

LETRA MAGNA

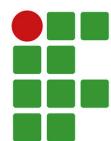


Vol. 21 n. 38
2025

Diálogos

&

Formação
Docente



INSTITUTO
FEDERAL

São Paulo

Câmpus
Cubatão



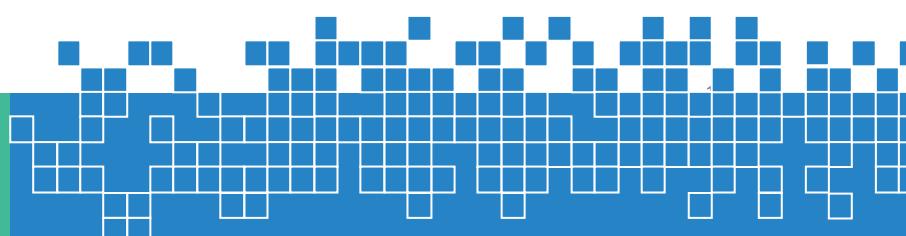
EDITORIA
IFSP

É com grande satisfação que apresentamos a edição 21, vol 38, da Revista Letra Magna, a primeira sob nossa coordenação compartilhada. Esta publicação marca um momento de renovação editorial e reafirma o compromisso da revista com a pesquisa em Letras, Linguística, Literatura e Educação Linguística, no âmbito do Instituto Federal, *Campus Cubatão*.

A edição organiza-se em duas seções complementares, que refletem a diversidade teórica, metodológica e formativa que caracteriza a área de Letras. De um lado, reúnem-se reflexões e relatos de experiência produzidos por licenciandos vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), evidenciando o papel central desse programa como política pública de formação docente. De outro, apresentam-se pesquisas acadêmicas desenvolvidas por pesquisadores de diferentes instituições, fortalecendo o diálogo entre literatura, linguística, estudos discursivos e práticas de ensino.

Os textos oriundos do PIBID destacam a articulação entre teoria e prática na formação inicial de professores, com ênfase em experiências vividas no contexto da escola pública. As contribuições evidenciam abordagens interdisciplinares, práticas pedagógicas inovadoras, o uso de tecnologias e multiletramentos, bem como os desafios e as potencialidades da educação linguística em contextos reais de ensino. Em conjunto, esses trabalhos reafirmam o PIBID como espaço privilegiado de reflexão crítica, construção de saberes docentes e formação comprometida com a realidade escolar.

A seção de Artigos Livres reúne estudos que dialogam com diferentes campos do conhecimento em Letras, contemplando análises literárias, investigações sobre práticas de escrita, estudos discursivos e reflexões sobre ensino. Nesta seção, dois trabalhos mobilizam o referencial teórico de Mikhail Bakhtin, explorando conceitos como dialogismo e circulação de vozes na análise de práticas discursivas. Outros dois artigos dedicam-se à análise literária de obras de Eça de Queirós e Margaret Atwood, reafirmando a relevância desses autores para leituras críticas que articulam literatura, sociedade e contemporaneidade.



O conjunto dos textos evidencia o pluralismo teórico e metodológico da revista e sua contribuição contínua para o debate acadêmico, promovendo interlocuções entre linguística e literatura, pesquisa e ensino, teoria e experiência. Registrarmos, ainda, nosso agradecimento especial ao professor Rubens Lacerda, editor anterior da Letra Magna, cuja dedicação foi fundamental para garantir uma transição editorial cuidadosa e bem estruturada. Sua colaboração e apoio foram decisivos nesse processo.

Acreditamos que esta edição reafirma o compromisso da Revista Letra Magna com a excelência acadêmica, o diálogo interdisciplinar e o fortalecimento da formação docente. Desejamos que os textos aqui reunidos inspirem reflexões, debates e práticas que ampliem os horizontes da pesquisa e do ensino em Letras.

Boa leitura!

Equipe Editorial da RLM

Ana Elisa Sobral Caetano da Silva Ferreira

Caroline Alves Soler

SUMÁRIO

RELATOS DE EXPERIÊNCIA PIBID

Educação Linguística em Tempos Offline: Desafios e Soluções no Uso de Tecnologias em Escolas Públicas.....01

Kelly Cristina Marques Gaignoux
Dieny Vitória Pontes da Silva
Marcilene da Cunha Monteiro
Rayra de Oliveira Praxedes

PIBID: Os Desafios da Iniciação à Docência no Ensino Fundamental II..... 21

Caroline Alves Soler
Mariana Ferreira da Cunha
Pablo Santana da Cruz Felix

Contribuições do PIBID: Relatos e Percepções do Fazer Docente.....34

Caroline Alves Soler
Ana Karolina Pires da Cruz
Fernanda Fernandes Silva
Maria Julia da Silva Santos

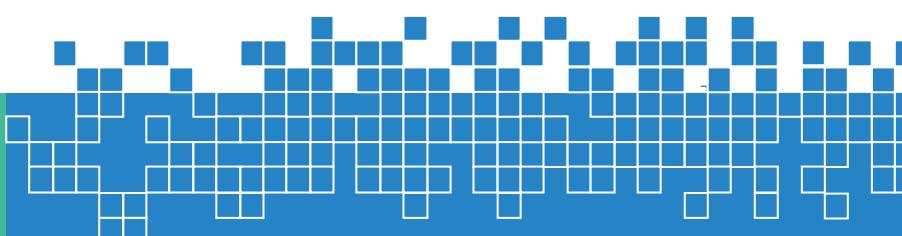
ARTIGOS (temática livre)

A Reescrita Crítica de Narrativas Clássicas como Estratégia Literário-política em *The Penelopiad*, de Margaret Atwood.....54

Marcelo Cizaurre Guirau
Isabela Jobstraibizer Rita

Dialogismo de colorido polêmico no samba de Noel Rosa.....76

Mayra Pinto



| | |
|---|-----|
| Por Qué, Cuándo Y Cómo: El Componente Literario En Las Clases De ELE Desde La Perspectiva De La Literacidad Literaria..... | 94 |
| Caio Vitor Marques Miranda | |
| | |
| Música e Memória: Produções Pessoais e Literárias..... | 110 |
| Cristina Lopomo Defendi | |
| Maria Aparecida Gazotti-Vallim | |
| | |
| O Conceito de Empreendedorismo Segundo a Teoria das Representações Sociais..... | 128 |
| Ana Maria de Oliveira Paz | |
| Marcossuel Soares Batista da Silva | |
| | |
| Perspectivas Sobre a Idealização do Amor e da Mulher em José Matias, de Eça de Queirós..... | 142 |
| Marcio Jean Fialho de Sousa | |
| Bruno Lutianny Fagundes Monção | |
| Heidy Cristina Boaventura Siqueira | |

Educação Linguística em Tempos Offline: Desafios e Soluções no Uso de Tecnologias em Escolas Públicas

Language Education in Offline Times: Challenges and Solutions in the Use of Technologies in Public Schools

Kelly Cristina Marques Gaignoux

Doutorado em Letras, Universidade Federal do Pará

Docente, Universidade Federal do Pará, Pará, PA, Brasil

✉ gaignoux@ufpa.br  <https://orcid.org/0000-0002-1829-8576>

Dieny Vitória Pontes da Silva

Discente do Curso de Letras-Inglês, Universidade Federal do Pará, Pará, PA, Brasil

✉ dieny.silva@braganca.ufpa.br  <https://orcid.org/0009-0001-2472-9256>

Marcilene da Cunha Monteiro

Discente do Curso de Letras-Inglês, Universidade Federal do Pará, Pará, PA, Brasil

✉ marcitamonteiro75@gmail.com  <https://orcid.org/0009-0001-6773-0281>

Rayra de Oliveira Praxedes

Discente do Curso de Letras-Inglês, Universidade Federal do Pará, Pará, PA, Brasil

✉ rayrapraxedes04@gmail.com  <https://orcid.org/0009-0000-8590-5682>



Resumo

O uso das tecnologias digitais nas escolas cresceu no período da pandemia da COVID-19 devido ao ensino remoto. No entanto, mesmo fazendo parte da rotina dos alunos fora do ambiente escolar, ainda há escolas públicas brasileiras onde essa realidade está distante de ser alcançada, pois não há recursos suficientes para todos os alunos ou para todas as salas de aula. O objetivo deste trabalho é analisar e refletir acerca das práticas pedagógicas realizadas por três bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Pará (UFPA), campus Bragança, vinculadas ao subprojeto *Inovação e Práticas Docentes na Formação Inicial de Professoras e Professores de LI e LP no Contexto do PIBID* em uma escola da rede estadual, do município de Bragança-Pará. A metodologia adotada neste trabalho envolve uma abordagem qualitativa com o suporte da autoetnografia auxiliando nas reflexões sobre nossas práticas pedagógicas (Matos, Santos & Grion, 2024). Para organizar a discussão e as reflexões, utilizamos as aulas produzidas e aplicadas, os materiais produzidos pelos estudantes e uma oficina realizada na escola pelas bolsistas. Os resultados mostram que, mesmo em contextos escolares com acesso limitado à tecnologia, é possível alcançar avanços significativos na aprendizagem.

Palavras-chave: Tecnologias digitais, PIBID, Ensino e aprendizagem de inglês

Abstract

The use of digital technologies in schools increased during the COVID-19 pandemic due to remote teaching. However, even though these technologies are part of students' daily lives outside the school environment, this reality remains distant in some Brazilian public schools due to insufficient resources for all students or classrooms. This study aims to analyze and reflect upon the pedagogical practices carried out by three undergraduate fellows from the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) at the Federal University of Pará (UFPA), Bragança campus. These fellows are affiliated with the subproject "Innovation and Teaching Practices in Initial Teacher Education for English and Portuguese Languages in the Context of PIBID" at a state school in the town of Bragança, Pará. The methodology adopted involves a qualitative approach with the selfethnography as the main methodological support to the reflections about our pedagogical practices (Matos, Santos & Grion, 2024). The analysis instruments used to structure the discussion and reflections included the lessons designed and implemented, materials produced by the students, and a workshop conducted at the school by the undergraduate fellows. The results indicate that, even in school contexts with limited access to technology, it is possible to achieve significant learning progress.

Keywords: Digital technologies, PIBID, English teaching and learning

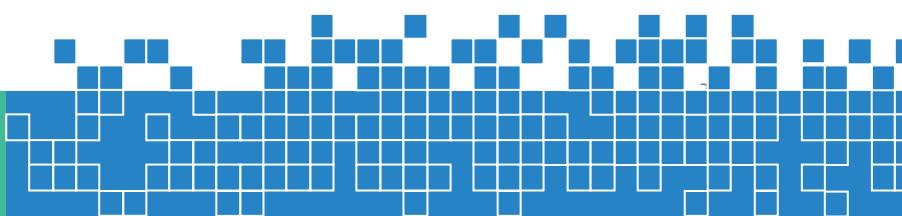


Considerações iniciais

Em plena era digital, em que o mundo está totalmente conectado, o processo de ensino e aprendizagem torna-se um desafio ainda maior quando a escola não dispõe dos recursos tecnológicos necessários, como, por exemplo, computadores, tablets e projetor multimídia para os alunos. Durante a pandemia da COVID-19, em 2020, o ensino passou por grandes transformações. Com o isolamento social, os alunos precisaram se adaptar ao ensino remoto, já que as aulas aconteciam por meio de aplicativos como o *Google Meet* e outras plataformas de vídeo chamada, por onde os professores e alunos poderiam manter a comunicação em tempo real. As atividades eram feitas e entregues também *online* por meio do uso de celulares, computadores e tablets (Silva; & Silva, 2022).

No dia 05 de maio de 2023, a Organização Mundial da Saúde, decretou o fim da pandemia da COVID-19 (OMS, 2023). Com isso, as aulas retornaram ao ensino presencial. Os alunos que já estavam adaptados ao ensino e aprendizagem com o auxílio das tecnologias digitais, precisaram voltar ao modelo tradicional, utilizando apenas livros didáticos, cadernos e conteúdo escrito no quadro branco. Apesar do avanço tecnológico que tivemos com o advento da pandemia, as escolas não conseguiram acompanhar as mudanças. Os recursos tecnológicos continuam limitados, com computadores, projetores multimídia e notebooks抗igos e em pouca quantidade, não atendendo a todos os alunos de uma turma. Além disso, o avanço em termos de acesso às ferramentas digitais pode ter sido impactante na sociedade, porém, na educação isso ainda é desafiador. Assim, a problemática que norteia este relato fundamenta-se na seguinte questão: de que forma podemos contribuir para o engajamento e a aprendizagem dos alunos no ensino de língua inglesa em escolas públicas utilizando recursos tecnológicos, ainda que limitados?

