Brasil, junho de 2013: conceptualizações e metáforas das manifestações. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 38(2), 139-152. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v38i2.25277>. Acesso em: 20 mar. 2025.

ASSIS, M. d. (1998). *Memórias póstumas de Brás Cubas* (5. ed.). São Paulo, São Paulo, Brasil: Editora FTD S.A

DE CERVANTES, B. V. M. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. [S.l.]: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, [s.d.]. Disponível em: <https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/memorias-postumas-de-bras-cubas--0/html/>. Acesso em: 18 maio 2025.

FELTES, Heloisa Pedroso de Moraes. A Semântica Cognitiva Prototípica de George Lakoff. *Letras De Hoje*, 27(3), 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/16070>. Acesso em: 14 jul. 2021.

FERRARI, Lilian. *Introdução à Linguística Cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011.

FILLMORE, Charles. Frame Semantics. In: The Linguistic Society of Korea (Org.). *Linguistics in the morning calm*. Seoul: Hanshin, 1982.

FIGUEIREDO, Roseana Nunes Baracat de Souza. A crítica social em Memórias Póstumas de Brás Cubas. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 3, n. 6, p. 183-186, 1º sem. 2000. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6165982.pdf>. Acesso em: 18 maio 2025.

INFANTIS, B. P. S. *Memórias Póstumas de Brás Cubas – Machado de Assis*. Disponível em: https://fliphtml5.com/uwvpx/uhjc/Mem%C3%B3rias_P%C3%B3stumas_de_Br%C3%AAs_Cubas_-_Machado_de_Assis/. Acesso em: 1 maio 2025.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Coordenação da tradução: Mara Sofia Zanotto. Campinas, Mercado das Letras: Educ. São Paulo, 2002 [1980].

LEAL, Luciana Brandão; ABREU, Alexandre Veloso. O legado de Brás Cubas: o príncipe melancólico. *Machado Assis Linha*, São Paulo, v. 12, n. 26, p. 161-180, Apr. 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/mael/a/ty8fNZCGsqKKPYnD6jGCNbk/?lang=pt>. Acesso em: 18 maio 2019.

LENZ, P. Semântica cognitiva. In: FERRAREZI JR., C.; BASSO, R. (org.). *Semântica, semânticas: uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 31-55.

MEMÓRIAS PÓSTUMAS... Análise da obra de Machado de Assis. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/memorias-postumas-de-bras-cubas-analise-da-obra-de-machado-de-assis/>. Acesso em: 1 maio 2025.

MICHELLE, P.; COMPLETO, V. M. P. *Aulas de Língua Portuguesa e Literatura*. Disponível em: <https://aulasdelinguaportuguesaeliteratura.blogspot.com/2009/04/memorias-postumas-de-bras-cubas-machado.html>. Acesso em: 1 maio 2025.

MOREIRA, Cristiane Fernandes. As metáforas da maré: um estudo das metáforas conceituais nas unidades terminológicas da pesca em Baiacu/Vera Cruz/Bahia. 2015. 422 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura – Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/4643/1/igordeoliveiracosta.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2025.

NORDQUIST, Richard. Como a linguagem figurativa é usada no dia a dia: glossário de termos gramaticais e retóricos. *ThoughtCo*, 5 abr. 2023. Disponível em: <https://www.thoughtco.com/figurative-language-term-1690856>. Acesso em: 18 maio 2025.

NORDQUIST, Richard. Understanding conceptual metaphors: Compreendendo metáforas conceituais – Glossário de termos gramaticais e retóricos. *ThoughtCo*, 27 set. 2019. Disponível em: <https://www.thoughtco.com/what-is-conceptual-metaphor-1689899>. Acesso em: 18 maio 2025.

NORDQUIST, Richard. Veículo (metáforas): glossário de termos gramaticais e retóricos. *ThoughtCo*, 5 abr. 2023. Disponível em: <https://www.thoughtco.com/vehicle-metaphors-1692578>. Acesso em: 18 maio 2025.

SANTANA, Neila Maria Oliveira. Estudo sócio-histórico-cognitivo das conceptualizações e categorizações do AMOR em cartas dos séculos XIX e XX. 2019. 217 f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

SIQUEIRA, M.; PEREIRA, L. B.; FERRARI, C. G.; LOPES, N. Mapeamentos metafóricos e metonímicos em provérbios do português brasileiro. *ReVEL*, vol. 15, n. 29, 2017. Disponível em:

<http://www.revel.inf.br/files/3cd6f1594c564f8a72950c7b79a87996.pdf>. Acesso em: 14 maio 2025.

SILVA, Daianna Quelle da Silva Santos. Dois documentos, duas histórias e a mesma dor: edição filológica e estudo cognitivo do estupro e do corpo feminino violentado em dois crimes de estupro (1936 e 1941-1942). 2023. 214 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2023. Disponível em: <http://200.128.81.65:8080/bitstream/tede/1551/2/Tese%20-%20Daianna%20Quelle%20da%20Silva%20Santos%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 18 maio 2025.

STREY, Cláudia; COSTA, Jorge Campos da. Metáfora e cognição: uma conversa entre Lakoff e Sperber & Wilson. Faculdade de Letras, PUCRS, 2010. Disponível em: https://editora.pucrs.br/anais/Vmostra/V_MOSTRA_PDF/Letras/83110-CLAUDIA_STREY.pdf. Acesso em: 27 fev. 2025.

A metáfora conceitual: uma visão cognitivista. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viicnlf/anais/caderno12-04.html>. Acesso em: 1 maio 2025.