Este artigo tem como objetivo geral relatar as experiências vivenciadas pelas discentes bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Pará (UFPA), campus Bragança, vinculadas ao subprojeto “Inovação e Práticas Docentes na Formação Inicial de Professoras e

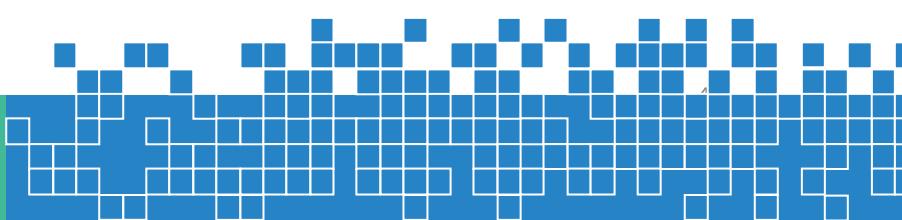


Professores de LI e LP no Contexto do PIBID”, realizado em uma escola da rede estadual de ensino do Estado do Pará, no município de Bragança com ênfase na inclusão de tecnologias digitais nas aulas de inglês para promover um ensino de qualidade. Tem como objetivos específicos: a) analisar e refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por bolsistas do PIBID com relação ao uso de tecnologias; b) identificar os principais desafios enfrentados quanto ao uso de recursos tecnológicos em sala de aula; c) apresentar estratégias pedagógicas alternativas utilizadas para adaptar o ensino à realidade local e d) refletir sobre os impactos dessas práticas no desenvolvimento da aprendizagem e do protagonismo estudantil.

Tendo em vista a natureza deste trabalho que se constitui a partir das reflexões das bolsistas do PIBID, utilizamos a autoetnografia como suporte metodológico. Justificamos o uso deste método por entender que, sendo participantes do subprojeto, estamos olhando de dentro e refletindo sobre nossas ações pedagógicas, fator crucial nas atividades docentes. Assim, somos pesquisadoras e participantes deste estudo que se caracteriza por nossas experiências pessoais combinadas com um estudo cultural (Matos; Santos; & Grion, 2024). Nesse sentido, não se trata apenas de descrever nossas experiências, mas de revelar nossas fragilidades na interação com e no contexto escolar. De acordo com Matos, Santos e Grion (2024), a autoetnografia envolve

[...] textos autoetnográficos, escritos na primeira pessoa, podem incluir contos, poesia, ficção, romances, ensaios pessoais, diários, escrita fragmentada e prosa científica social. Esses textos exploram temas de ação, diálogo, emoção, corporeidade, espiritualidade e autoconsciência em narrativas relacionais, familiares, institucionais e comunitárias influenciadas pela história, estrutura social e cultura, que se expressam por meio da ação, do sentimento, do pensamento e da linguagem (Matos, Santos; & Grion, 2024, p. 4).

Nesse contexto, para subsidiar nossas reflexões utilizamos os instrumentos utilizados no acompanhamento das atividades dos bolsistas no subprojeto que inclui: os diários de bordo elaborados no Padlet, os relatórios parciais das bolsistas, as



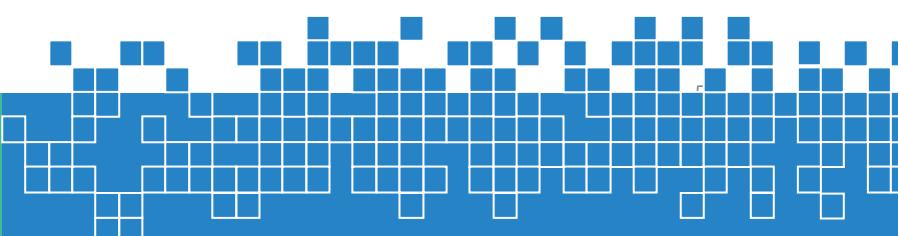
conversas informais com a professora supervisora e com as atividades realizadas pelas bolsistas.

A estrutura deste relato de experiência articula-se em quatro momentos, a saber: inicia-se com uma contextualização da trajetória docente das bolsistas e do lócus escolar; em seguida, faz-se uma descrição crítica da experiência, cartografando as dinâmicas da práxis pedagógica e detalhando as intervenções e artefatos didáticos concebidos; subsequentemente, procede-se à análise dos desdobramentos e resultados advindos da implementação de tais atividades. Por fim, sintetizam-se as reflexões, sublinhando os elementos que atestam a relevância de imersões formativas desta natureza, reiterando, por conseguinte, a potência do PIBID no bojo da formação docente inicial.

PIBID e o início da trajetória docente

Primeiramente, gostaríamos de situar o leitor a respeito do perfil das bolsistas fazendo uma breve descrição de cada uma. Marcilene é uma mulher parda, mãe solteira que trabalha período integral e cursa Letras-Inglês, no período noturno na Universidade Federal do Pará, no campus Bragança. Dieny se autodeclara como uma mulher parda, solteira, terceira filha e, assim como Marcilene, é estudante do curso de Letras-Inglês. Rayra é uma mulher parda, solteira, trabalha período integral, também estuda na mesma instituição e campus, cursando o quinto semestre do curso de Letras-Inglês. Todas estudam no período noturno.

Em termos de experiência com a docência, duas de nós (Marcilene e Dieny) já haviam realizado três estágios supervisionados, logo já tínhamos alguma ideia da realidade da escola pública. Rayra estava cursando o quarto semestre e, portanto, só iria vivenciar o primeiro estágio supervisionado no quinto semestre, assim, a experiência no PIBID tem sido seu primeiro contato com a docência. Apesar de duas das bolsistas terem alguma experiência com a docência, isso não as impediu de se sentirem inseguras quanto ao ensino da língua inglesa. Para a bolsista Rayra, o sentimento era ainda maior, pois mesmo tendo estudado algumas disciplinas voltadas

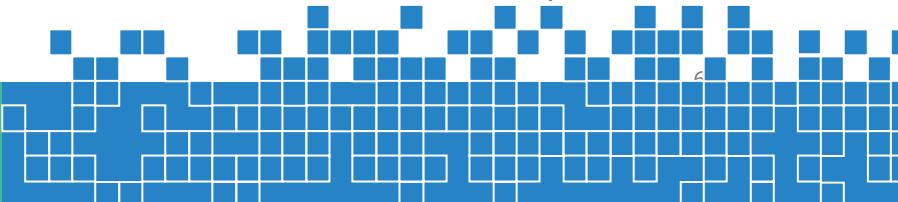


para a educação, isso ainda não garantia a ela a confiança necessária para atuar em sala de aula, segundo seu próprio relato:

No início, senti-me bastante insegura, pois tinha receio de falar em público e, até então, minha vivência na sala de aula era exclusivamente como aluna. Essa experiência representou um marco inovador em minha trajetória, uma vez que, mesmo cursando licenciatura, nunca havia nutrido o desejo ou a intenção de ser professora, acreditando não possuir o “dom” de ensinar e reconhecendo a complexidade e as exigências da profissão docente. Ao adentrar esse espaço, pude constatar que ser professor é, de fato, um desafio constante, que requer dedicação, paciência e aprendizado contínuo; contudo, para minha surpresa, descobri sensações que não esperava, sentindo-me bem e acolhida no ambiente escolar e percebendo que, de alguma forma, aquele espaço também poderia me pertencer. Embora as dificuldades e desafios permaneçam presentes, comproendo que cada dia em sala de aula é uma oportunidade de crescimento, tanto para os alunos quanto para mim, revelando que ensinar é um processo dinâmico e transformador, capaz de ressignificar minhas percepções sobre a docência, mesmo para alguém que, inicialmente, não se via nesse caminho. (Rayra, Diário de bordo)

Ao falar de nossas inseguranças, transformamos o medo em atitude, pois esse olhar a partir das nossas vivências revelam corpos conectados com sentimentos que acolhem e potencializam o valor das emoções no contexto do PIBID. É nesse cenário que visualizamos as crenças que nos guiam e aprendemos a fazer a escuta ativa que nos ensina sobre o espaço e a convivência com as pessoas (Ramos; Ferreira; & Leal, 2024). Uma das vantagens do programa PIBID é poder partilhar tais experiências. Neste sentido, o acolhimento da professora supervisora foi essencial para nos auxiliar no processo, pois além de ser uma profissional já, há muito tempo, atuante com o ensino e aprendizagem de inglês na escola pública, ela é uma pessoa que sempre procurou incentivar as bolsistas a participarem ativamente do planejamento e da aplicação das aulas e atividades. Isso, sem dúvida, fez muita diferença na construção de nossa identidade docente.

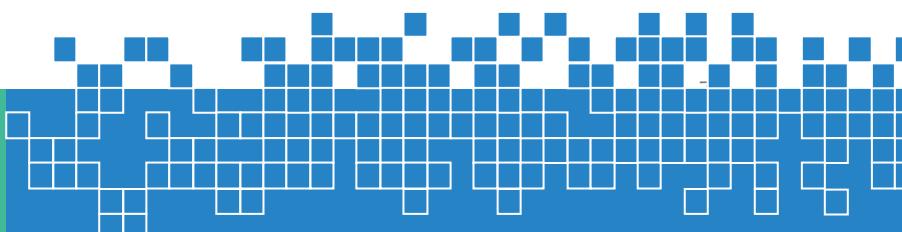
A experiência foi realizada em uma escola da rede estadual de ensino, no município de Bragança, nordeste do estado do Pará, com duas turmas, uma do primeiro ano e outra do terceiro. Na escola-campo onde realizamos nossas atividades, o acesso a recursos tecnológicos, tais como computadores, era insuficiente, pois o antigo laboratório de informática havia sido desativado por falta de



manutenção, dando espaço a uma sala adaptada para áudio e vídeo. Nesta sala havia os seguintes recursos: 40 cadeiras, telão, um notebook, uma caixa de som, um datashow e um microfone. Como a escola disponibiliza apenas dois projetores de multimídia e 1 (uma) caixa de som para atender a demanda da escola toda, geralmente, utilizávamos a sala de áudio e vídeo quando precisávamos do recurso, porém por ser um espaço muito requisitado, isso acabava prejudicando o planejamento dos professores.

Sabemos e conhecemos a carência da escola em termos de materiais de apoio aos professores, por isso acreditamos que a educação por ser um ato político nos encaminha para uma pedagogia que se constrói na necessidade e na análise do contexto. Portanto, a proposta do subprojeto evidencia a pedagogia dos multiletramentos que nos auxilia a dialogar com a realidade sócio-histórica da escola e dos sujeitos envolvidos (Mafra; & Barros, 2023). A proposta dos multiletramentos está prevista na BNCC reafirmando a urgência de uma mudança de pensamento no ensino (Morin, 2009) ao trazer ao centro das discussões as práticas de linguagem. Deste modo, a pluralidade de sentidos dos textos que circulam nas mídias sociais e que fazem parte do convívio social dos indivíduos deve constituir-se parte integrante da formação dos estudantes. Para a BNCC, os estudantes devem assumir o papel de protagonistas de sua aprendizagem e, portanto, responsáveis pela construção de seus próprios discursos. Assim, ao nos inserirmos nas atividades da escola por meio do PIBID, a expectativa era de que pudéssemos colaborar para uma formação mais autônoma e inclusiva digitalmente.

Para entendermos como integrar as ações do subprojeto *Inovação e Práticas Docentes na Formação Inicial de Professoras e Professores de LI e LP no Contexto do PIBID* nas atividades da escola-campo precisamos conhecer as turmas e suas necessidades. Atuamos em duas turmas de ensino médio formadas por jovens e adolescentes estudantes do turno da noite, uma do 1º ano e outra do 3º. A primeira turma reunia aproximadamente 45 alunos com idades entre 15 e 20 anos. Desde o início das interações, foi possível observar que era uma turma animada, bastante engajada e com boa disposição para participar das atividades, principalmente quando organizadas em grupos. Muitos estudantes demonstraram interesse genuíno pela



disciplina de Língua Inglesa e, ao longo do processo, apresentaram avanços visíveis na aprendizagem. A segunda turma era formada por cerca de 40 alunos com idades entre 18 e 25 anos. Essa turma se mostrou mais reservada e com baixa participação durante as aulas. Os alunos do 3º ano, em geral, se sentiam mais confortáveis quando realizavam atividades individuais. Parte dos estudantes precisavam conciliar a rotina escolar com o trabalho, o que explicava a dificuldade de envolvimento constante nas atividades.

Constatamos em sala de aula um paradoxo central no ensino de inglês contemporâneo: de um lado, o engajamento genuíno dos estudantes, interessados e dispostos a se conectar com um mundo globalizado; de outro, a precariedade material que impõe severos limites a essa aspiração. A carência de recursos tecnológicos transcende a mera dificuldade logística; ela representa um obstáculo pedagógico que aprofunda a exclusão digital e compromete o desenvolvimento de competências essenciais. Essa lacuna entre a motivação discente e a infraestrutura escolar levanta sérios questionamentos sobre a exequibilidade das próprias diretrizes educacionais, que visam formar um jovem autônomo e preparado para os desafios do século XXI. Nesse sentido, as competências e habilidades preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio pressupõe que:

[...] a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar as utilizações do inglês na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional. Além disso, abrem-se possibilidades de aproximação e integração com grupos multilíngues e multiculturais no mundo global – contanto que estes saibam se comunicar em inglês, com diferentes repertórios linguístico-culturais. Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018, p. 476).

A diretriz da BNCC é clara ao propor um ensino de inglês que seja vivo, contextualizado e funcional, capaz de ampliar as perspectivas dos jovens. O problema, no entanto, reside na operacionalização desta visão. A proposta de imergir os estudantes na cultura digital e fomentar intercâmbios com grupos multiculturais depende, intrinsecamente, de uma infraestrutura tecnológica que a maioria das escolas públicas no município de Bragança-Pará ainda não possui. Nesse contexto, o documento se transforma em uma promessa não cumprida, que indiretamente

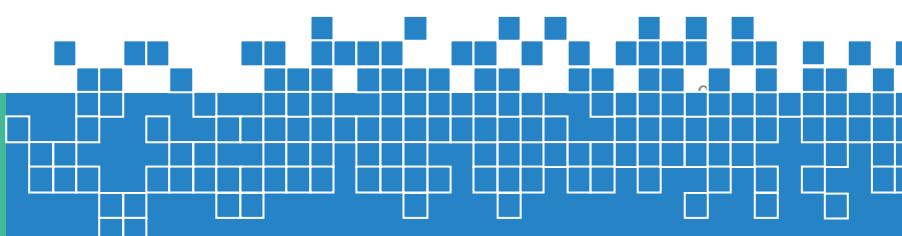
responsabiliza o professor por metas inexequíveis diante da precariedade estrutural. O resultado é a manutenção de uma desigualdade educacional alarmante: enquanto alguns estudantes (de escolas com recursos) têm a chance de vivenciar o inglês como ponte para o mundo, a maioria continua a recebê-lo como um mero componente curricular, abstrato e distante de sua realidade.

Diante desse hiato entre a política curricular prescrita e a realidade escolar, torna-se não apenas relevante, mas eticamente imperativo, o fomento de projetos que busquem mediar essa tensão. Se a transformação macroestrutural é lenta, as intervenções micropolíticas no chão da escola ganham caráter de urgência, pois são elas que podem mitigar, ainda que localmente, a perpetuação das desigualdades. É precisamente neste território de mediação que iniciativas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) revela seu potencial estratégico. Ao inserir licenciandos no cotidiano da educação básica, o PIBID atua como um agente catalisador, colaborandoativamente para a diminuição dessa distância e viabilizando a experimentação de práticas que buscam resgatar o sentido funcional do ensino de línguas, mesmo diante de contextos adversos.

Após termos situado as condições iniciais da inserção das bolsistas na escola, na próxima seção, faremos uma análise crítica da experiência formativa que se ocupa em cartografar as dinâmicas das ações docentes, explicitando as estratégias de mediação e atividades pedagógicas realizadas.

Diálogos na Práxis docente

As Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2024) preveem a formação de professores conectados com um mundo digital e virtual, elencando competências necessárias para uma educação tecnológica que possa garantir um aprimoramento das práticas pedagógicas na educação básica como ilustramos com os incisos, a seguir:



VI - o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC, possibilitando o desenvolvimento de competências digitais docente, para o aprimoramento da prática pedagógica, e a ampliação da formação cultural dos professores e licenciandos;

VII - a incorporação de espaços virtuais de aprendizagem para aprimoramento das práticas de ensino, permitindo dinamicidade e interatividade para exploração de métodos inovadores de ensino que se adaptem às necessidades diversificadas dos alunos, desenvolvendo o pensamento crítico e a habilidade de navegar eficazmente no vasto universo da informação digital (Brasil, 2024).

Ambos os incisos reforçam a importância e a urgência de uma mudança no ensino atribuindo aos professores, primeiro a responsabilidade de garantir a formação adequada que integre os conhecimentos do mundo tecnológico e, segundo a necessidade de romper com práticas pedagógicas que contemplem um ensino mais envolvente.

No curso de Letras-Inglês, da Universidade Federal do Pará, no Campus Bragança, temos recebido uma formação tecnológica que possibilita o acesso constante a tecnologias digitais durante as disciplinas. Nos estágios supervisionados, somos incentivados a elaborar materiais que visem o uso dessas tecnologias o tempo todo. No entanto, a realidade escolar encontrada mostra-se contraditória ao que vivenciamos na universidade. Isso causou um pouco de frustração em todas nós, mas nos incentivou a pensar maneiras de integrar a formação tecnológica na escola-campo.

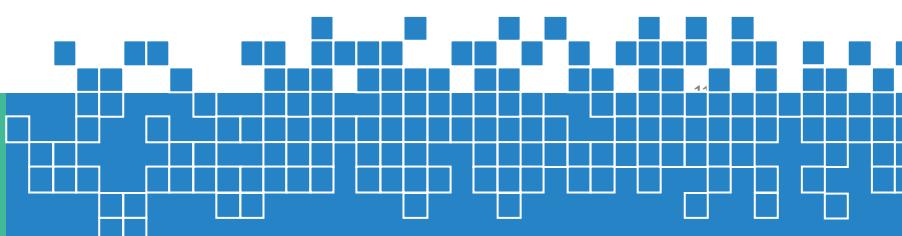
As atividades aplicadas nas aulas de inglês na escola são predominantemente impressas, com foco na gramaticalização do texto, já que as habilidades de leitura e escrita não são exploradas como deveriam. Devido ao foco excessivo na gramática, as habilidades linguísticas de compreensão e produção oral tornam-se invisibilizadas. Portanto, ao observar essa limitação, as bolsistas, em conversa com a professora supervisora e com a coordenadora do subprojeto, planejaram e elaboraram atividades com abordagens mais voltadas para as práticas de linguagem que envolvessem as habilidades orais, buscando promover momentos em que os alunos pudessem utilizar os recursos tecnológicos como mediação para sua aprendizagem.

Pequenas epifanias da Práxis

As atividades realizadas pela professora supervisora eram elaboradas de acordo com os conteúdos já pré-definidos pela escola e tinham como foco a prescrição gramatical, majoritariamente com exercícios de completar lacunas. Na tentativa de superar o modelo tradicional, optamos por desenvolver atividades diferenciadas e com foco em práticas sociais. Assim, cada bolsista assumiu a responsabilidade de planejar uma atividade por semana. Após o planejamento, os planos de aulas e as atividades eram apresentados à professora supervisora, que oferecia seu *feedback* e orientações antes da aplicação em sala. As bolsistas ministravam as aulas e aplicavam as atividades em conjunto com a professora. A experiência de trabalhar colaborativamente contribuiu para elevar a autoconfiança das bolsistas com relação ao ensino da língua.

É importante destacar que a autorregulação emocional é tão relevante para os estudantes da educação básica quanto para professores iniciantes, pois auxilia na compreensão de suas próprias emoções e na avaliação de seus pontos fortes e fracos (Barcelos, 2024). Se considerarmos o fato de que estamos aprendendo a profissão *in loco*, ter o apoio da professora supervisora nos ajuda a refletir melhor acerca do planejamento e dos objetivos estabelecidos. Isso também favorece a relação com os estudantes criando uma conexão de confiança e empatia como ilustramos com o relato de Marcilene, a seguir:

Minha perspectiva pessoal é que essa experiência reafirmou minha decisão de ser professora. Pois vim de uma realidade marcada por desigualdades na minha família, e acredito que a educação é uma das ferramentas mais potentes para se transformar realidades como a minha. Hoje, participar do PIBID me deu a chance de atuar com adolescentes e jovens em contextos desafiadores, mas que sempre me impulsionou e me fez entender, na prática, o que Freire nos ensina: que o ato de educar é um ato de amor e coragem. Acredito nessa profissão porque acredito também na potência da escola pública como um espaço de resistência, de escuta e de possibilidade de mudança, percebendo assim, que ensinar também é aprender, sobre o outro, sobre o mundo e sobre mim mesma. (Marcilene, Diário de bordo)

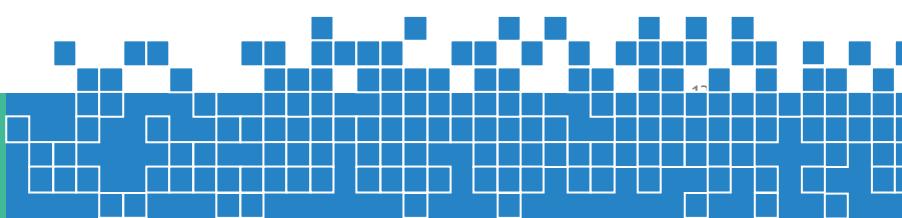




Cabe ressaltar que o ponto central do nosso trabalho no PIBID era gerar oportunidades de mediar a aprendizagem de inglês por meio das tecnologias digitais nas aulas de língua. Assim, uma das estratégias que acreditávamos serem pertinente para os estudantes seria trabalhar com **música**, visto que eram jovens e demonstravam gosto pelo gênero. Embora o trabalho com música não constituísse uma novidade, para essas turmas representava uma inovação, pois além de exigir o uso de tecnologias digitais, também demandaria outro tipo de interação. O curioso é que a música não atingiu a todos como imaginávamos, pois percebemos que alguns alunos não se envolveram com a atividade. A reflexão que fazemos é que, possivelmente, a escolha do gênero pode não ter alcançado esses alunos, pois selecionamos a música *Someone like you*, da Adele. É uma música razoavelmente compreensível, porém com marcas de romantismo que, talvez, não fosse do interesse deles. Apesar disso, o resultado da aplicação dessa atividade revelou o quanto os alunos tinham acesso restrito a experiências como essa. Notou-se que, no geral, todos se mostraram bastante atenciosos e interessados durante a aula. Para exemplificar, ao final, ouvimos um relato deles sobre a atividade com a música, afirmando que não lembravam de terem vivenciado uma aula de inglês com tal dinâmica e que consideraram positiva a inserção desses recursos.

O *feedback* dos alunos foi um catalisador para nossas reflexões. A partir disso, tornou-se evidente que o ensino de inglês naquela escola precisava romper com determinados paradigmas marcados, principalmente, pela quase total ausência de recursos tecnológicos. Essa constatação impulsionou a busca por estratégias pedagógicas que fossem mais significativas para a aprendizagem de uma segunda língua naquele contexto. A abordagem adotada foi, portanto, desenvolver atividades que dialogassem com a realidade sociocultural dos estudantes e, ao mesmo tempo, pudessem superar as limitações de infraestrutura.

Na expectativa de ampliar o repertório dos estudantes com relação às práticas de linguagem decidimos abordar com eles a construção de **mapas mentais**. Ao utilizar textos que envolvessem outras práticas de linguagem, precisávamos encontrar uma maneira de facilitar a compreensão dos alunos. Portanto, decidimos adotar esta atividade tanto por auxiliar na compreensão do conteúdo da escola como pela

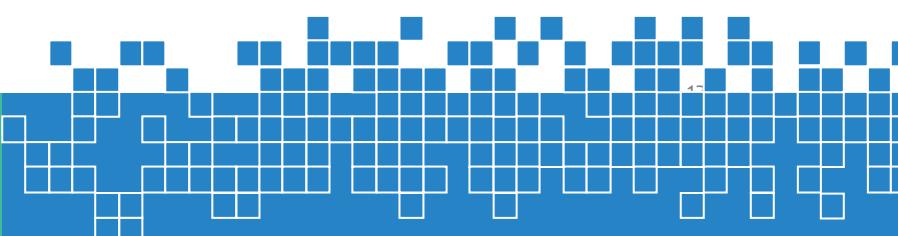




facilidade de ser aplicado, pois poderia ser criado manualmente ou digitalmente. Além disso, por ser uma das ferramentas que compõe as metodologias ativas possibilita a correlação e criação de significados outros (Prochnow et. al, 2023).

Dadas as circunstâncias de recursos disponíveis na escola, optamos pela criação dos mapas mentais manuais, assim, cada aluno recebeu uma folha impressa com um modelo de mapa mental e algumas imagens para serem recortadas e coladas. Para facilitar o entendimento deles sobre o que era um mapa mental, trouxemos exemplos de mapas mentais elaborados durante algumas atividades que realizamos na universidade. Durante a apresentação de um modelo de mapa mental, achamos curioso o fato de que a turma do primeiro ano regular informou desconhecer o conceito, mesmo após visualizarem os exemplos. Isso nos levou a pensar em Buzan (2009) quando afirma que essa é uma estratégia de ensino que pode estimular o interesse dos alunos e ajudar a se manterem mais atentos ao que está sendo feito em sala. Portanto, a falta de familiarização dos alunos tornou a realização da atividade com os mapas mentais inexequível, o que foi bastante frustrante para nós.

A experiência com os mapas mentais nos levou a indagar se a dificuldade encontrada pelos alunos em compreender o conceito de mapas mentais não estaria relacionada à leitura. Assim, resolvemos conversar com a professora supervisora a respeito. Ela então sugeriu que organizássemos um **workshop** sobre estratégias de leitura em língua inglesa, pois já havia notado que os alunos demonstravam alguma dificuldade na habilidade. Nesse *workshop*, o objetivo principal foi apresentar alguns gêneros digitais *offline*. Desse modo, utilizamos a sala de multimídia para a realização do *workshop* e, assim, poder trabalhar com os textos por meio da projeção, diminuindo os custos de impressão. Selecionei três gêneros para explorar algumas estratégias de leitura: *posts do feed do instagram*, *receita* e *notícia*. Exploramos as estratégias de leitura *skimming*, *scanning*, *cognates* e *inference* com o objetivo de ampliar o repertório de estratégias de leitura dos alunos e, assim, colaborar para a melhoria da habilidade de leitura. A imagem, a seguir, ilustra a atividade realizada:



LETRA MAGNA

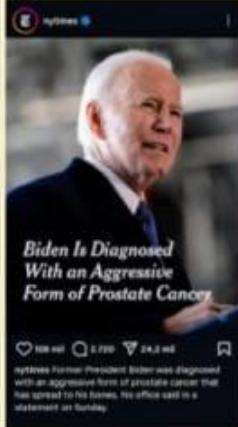


14

Imagen

Texto utilizado no Workshop

Compreendendo a Lição



2. Scanning (Leitura de Busca)

QUAL VEÍCULOPUBLICOU ESSA NOTÍCIA?

QUEM É A PESSOA MENCIONADA NA NOTÍCIA?

COM QUAL DOENÇA BIDEN FOI DIAGNOSTICADO?

TEXTO 2

1. Qual foi o problema de saúde diagnosticado em Biden?

R: _____

2. Que tipo de câncer foi identificado em Biden?

R: _____

3. Quem é a pessoa mencionada na notícia?

R: _____

4. Qual é o cargo que essa pessoa já ocupou?

R: _____

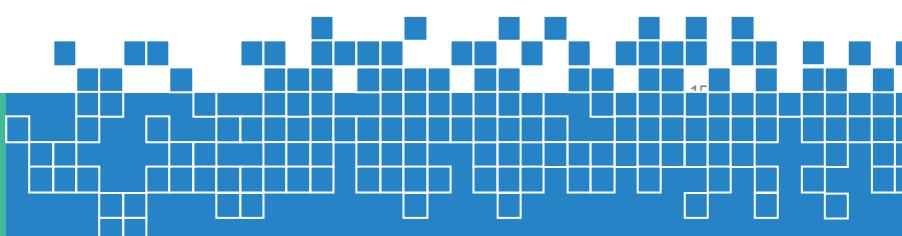
Fonte: Elaborado pelas autoras.



A imagem mostra um trecho de uma das atividades elaboradas pelas bolsistas. Na imagem, na parte superior, temos o *post* de uma página do *Instagram* informando o estado de saúde de um presidente de um país da América do Norte e, na parte inferior, as perguntas de compreensão sobre o texto. Para responder às questões, os alunos trabalharam com a atividade impressa. A proposta era gerar as condições necessárias para explorar o gênero *post* do Instagram de modo que os alunos pudessem ter contato com outras formas de texto e, assim, conseguir integrar elementos do mundo digital ao processo de ensino e aprendizagem de inglês. Assim, demos ênfase a uma análise funcional sem uma abordagem crítica, buscando compreender os sentidos do texto (Mafra; & Barros, 2023). Para possibilitar que os alunos alcançassem o objetivo pretendido, auxiliamos na busca por informações utilizando a estratégia de leitura *scanning*.

Percebemos o quanto a proposta do **workshop** era necessária e, acreditamos que ainda seja, já que ambas as turmas são do Ensino Médio e precisarão desses conhecimentos para o ENEM, por exemplo. Para além do exame nacional, atividades como essa também colaboram para a ampliação de mundo dos estudantes, uma vez que ao explorar gêneros de outra natureza poderão perceber as diferentes linguagens e formas de concebê-los. Uma coisa que aprendemos no cotidiano escolar foi que as coisas simples podem trazer grandes resultados. Assim, procuramos fazer o *download* dos vídeos previamente para que os alunos tivessem a oportunidade de interagir com textos multimodais. Outro fator importante de destacar é que como não estávamos na sala de aula regular, pudemos fazer os trabalhos em grupo funcionarem melhor e, assim, favorecer a interação entre os estudantes. Essa abordagem foi fundamental para assegurar a inclusão de todos, independentemente do acesso à tecnologia fora da escola, reforçando o papel da instituição como espaço democrático e inclusivo de aprendizagem.

Certamente, descrever a experiência e mostrar nossas intervenções são de suma importância, mas para que isso assuma outro valor, acreditamos ser necessário atestar a relevância de imersões formativas desta natureza, reiterando a potência do PIBID no bojo da formação docente inicial. Deste modo, na próxima seção



apresentamos um comparativo do resultado da primeira e da segunda avaliação aplicada pela professora supervisora para evidenciar que as mudanças são possíveis.

Evidências de um percurso de aprendizagem em movimento

Como desdobramento da práxis pedagógica implementada, constatou-se que as estratégias de mediação adotadas propiciaram um engajamento substancial dos estudantes, viabilizando uma ressignificação da relação dos aprendentes com o componente curricular de inglês. Tal constatação corrobora a premissa de que o diagnóstico das especificidades e das ecologias de aprendizagem é condição *sine qua non* para uma intervenção pedagógica que visa à melhoria do desempenho escolar. Neste sentido, observamos que as ações pedagógicas implementadas pelas bolsistas contribuíram diretamente para um avanço mensurável no desempenho dos estudantes, aferido entre o resultado da primeira e da segunda avaliação aplicadas na disciplina de Língua Inglesa, no primeiro semestre de 2025.

Para ilustrar, elaboramos dois quadros comparando o desempenho dos estudantes ao longo do processo, o primeiro apresenta as informações referentes ao 1º ano e, na sequência, o segundo quadro informa sobre o progresso alcançado no 3º ano do Ensino Médio. É importante destacar que as avaliações eram elaboradas pela professora supervisora e aplicadas com o auxílio das bolsistas, portanto, o que trazemos nos dois quadros é a descrição do resultado nessas avaliações a partir das nossas intervenções, conforme os apresentamos, respectivamente, a seguir:

Quadro 1

Comparativo entre o resultado da primeira e da segunda avaliação dos alunos do 1º ano regular

| Critérios Avaliados | Primeira Avaliação | Segunda Avaliação |
|-----------------------------|--------------------|-------------------|
| Média geral da turma | 4,5 | 6,5 |
| Participação nas atividades | Baixa | Alta |
| Uso de tecnologias | Ausente | Frequente |
| Autonomia dos alunos | Pouca | Significativa |
| Interesse nas aulas | Pouca | Elevado |

Fonte: Elaborado pelas autoras

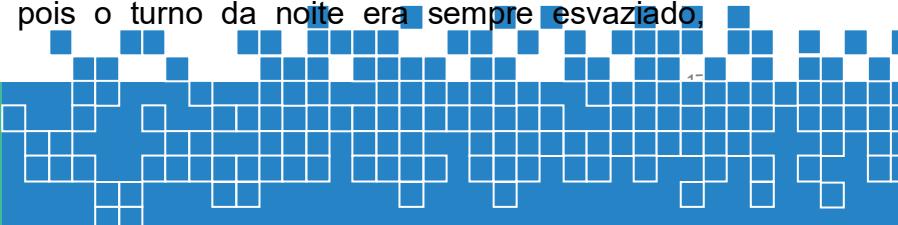
Quadro 2

Comparativo entre o resultado da primeira e da segunda avaliação dos alunos do 3º ano regular

| Critérios Avaliados | Primeira Avaliação | Segunda Avaliação |
|-----------------------------|--------------------|-------------------|
| Média geral da turma | 5,25 | 7,0 |
| Participação nas atividades | Baixa | Mediana |
| Uso de tecnologias | Ausente | Uso pontual |
| Autonomia dos alunos | Pouca | Significativa |
| Interesse nas aulas | Pouca | Mediana |

Fonte: Elaborado pelas autoras

Com base nas duas avaliações aplicadas, verificamos que houve uma evolução significativa dos alunos do 1º e do 3º ano do ensino médio regular, resultando na média geral 6,5 e 7,0, respectivamente, na segunda avaliação. Acreditamos que este resultado está diretamente relacionado a três fatores: o aumento na participação nas atividades, à mediação da aprendizagem com o uso de tecnologias nas aulas e ao desenvolvimento da autonomia estudantil. Quando iniciamos a participação nas aulas dessas duas turmas, observamos que a frequência dos alunos nas aulas era baixa, pois o turno da noite era sempre esvaziado,





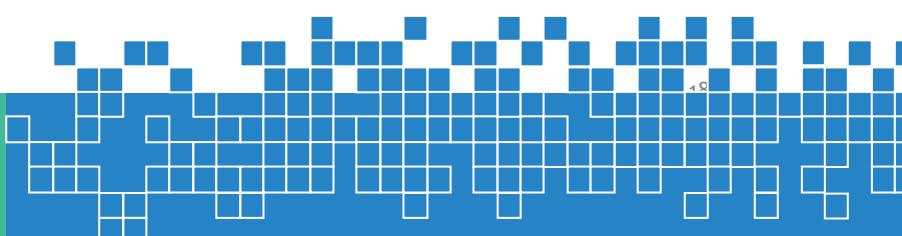
principalmente nos horários de inglês. A presença regular das bolsistas nas aulas auxiliando a professora pode ter facilitado a interação dos alunos com o componente curricular, aumentando o interesse deles. Concordamos que o uso de recursos tecnológicos torna a aula mais atrativa para os alunos, e isso favorece o engajamento deles. Além disso, experimentar outras formas de práticas de linguagem também auxilia no desenvolvimento da autonomia, melhorando a autoconfiança dos estudantes.

Por fim, os resultados evidenciam que o resultado satisfatório do ensino em tempos *offline* depende, mais do que do acesso a ferramentas tecnológicas sofisticadas, da capacidade de professores e bolsistas em adaptar estratégias, reinventar metodologias e valorizar o que é essencial: a interação, o diálogo e a escuta ativa dos estudantes. Como ressalta Freire (2019) e Moran (2007), a educação de qualidade está fundamentada na humanização do processo educativo, na construção conjunta de saberes e na valorização das experiências dos sujeitos envolvidos. A experiência vivida no subprojeto reafirma a importância da escuta sensível e da prática pedagógica comprometida com a realidade dos estudantes das escolas públicas.

Considerações finais

A experiência das bolsistas do PIBID na escola-campo tornou evidentes os desafios estruturais para a aplicação de práticas pedagógicas baseadas no conceito dos multiletramentos na disciplina de língua inglesa, seja pela ausência de materiais adequados, seja pelos recursos limitados. Contudo, este relato demonstra que as limitações de infraestrutura, embora reais, não impossibilitam a inovação pedagógica, mas exigem dos futuros professores um olhar sensível que possibilite a mudança.

Ao longo dos seis meses de atuação, foi possível observar um aumento significativo na participação dos alunos e uma maior autonomia na realização das atividades propostas. As aulas deixaram de ser momentos meramente expositivos para se tornarem espaços de construção coletiva do conhecimento. Notou-se que, ao adaptar o ensino à realidade dos estudantes e ao propor estratégias criativas —



mesmo sem o uso da tecnologia digital em tempo real –, fortaleceu-se o vínculo entre professores, bolsistas e alunos, promovendo um ambiente escolar mais acolhedor e motivador.

Apesar dos desafios, como a falta de laboratórios de informática funcionais e a ausência de internet, a experiência provou que o uso consciente e planejado de recursos simples, analógicos ou digitais (quando disponíveis), gera impactos positivos na aprendizagem. Como destaca Kenski (2012), a tecnologia não se restringe ao digital, mas envolve formas variadas de mediação do conhecimento. A verdadeira inovação pedagógica residiu na capacidade das bolsistas de adaptar os objetivos da aula à realidade multimodal dos alunos, explorando os recursos que possuíam.

Conclui-se que a atuação do PIBID na escola parceira foi fundamental para promover uma reflexão sobre a prática docente que transcende o cenário escolar tradicional. A experiência revelou a necessidade de formar professores com uma visão crítica capazes de adaptar suas práticas, não apenas com base na infraestrutura disponível, mas principalmente com sensibilidade para introduzir e familiarizar os alunos com diferentes modos de significação. Dessa forma, o subprojeto “Inovação e Práticas na Formação Inicial de Professores de LI e LP no Contexto do PIBID” contribui efetivamente para a formação de professores-pesquisadores criativos e resilientes, aptos a garantir a participação ativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Referências

Barcelos, A. M. F. (2024). A importância do letramento emocional na formação dos professores de línguas. Em Colombo Gomes, G. S.; & Gattolin, S. R. B. (Orgs.). *Sob a mira das emoções: caminhos múltiplos para letramentos emocionais* (Ed. 1, Vol. 1). Pontes. <https://doi.org/10.29327/5460474>

Colombo Gomes, G. S.; & Gattolin, S. R. B. (2024). *Sob a mira das emoções: caminhos múltiplos para letramentos emocionais* (ed. 1, Vol. 1). Pontes. <https://doi.org/10.29327/5460474>

Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Brasil. (2024). *Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024*. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192

Buzan, T. (2009). *Mapas mentais: métodos criativos para estimular o raciocínio e usar ao máximo o potencial do seu cérebro*. Tradução: Editora Sextante, 1^a ed., 2009.

Freire, P. (2019). *Pedagogia do oprimido* (ed. 17, vol. 21). Paz e Terra.
http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf

Kenski, V. M. (2012). *Tecnologias e ensino presencial e a distância* (ed. 7). Papirus.
<https://share.google/7ZwxmlUfRKtYf5Yhp>

Mafra, G. M.; & Barros, E. M. D. (2023). A pedagogia dos multiletramentos: intersecções entre abordagens didáticas, processos de conhecimento e design em materiais didáticos. Em Pinheiro, P.; Azzari, E. F. (Orgs.). *Multiletramentos na escola por meio da hipermídia* (Ed. 1, Vol. 2). Pontes. 978-65-5637-795-7

Mattos, C. L. G.; Santos, A.; & Grion, V. (2024). Autoetnografia: self, identidade e reflexão como categorias de análise em etnografia (Vol. 31). *Cadernos de Pesquisa*.
<https://doi.org/10.18764/2178-2229v31n2.2024.24>

Moran, J. M. (2007). *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. (Ed. 3). Papirus Editora. eISBN 978-85-308-1103-7.
https://www.academia.edu/103907956/A_EDUCA%C3%87%C3%83O_QUE_DESEJAMOS_NOVOS_DESAFIOS_E_COMO_CHEGAR_L%C3%81

Morin, E. (2009). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* (Trad. Eloá Jacobina). Bertrand Brasil.

Prochnow, I. et al. (2023, setembro 21- 23). Utilização de mapas mentais no Ensino Médio noturno. Em Bezerra, M. G. C (Org. et al). *Simpósio de Licenciaturas em Ciências Exatas e Computação*. ISSN 2594-9837

Ramos, F. S.; Ferreira, F. M. M.; & Leal, V. A. L. (2024). As contribuições do letramento emocional para o processo de ensino e aprendizagem a partir da base nacional curricular comum. Em Colombo Gomes, G. S.; & Gattolin, S. R. B. (Orgs.). *Sob a mira das emoções: caminhos múltiplos para letramentos emocionais* (ed. 1, vol. 1). Pontes. <https://doi.org/10.29327/5460474>

Silva, F. V.; & Silva, F. C. (2022). Ensino e aprendizagem em tempos de pandemia e os desafios para garantir o direito à educação. *Nova Paideia*, vol. 4 (n. 3), 502 a 511. <https://doi.org/10.36732/riep.vi.180>

The New York Times (@nytimes). (2025, maio 18) Biden is diagnosed with an aggressive form of prostate cancer (imagem que mostra o presidente Biden). {Post}. Instagram.

<https://www.instagram.com/p/DJzuLuSvL5b/?igsh=MWgwOGxhOTcxaWM5YQ==>

PIBID: Os Desafios da Iniciação à Docência no Ensino Fundamental II

PIBID: The Challenges of Teaching Initiation in Middle School

Caroline Alves Soler

Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista

Docente, Instituto Federal de São Paulo, Cubatão, SP, Brasil

✉ csoler@ifsp.edu.br ⓒ <https://orcid.org/0000-0003-1147-9224>

Mariana Ferreira da Cunha

Graduanda em Letras, Bolsista PIBID, IFSP – Campus Cubatão, Cubatão, SP, Brasil.

✉ cunha.mariana@aluno.ifsp.edu.br ⓒ <https://orcid.org/0009-0003-3555-0109>

Pablo Santana da Cruz Felix

Graduando em Letras, Bolsista PIBID, IFSP – Campus Cubatão, Cubatão, SP, Brasil.

✉ pablofelix@ifsp.edu.br ⓒ <https://orcid.org/0009-0006-7575-6277>

Resumo

Considerando a crescente escassez de professores de Letras qualificados e egressos do ambiente acadêmico nos últimos anos, percebe-se a urgência de compreender as experiências de construção pedagógica do PIBID em escolas públicas de Cubatão, como um campo fértil de investigação sobre o aprender e o ensinar. Para tanto, procedeu-se a uma observação empírica, centrada nas vivências em sala de aula, no acompanhamento das atividades pedagógicas e nas interações cotidianas com os estudantes. Pautado nas considerações de teóricos como Street (1984) e Kleiman (1995), o presente relato de experiência tem como objetivo evidenciar os processos de construção de afirmação pedagógica dos pibidianos, destacando como o Programa contribui para o desenvolvimento de práticas docentes sensíveis à realidade social e às demandas contemporâneas do ensino de língua. Os resultados apontam que a inserção do licenciando no ambiente escolar amplia a consciência crítica sobre o papel social do professor e fortalece uma prática docente comprometida com o letramento crítico, a equidade e a emancipação dos sujeitos. Assim, o PIBID revela-se não apenas como um programa de iniciação à docência, mas como um espaço de resistência epistemológica, em que futuros educadores aprendem a articular teoria e prática, transformando o cotidiano escolar em território de escuta, diálogo e reinvenção do ensino.

Palavras-chave: PIBID; multiletramentos; docência; ensino básico.

Abstract

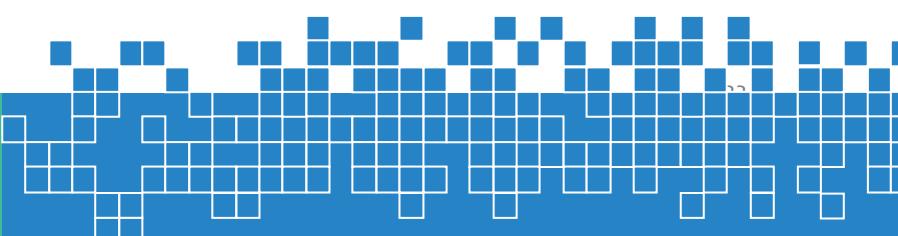
Considering the growing shortage of qualified language teachers graduating from academic environments in recent years, there is an urgent need to understand the pedagogical construction experiences of PIBID in public schools in Cubatão as a fertile field for investigating teaching and learning. Therefore, empirical observation was carried out, focusing on classroom experiences, pedagogical activities, and daily interactions with students. Based on the considerations of theorists such as Street (1984) and Kleiman (1995), this experience report aims to highlight the processes of subject affirmation and pedagogical construction developed by PIBID participants, emphasizing how the program contributes to the development of teaching practices that are sensitive to social realities and the contemporary demands of language education. The results indicate that immersion of the teaching degree student into the school environment expands critical awareness of the teacher's social role and strengthens teaching practices committed to critical literacy, equity, and emancipation. Thus, PIBID reveals itself not only as a teaching initiation program but also as a space of epistemological resistance, where future educators learn to articulate theory and practice, transforming the school routine into a territory of listening, dialogue, and the reinvention of teaching.

Keywords: literacy; PIBID; multiliteracies; teaching; basic education.

Considerações Iniciais

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem se consolidado como um espaço formativo que transcende a mera técnica do “aprender a ensinar”, permitindo que futuros professores vivenciem, na prática, os desafios e as complexidades do ambiente escolar. Em turmas do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental de escolas públicas situadas no município de Cubatão, nas quais as atividades foram desenvolvidas no âmbito do PIBID, notaram-se tensões profundas entre um ensino tradicional, centrado na reprodução de conteúdos, e a urgência de práticas pedagógicas que promovam o pensamento crítico, a autonomia e a reflexão sobre a linguagem.

Nesse contexto, observou-se que muitos estudantes apresentam dificuldades recorrentes não apenas relacionadas à interpretação textual e à construção de respostas reflexivas, mas, também, relativas à compreensão de estruturas gramaticais básicas, como a identificação de verbos, substantivo, adjetivos e dúvidas quanto às



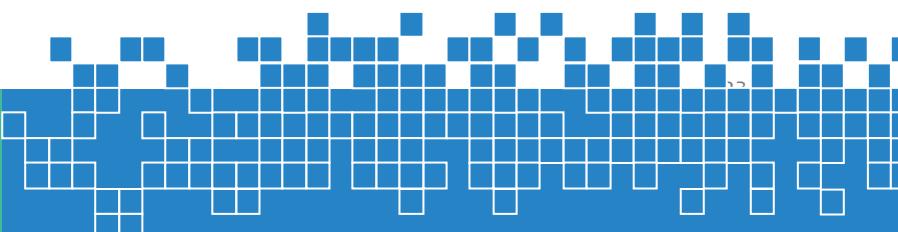
diferenças entre oração, frase e período. Tais desafios, no entanto, não podem ser atribuídos simplesmente à “falta de atenção” ou ao “desinteresse” dos estudantes, que costumeiramente são designados como vilões da história. Eles refletem, antes, um modelo de letramento que frequentemente privilegia a norma culta de forma descontextualizada, sem que a vida do aluno no ambiente escolar e suas vivências em comunidade sejam consideradas, distanciando-se das práticas sociais reais dos alunos – um fenômeno que Street (1984) identifica como “modelo autônomo” de letramento.

Este relato de experiência, portanto, busca analisar como a atuação dos bolsistas do PIBID, entre os meses de outubro de 2024 e setembro de 2025, contribuiu para a construção de práticas de letramento significativas e contextualizadas, à luz das teorias do letramento como prática social (Kleiman, 1995) e do modelo ideológico (Street, 1984). Ao mesmo tempo, propõe refletir sobre os limites e as possibilidades de uma formação docente inicial que se pretende reflexiva, crítica e comprometida com a transformação de realidades educacionais marcadas por desigualdades persistentes.

Letramento como Prática Social: Fundamentando as Ações

O presente relato de experiência situa-se, então, no contexto de duas escolas públicas localizadas em Cubatão, que ofertam o Ensino Fundamental I e II, além da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A primeira instituição conta com um total de 538 alunos, distribuídos entre o Ensino Fundamental I (267 alunos no período matutino), o Ensino Fundamental II (226 alunos no período vespertino) e a EJA (45 alunos). A infraestrutura física dispõe de 12 salas de aula, sala de informática, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), biblioteca, brinquedoteca e quadra poliesportiva, suportada por uma equipe multidisciplinar. Já a segunda escola conta com 18 salas de aula, bem como espaços de integração e biblioteca, o seu total de alunos não foi divulgado.

As ações aqui relatadas foram desenvolvidas por bolsistas do PIBID de Letras, durante o período de novembro de 2024 a outubro de 2025, especificamente junto a



turmas de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. O papel dos bolsistas consistiu na observação empírica das vivências em sala de aula e no desenvolvimento de atividades pedagógicas que incluíram desde a leitura de contos fantásticos até a produção textual e discussões sobre variação linguística.

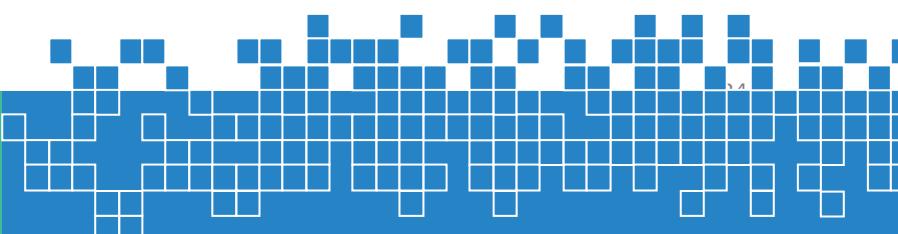
Conforme define Kleiman (1995, p.19), o letramento pode ser compreendido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como um sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Essa perspectiva fundamentou atividades como a leitura e reescrita de contos como “A Loira do Banheiro” e “O Gato Preto”, acerca das quais os alunos não apenas interpretaram textos, mas, também, ressignificaram narrativas, criando finais alternativos e representando suas compreensões por meio de mapas mentais e desenhos. Tais ações evidenciam o letramento como uma prática contextualizada e socialmente situada, as quais transcendem a mera decodificação textual.

Da mesma forma, a leitura compartilhada de *Malala, a menina que queria ir para a escola* e a produção textual sobre a personagem inseriram os alunos na perspectiva do letramento crítico, que, segundo Freire (1991, p. 11), possibilita “uma leitura crítica da realidade” e constitui um “instrumento de resgate da cidadania”. A escolha de textos com forte apelo social reforça o caráter ideológico do letramento, o qual, como lembra Street (1984), está intrinsecamente atrelado a estruturas de poder e cultura.

Apesar do trabalho com letramento, notou-se que as escolas observadas abordam superficialmente o letramento racial e o letramento de gênero, conceitos que tendem a auxiliar os alunos no tocante à compreensão das desigualdades percebidas na atualidade¹. Tais estabelecimentos apresentam uma programação muito limitada para atingir assuntos que são de extrema relevância.

Em janeiro de 2003, houve a criação da Lei nº 10.639, que institui a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em todas as etapas da educação básica, promovendo o reconhecimento e a valorização das

¹ Letramento racial e letramento de gênero são conceitos que se referem à capacidade de compreensão crítica de aspectos históricos, sociais e culturais que fomentam as desigualdades e disseminam a prática do racismo e do sexismno no ambiente escolar.



matrizes africanas na construção da sociedade brasileira. Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 ampliou essa determinação, incluindo, também, o ensino da história e cultura dos povos indígenas, consolidando um currículo que reconhece a diversidade étnico-cultural como fundamento essencial da educação nacional.

Atualmente, entretanto, apesar da criação de tais normas, observa-se que os assuntos relacionados a Currículo e Educação das Relações Étnico-Raciais no cotidiano escolar, que vão além de inserir conteúdo sobre a história da África, não costumam ser devidamente abordados. Trata-se de uma transformação epistemológica que questiona o currículo eurocêntrico e valoriza os saberes, a história e a cosmovisão de povos africanos e afro-brasileiros. É um combate direto ao que Silva (2005) chama de epistemicídio. Em suas palavras, “não se trata de acrescentar um ponto aqui outro ali sobre a cultura negra, mas de assumir que a história e a cultura africana e afro-brasileira constituem matrizes fundamentais da sociedade brasileira e, portanto, devem ser eixos estruturantes do currículo escolar” (Silva, 2005, p. 18).

Na concepção de Collins (2019), estudiosa que atua com muito empenho na teoria acerca da Matriz de Dominação e o Pensamento Feminista Negro, “a matriz de dominação refere-se a como esses sistemas individuais de opressão [raça, gênero, classe] estão interligados [...]” (Collins, 2019, p. 10). O pensamento feminista negro, por exemplo, é o corpo de conhecimento e teoria produzidos a partir das experiências vividas por mulheres negras dentro dessa matriz, oferecendo uma visão única e mais completa sobre o poder e a resistência.

A análise das dificuldades persistentes de rendimento dos alunos das escolas de Cubatão participantes do PIBID, como problemas de interpretação de texto, erros ortográficos, de coesão e coerência textuais, entre outros, ganha uma nova camada quando vista através da matriz de dominação conforme Collins (2019). O baixo rendimento não é um problema isolado, mas o resultado da intersecção de classe, da vulnerabilidade social, possivelmente da raça e da própria estrutura escolar excludente “constituindo um sistema global de dominação que molda a experiência individual e grupal. (Collins, 2019, p. 10)

Usar este conceito na análise da problemática aqui delimitada permite uma compreensão mais sofisticada dos obstáculos observados – agravados pela greve,

ocorrida no município de Cubatão nos meses de abril e maio de 2025, e pelas condições sociais locais. Não se trata de meros contratemplos, senão de expressões de uma matriz de dominação que o PIBID, com suas práticas locais, tenta contestar com sugestões de leituras decoloniais e atuais.

Dificuldades Enfrentadas e a Reprodução das Desigualdades

A experiência em algumas das escolas de Cubatão revelou desafios profundos. Após o período de greve docente, observou-se a redução da frequência dos alunos das escolas parceiras às aulas, e o consequentemente aumento das dificuldades de rendimento de leitura, de interpretação textual e de desvios estruturais da língua portuguesa formal.

Em atividades de identificação de verbos em orações, por exemplo, observou-se a dificuldade, recorrente entre os alunos do 6º e 7º anos, de reconhecer esses elementos na estrutura frasal. Muitos os confundiam com tempos verbais, substantivos ou advérbios, revelando não apenas uma fragilidade na categorização gramatical, mas, sobretudo, um distanciamento entre a norma culta e suas práticas reais de linguagem. Esse desafio pode ser interpretado à luz de Kleiman (1995, p. 48) como um “processo de reprodução da classe social, em que agentes e processos que poderiam mudar o destino atuam, mas nem sempre conseguem reverter ciclos de exclusão”, considerando que o letramento escolar frequentemente privilegia um modelo autônomo, tratando a gramática como um conjunto de regras descontextualizadas, em detrimento de seu funcionamento social.

Da mesma forma, Street (1984, p. 1-2) alerta que abordagens que ignoram o “modelo ideológico” do letramento, ou seja, as relações de poder e os contextos culturais imbricados no uso da língua, tendem a produzir frustração e exclusão.

As imagens a seguir ilustram práticas de correção coletiva, em que, a partir dos erros identificados, buscou-se construir, de forma colaborativa, a compreensão do verbo não como mero elemento sintático, mas como núcleo de ação e sentido no texto, reinserindo-o no âmbito das práticas sociais de letramento.

Figura 1

Exercício de identificação verbal

| Identifique os verbos e indique os tempos verbais | |
|---|-------------|
| Bem abaixo | |
| B2-Paper <u>mais</u> de verdura | |
| Presente | Presente ✓ |
| B2-José <u>ganhou</u> uma bola | P. perfeita |
| Presente | Presente X |
| B-Damídeo <u>estudaria</u> a lição | Futuro |
| Presente | Presente X |
| Marisa <u>acordou</u> cedo | Passado |
| Presente | Presente |
| meninos <u>jogarão</u> basquete | Futuro |
| Presente | Presente |
| oto <u>vende</u> pipoca | Presente |
| Presente | Presente ✓ |
| verei o relógio | Presente |
| Presente | Futuro |
| muito bem | Passado |

Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Na Figura 1, podem-se verificar as respostas de um dos alunos de 7º ano relacionadas a um exercício de identificação verbal e indicação de tempos verbais. As inconsistências – como a classificação de "ganhou" um verbo no tempo Presente e a inclusão de não-verbos exemplificam as limitações de uma abordagem puramente formal do ensino gramatical, distante do letramento como prática social.

Essas limitações podem ser interpretadas como o “processo de reprodução da classe social”, conforme as considerações de Kleiman (1995) apresentadas no início deste item, remetendo-nos, então, à manutenção dos ciclos de exclusão ocorridos na instituição escolar.

LETRA MAGNA

28

Figura 2

Exercício de conjugação verbal

O modo indicativo é usado para transmitir um acontecimento certo e real. Através dos tempos verbais do modo indicativo, é possível expressar uma ação de forma precisa e segura. O modo indicativo apresenta seis tempos verbais simples: Presente, Pretérito Perfeito, Pretérito Imperfeito, Pretérito mais que perfeito, Futuro do Presente e Futuro do Pretérito.

Exemplo da conjugação do verbo cantar – 1^a conjugação (verbo terminado em -ar)

| Presente | Pretérito Imperfeito | Pretérito Perfeito | Pretérito mais-que-perfeito | Futuro do Presente | Futuro do Pretérito |
|--------------|----------------------|--------------------|-----------------------------|--------------------|---------------------|
| Eu canto | Eu cantava | Eu cantei | Eu cantara | Eu cantarei | Eu cantaria |
| Tu cantas | Tu cantavas | Tu cantaste | Tu cantaras | Tu cantarás | Tu cantarias |
| Ele canta | Ele cantava | Ele cantou | Ele cantara | Ele cantará | Ele cantaria |
| Nós cantamos | Nós cantávamos | Nós cantamos | Nós cantáramos | Nós cantaremos | Nós cantariámos |
| Vós cantais | Vós cantáveis | Vós cantastes | Vós cantáreis | Vós cantareis | Vós cantarieis |
| Eles cantam | Eles cantavam | Eles cantaram | Eles cantaram | Eles cantarão | Eles cantariam |

1- Analise o contexto, empregando de forma adequada os verbos entre os parênteses:

a – Você precisa estudar, antes que seja tarde demais (ser).

b – É preciso que nós tirten coragem para enfrentar a situação (ter).

c – Se você quiser corona até a cidade, chegaria a tempo de trabalhar (conseguir).

d – Quando o professor deixar nossos trabalhos, fará elogios (ver).

e – Gostaria que você des que não estou magoada com o que aconteceu (saber).

Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Na Figura 2, observa-se uma proposta de exercício estrutural de conjugação verbal, também aplicado à turma do 7º ano, centrado na compreensão e repertório gramatical do aluno. O comando do enunciado pede para que o estudante atue na reconstrução de frases com alteração do tempo verbal na 1^a conjugação dos verbos terminados em “ar”. Contudo, percebe-se que as frases apresentadas no exercício não dialogam com o cotidiano do aluno, nem promovem conexões significativas com seu repertório sociocultural. Tal desconexão contribui para o desinteresse no estudo da gramática e das classes gramaticais, reforçando uma aprendizagem mecânica e pouco contextualizada.

Além disso, nota-se a dificuldade do estudante ao conjugar verbos em diferentes tempos verbais. Esses desafios também foram evidenciados no relato de experiência previamente elaborado, indicando que práticas descontextualizadas

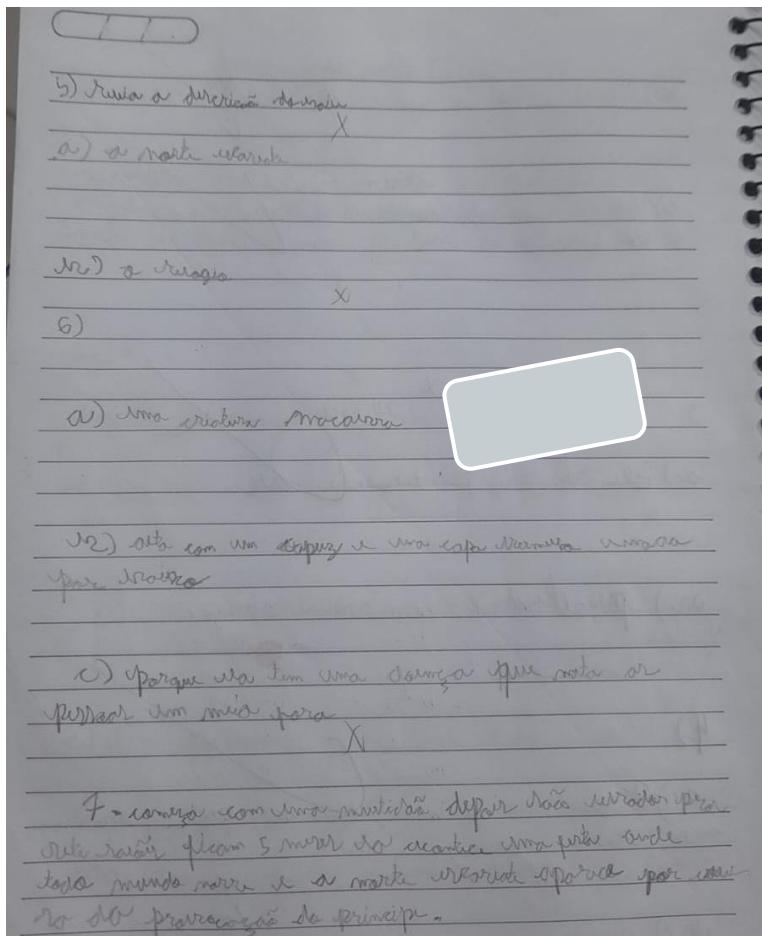
LETRA MAGNA

29

resultam em menor engajamento e maior insegurança no processo de escrita e compreensão das regras verbais pelos estudantes.

Figura 3

Exercício de elaboração de frases com verbos no Modo Indicativo



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

O comando do exercício e a tabela de demonstração das conjugações verbais observados na Figura 2 também são apresentados como recursos de apoio para a realização da atividade demonstrada na Figura 3, que consistia na elaboração de frases contendo verbos no Modo Indicativo. Apesar disso, percebe-se que o estudante não conseguiu decodificar o enunciado proposto, o que comprometeu a execução da tarefa.

Esse fato indica uma dificuldade na compreensão leitora e na interpretação das instruções, revelando a necessidade de um trabalho mais efetivo de mediação docente, a qual deve favorecer a leitura atenta e o entendimento do propósito comunicativo das atividades, possibilitando ao aluno relacionar o conteúdo gramatical com situações significativas de uso da língua.

Assim, reputa-se, a partir da análise da Figura 3, que o simples fornecimento de exemplos e modelos de conjugação, conforme visto na Figura 2, não é suficiente para garantir a aprendizagem, por exemplo, de verbos, sendo essencial promover práticas que articulem compreensão, reflexão e aplicação contextualizada do conteúdo.

A Interseccionalidade e o Epistemicídio

A contribuição acadêmica de Sueli Carneiro (2005) nos ajuda a entender a Interseccionalidade. Embora o termo seja de origem estadunidense, a análise dessa pesquisadora é pioneira, no Brasil, sobre o tema da atualidade, o Epistemicídio, que diz respeito ao apagamento ou a desqualificação sistemática dos saberes e formas de conhecimento produzidos por grupos minorizados, como mulheres e negros. Ela demonstra como o racismo e o sexismo atuam de forma combinada para oprimir mulheres negras, mais especificamente.

A dificuldade de abordar letramento racial e de gênero em conjunto é exatamente o cerne da análise de Sueli Carneiro (2005, p. 82). A escola tende a fragmentar essas opressões, silenciando as microviolências, quando, na realidade, os alunos as vivenciam de forma interseccionalizada. A reprodução das desigualdades, baseada em Carneiro (2005), é acelerada pelo epistemicídio.

Essa reflexão é contundente para explicar por que a "leitura crítica da realidade" de Paulo Freire, sozinha, não basta se a escola não proporcionar os instrumentos (o letramento racial e de gênero) para que alunos negros e mulheres se vejam como sujeitos de sua própria história, combatendo o epistemicídio e diminuindo o sofrimento do aluno.

Por fim, a atuação do PIBID buscou romper com a lógica do modelo autônomo de letramento que atribui o fracasso ao indivíduo, propondo, em seu lugar, intervenções colaborativas, como rodas de conversa, produções coletivas e atividades de reescrita, que valorizam os saberes prévios dos estudantes e suas realidades.

Letramento Digital e Multiletramentos

Ainda que não tenham sido o foco central, algumas atividades — como a pesquisa de notícias e poemas, e a avaliação por meio de escalas visuais (como o sistema de estrelas) — tangenciam o que Ribeiro (2012, p. 204) chama de letramento digital. Segundo a autora, as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) tornaram-se centrais nas práticas contemporâneas de leitura e escrita, ainda que sua incorporação ao ambiente escolar seja eivada de preconceitos e impasses. A proposta de atividades que envolvem diferentes linguagens e suportes alinha-se, ainda, à noção de multiletramentos proposta pelo *New London Group* (1996), que defende a ampliação do conceito de letramento para abranger a diversidade textual e midiática da atualidade.

A estudiosa bell hooks (2017, p. 31), por sua vez, propõe o termo pedagogia engajada como prática da liberdade, posto que ensinar não significa apenas transmitir informação, mas diz respeito a um ato político que deve visar à libertação de todos os envolvidos (alunos e professores). Ela defende uma educação que leve em conta a totalidade do ser – sua raça, gênero, emoções – e que rompa com a lógica bancária de educação criticada por Freire, propondo uma sala de aula como comunidade de crescimento e respeito mútuo.

Para bell hooks (2017) intervenções colaborativas, como rodas de conversa ou produções coletivas, já mencionadas, são a essência da pedagogia engajada. É a antítese do "modelo autônomo" que culpa o aluno por sua ineficiência escolar. A pesquisadora oferece ferramentas para que essa práxis seja entendida não apenas como metodológica, mas como profundamente política e antirracista, uma vez que “a educação como prática da liberdade não é apenas sobre transmitir conhecimento,

mas sobre nutrir um ambiente onde os alunos possam se arriscar, crescer e integrar a experiência de aprender com a vida." (Hooks, 2017, p. 31)

Considerações Finais

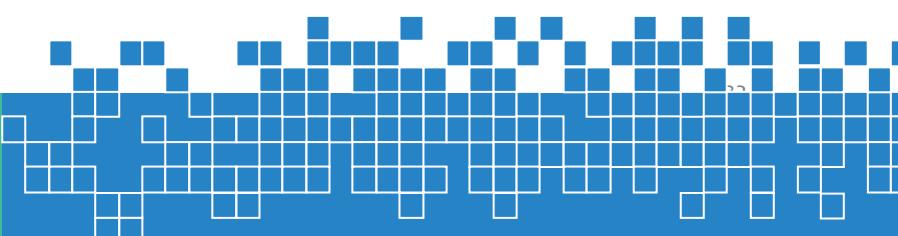
As experiências proporcionadas pela participação no PIBID revelam que práticas de letramento comprometidas com a dimensão ideológica e social da linguagem são capazes de tensionar o espaço escolar, deslocando-o de uma lógica de reprodução para uma lógica de reconstrução do conhecimento, o que torna os alunos autores, deixando de ser apenas espectadores que recebem a informação e a reproduzem sem que se tenha compreendido sua função na prática social. A promoção de práticas dialógicas – como rodas de conversa, produções coletivas e reescritas – mostrou que o letramento pode se tornar um dispositivo de afirmação de sujeitos e de enfrentamento ao epistemicídio, especialmente quando vinculado ao letramento racial e à pedagogia engajada proposta por Hooks (2017, p. 31).

Tais experiências, contudo, também evidenciam que a transformação educacional não se sustenta isoladamente: ela depende de políticas públicas continuadas e de uma construção docente sensível às interseccionalidades que atravessam o ato de ensinar. O PIBID, nesse sentido, não se limita apenas a uma política de incentivo à docência, mas constitui um território de resistência epistemológica, onde o ensinar e o aprender tornam-se atos políticos que contestam o modelo autônomo de letramento e a lógica bancária da educação.

Assim sendo, a prática do letramento crítico e racial emerge como gesto de descolonização: um processo inacabado, mas vital, de reescrita do mundo a partir das vozes historicamente silenciadas.

Referências

Brasil. (2003). *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras



providências. *Diário Oficial da União*.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm

Brasil. (2008). *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l11645.htm

Carranca, A. (2015). *Malala: A menina que queria ir para a escola* (Ilustrações de B. Assis Brasil). Companhia das Letrinhas.

Carneiro, S. (2005). *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser* (Tese de doutorado, Universidade de São Paulo). <https://teses.usp.br/>

Collins, P. H. (2019). *Pensamento feminista negro: Conhecimento, consciência e a política do empoderamento* (J. Pinheiro, Trad.). Boitempo.

Freire, P. (1991). *A importância do ato de ler*. Cortez.

hooks, b. (2017). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade* (M. B. Cipolla, Trad.; 2ª ed.). WMF Martins Fontes.

Kleiman, A. B. (1995). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In A. B. Kleiman (Org.), *Os significados do letramento: Uma perspectiva sobre a prática social* (pp. 15–61). Mercado de Letras.

New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92.
<https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>

Ribeiro, A. E. (2012). *Letramento digital: Definições impermanentes*. Ceale/FaE/UFGM.

Silva, P. B. G. (2011). Apresentação. In P. B. G. Silva, C. L. R. Alcântara, & J. T. Santos (Orgs.), *Experiências étnico-culturais para a formação de professores* (pp. 9–12). Autêntica.

Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.

Contribuições do PIBID: Relatos e Percepções do Fazer Docente

Contributions of PIBID: Reports and Perceptions of Teaching Practice

Caroline Alves Soler

Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista
Docente, Instituto Federal de São Paulo, Cubatão, SP, Brasil

✉ csoler@ifsp.edu.br  <https://orcid.org/0000-0003-1147-9224>

Ana Karolina Pires da Cruz

Licencianda em Letras-Português, Instituto Federal de São Paulo, Campus Cubatão, SP,
Brasil

✉ karolina.cruz@aluno.ifsp.edu.br  <https://orcid.org/0009-0009-1098-3163>

Fernanda Fernandes Silva

Licencianda em Letras-Português, Instituto Federal de São Paulo, Campus Cubatão, SP,
Brasil

✉ fernandes.fernanda@aluno.ifsp.edu.br  <https://orcid.org/0009-0009-0030-071X>

Maria Julia da Silva Santos

Licencianda em Letras-Português, Instituto Federal de São Paulo, Campus Cubatão, SP,
Brasil

✉ julia.maria2@aluno.ifsp.edu.br  <https://orcid.org/0009-0006-4786-1002>



Resumo

O presente artigo evidencia um breve panorama da trajetória do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), apresentando os fundamentos que abarcam o projeto e as suas modificações ao longo dos anos, o que tornou possível a formação e a experiência docente de vários licenciandos de humanas, exatas e biológicas que tiveram a oportunidade de participar da proposta. Assim, este texto procura demonstrar as contribuições que o PIBID proporciona para os participantes, a partir dos relatos de experiência de três licenciandas vinculadas ao curso de Letras/Português do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Campus Cubatão (IFSP-CBT), integrantes da edição dos anos de 2022 e 2023 e que atuaram em três unidades escolares públicas inseridas no município de Cubatão/SP. Tais manifestações estiveram pautadas nos conceitos de teóricos renomados na área da Educação e no ensino de língua portuguesa, como Freire (2002) e Antunes (2003). Os resultados apontaram que o PIBID é uma política pública que deveria ser ampliada, uma vez que possibilita o contato com o cotidiano escolar público e a consequente reflexão acerca do que se aprende nos cursos de licenciatura e sua vinculação com o contexto real da educação básica, corroborando com o aperfeiçoamento da formação docente.

Palavras-chave: PIBID; formação docente; relatos de experiência; ensino de língua portuguesa.

Abstract

This article demonstrates a brief panorama of the trajectory taken by the Institutional Program of Teaching Internship Scholarships (PIBID), presenting its embraced fundamentals and the modifications along the years which made it possible for students of social, exact and biological sciences who received the opportunity to participate in the program to acquire formative and professional experience. Thus, the article aims to show the contributions offered to PIBID participants from the perspective of the experience of three graduates of the Letters/Portuguese course at the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo - Campus Cubatão (IFSP-CBT) integrated in the editions on the years of 2022 and 2023, and acted on three different public schools in the district of Cubatão/SP. Such manifestations were based on the concepts of renowned theorists in the field of Education and Portuguese language teaching, such as Freire (2002) and Antunes (2003). The results showed that PIBID is a public policy that should be expanded, as it allows contact with every day public school life and the consequent reflection on what is learned in undergraduate courses and its connection with the real context of basic education, corroborating the improvement of teacher training.

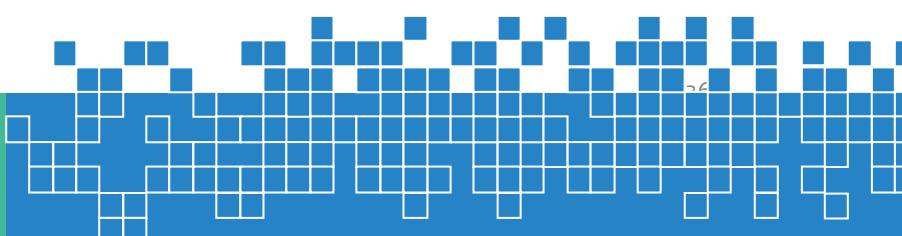
Keywords: PIBID; teacher training; experience reports; teaching of the Portuguese language

Introdução

A prática docente tem em seu âmago os contínuos estudos realizados por seus profissionais. Os professores, assim como todos os seres humanos, são seres de práxis, tendo em conta que são seres reflexivos, os quais têm ação sobre o mundo material, e que, munidos de teoria, realizam suas atividades didáticas com outros indivíduos. Devido a isso, concordamos com Freire (2002, p. 30), quando afirma que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, considerando que o diálogo entre o que se aprende na universidade e o que se realiza em sala de aula são precípuos para a formação do profissional da educação.

Durante os cursos de licenciatura, conforme legislação vigente, para além das disciplinas obrigatórias e trabalho de conclusão de curso, por exemplo, os estudantes precisam realizar o estágio supervisionado obrigatório. Assim, os licenciandos efetuam a mencionada etapa em instituições de ensino público e/ou privado, com a finalidade de cumprir com a exigência de tal requisito e, por conseguinte, adquirem experiências em sua futura área de atuação, o que lhes confere a oportunidade de aplicar e relacionar os conhecimentos teóricos assimilados na graduação ao contexto prático de uma sala de aula regular da Educação Básica. Semelhante ao que se pratica na etapa de estágio supervisionado, o cenário de formação docente brasileiro possui Programas que enriquecem sobremaneira o processo de iniciação à docência, sendo um deles o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

O presente artigo tem como objetivo apresentar um breve panorama da história do PIBID no país e suas contribuições para os licenciandos da área de Letras/Português do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Campus Cubatão (IFSP-CBT), a partir de relatos de licenciandas bolsistas, participantes do Programa durante os anos de 2022 e 2023, a fim de compartilhar a relevância das experiências vinculadas à formação inicial de professores por elas vivenciadas. Dessa forma, como aporte teórico, partimos das considerações de estudiosos como Irandé Antunes (2003) e Paulo Freire (2002), patrono da educação brasileira, dentre outros, com vistas a trazer reflexões acerca das práticas realizadas em sala de aula no decorrer desse período.



Fundamentos históricos do PIBID

O PIBID surgiu em um contexto em que se buscava a valorização da carreira do magistério, sobretudo no que tange ao aperfeiçoamento da formação inicial de professores, o que atualmente se dá, em regra, nos cursos de licenciatura. Assim, em 2007, o Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), publicou o primeiro edital do Programa, com o propósito de incentivar a formação inicial docente, contribuindo com o aperfeiçoamento dos cursos de licenciatura, a fim de promover, por conseguinte, a melhoria da qualidade da educação básica pública das escolas do Brasil.

Alguns anos mais tarde, o PIBID foi oficialmente instituído pelo Decreto 7.219/2010, que esclarece em seu bojo o perfil esperado de cada um dos participantes da proposta, a saber: o bolsista estudante de licenciatura, o coordenador institucional, o coordenador de área e o professor supervisor. Em qualquer caso, os integrantes fazem jus a uma bolsa concedida pela CAPES – cujo valor varia a depender do perfil –, para auxiliá-los no desenvolvimento das atividades propostas. A normativa elenca, também, os objetivos do Programa, como o incentivo à formação inicial docente, a valorização do magistério, a elevação da qualidade do destacado período de formação, dentre outros.

A partir do desempenho dos participantes envolvidos no Programa, o PIBID visa a proporcionar o diálogo entre os cursos de licenciatura e as escolas públicas da educação básica do país, inserindo, no cotidiano destas, os discentes licenciandos. Nesse sentido, ao estimular a articulação entre teoria e prática, uma vez que os graduandos têm a oportunidade de atrelar, de modo concomitante, o conhecimento adquirido na faculdade com o que acontece no cotidiano escolar dos estabelecimentos públicos, no nível Fundamental ou Médio, o PIBID viabiliza o aprimoramento das ações acadêmicas nos cursos de formação docente. (Brasil, 2010).

Paniago, Sarmento e Rocha (2018), ao tratar das contribuições do PIBID na formação de professores, apresentam o acentuado alcance do Programa como

política pública relativa à formação de docentes, no Brasil, nos primeiros anos de sua implementação:

[...] a expressiva dimensão do PIBID, como política pública vinculada à formação de professores que se inicia em 2009, com 3088 bolsistas (licenciandos, professores supervisores, professores das IES¹) [...] atinge, em 2014, mais de 90 mil bolsistas de 284 IES, oferecendo 313 projetos de iniciação à docência. (Paniago; Sarmento; & Rocha, 2018, p. 3)

As autoras ressaltam, no entanto, que, no ano de 2015, a despeito do auge de 90 mil bolsistas alcançado em 2014, o PIBID enfrentou a sua primeira dificuldade devido à crise político-econômica instaurada no país, culminando em ameaças de cortes de bolsas, fato que gerou um grande movimento em nível nacional, por parte daqueles que participavam do Programa na ocasião, momento em que se destacou a Carta Aberta organizada pelo Fórum Nacional dos Coordenadores do PIBID (FORBID), a qual foi assinada pela maior parte dos bolsistas da época.

Desde a sua institucionalização, após o Decreto 7.219/2010, o PIBID passou por diferentes reformulações, sem, contudo, perder de vista os objetivos iniciais propostos. Em 2018, por exemplo, a Portaria CAPES nº 45 regulamentou a concessão de bolsas no Programa, estabelecendo que estas fossem concedidas a alunos vinculados à primeira metade do curso de licenciatura. Essa Portaria instituiu, também, o Programa Residência Pedagógica (PRP) como uma outra política pública de iniciação à docência destinada a estudantes matriculados na segunda metade do curso. No ano seguinte, a Portaria CAPES nº 259/2019 redefine as regras do PIBID e do PRP, reforçando a integração entre tais Programas, apresentando-os como iniciativas integrantes da Política Nacional de Formação de Professores do MEC.

Mais recentemente, a Portaria CAPES nº 90/2024, que revoga Portarias anteriores e dispõe sobre o regulamento do PIBID, estabelece como um dos critérios para recebimento de bolsa de iniciação à docência que o estudante esteja vinculado a qualquer período da licenciatura e não apenas à primeira metade do curso, conforme requisito informado em normativas anteriores. Nesse contexto, a Portaria 90/2024 já não menciona mais a PRP, aspecto que culminou no (re)direcionamento

¹ Instituições de Ensino Superior.

LETRA MAGNA

39

dos licenciandos que participavam do PIBID anterior (finalizado em abril de 2024), e tinham a pretensão de ingressar no PRP, a concorrerem a uma vaga no próprio PIBID, no mais recente período de recrutamento e seleção, iniciado em novembro de 2024 (Edital CAPES 10/2024).

Art. 46. São requisitos mínimos para participação e recebimento de bolsa de iniciação à docência:

I - estar regularmente matriculado em curso de licenciatura participante do Subprojeto da IES responsável pelo Projeto Institucional; (Brasil, Portaria CAPES 90/2024)

Além dessa espécie de unificação entre os Programas e a permanência do PIBID, outra importante novidade ocorrida na edição atual frente a edições anteriores é o período de duração que antes era de, no máximo, 18 (dezoito) meses. A Portaria 90/2024 esclarece que “a vigência dos Projetos Institucionais selecionados será definida em edital e poderá ser prorrogada de acordo com a disponibilidade orçamentária e com a avaliação realizada pela CAPES” (art. 19). O Edital 10/2024, por sua vez, explana que a duração “das cotas de bolsa concedidas aos Projetos Institucionais selecionados se encerrará em 31 (*sic*) de setembro de 2026” (art. 5.11). Dessa forma, notamos uma ampliação significativa da duração do Programa e da consequente possibilidade de recebimento de bolsas pelos licenciandos, aspecto bastante positivo na consolidação da política de formação docente, visto que confere a dilatação do prazo para o desenvolvimento das atividades, viabilizando um melhor desempenho reflexivo e pedagógico dos estudantes durante todo o processo.

Hoje, conforme o Edital 10/2024, o PIBID oferece 80.040 (oitenta mil e quatrocentas) bolsas para estudantes de cursos de licenciatura em todo o país, dentre os quais participam 50 (cinquenta) licenciaturas do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) referentes às seguintes áreas: Biologia, Ciências, Física, Geografia, Letras, Matemática, Pedagogia e Pedagogia/Alfabetização e Química.

Com destaque aos cursos de Letras do IFSP, a edição atual do PIBID conta com a participação de 08 (oito) *campi* organizados em 06 (seis) Núcleos de Iniciação

à Docência (NID), totalizando, assim, 144 (cento e quarenta e quatro) bolsas de iniciação à docência.²

No IFSP-CBT, o curso de Letras/Português tem participado do PIBID desde o ano de 2020 e, a cada edição, a partir dos relatos e socialização das ações apresentadas, observamos a enorme contribuição do Programa à formação dos nossos estudantes. Percebemos, de fato, que o PIBID é uma política pública educacional que viabiliza reflexões muito mais problematizadas e aprofundadas devido ao seu caráter dialógico entre a teoria estudada em sala de aula e a prática real vivenciada nas escolas-campo³, aspecto que auxilia e incentiva, concomitantemente, o aperfeiçoamento do ensino e aprendizagem nas unidades escolares envolvidas.

Importante salientar que, atualmente, o PIBID/Letras desenvolvido no IFSP-CBT conta apenas com 16 (dezesseis) bolsas de iniciação à docência e divide o seu NID com o IFSP-Campus Salto. Dessa forma, atua com duas escolas-campo municipais da região, enquanto o IF de Salto trabalha com a terceira escola que compõe o NID. Em comparação com a edição anterior, houve, então, uma queda brusca na oferta de bolsa discente, já que até abril de 2024 contávamos com um total de 32 (trinta e dois) bolsistas, aspecto que impactou negativamente as expectativas dos alunos e demais envolvidos no PIBID local.

A seguir, apresentamos alguns relatos de experiências vivenciadas por três estudantes bolsistas vinculadas a uma das edições do PIBID de Letras/Português do IFSP/CBT, a fim de que tenhamos uma ideia da bagagem propiciada a essas licenciandas, a partir de sua participação no Programa.

Da teoria à prática: relatos de projetos de língua portuguesa desenvolvidos no PIBID

² Cada NID é composto por 24 (vinte e quatro) estudantes bolsistas de iniciação à docência, em conformidade com o Edital 10/2024.

³ Estabelecimentos escolares públicos, estaduais ou municipais, participantes do Programa.

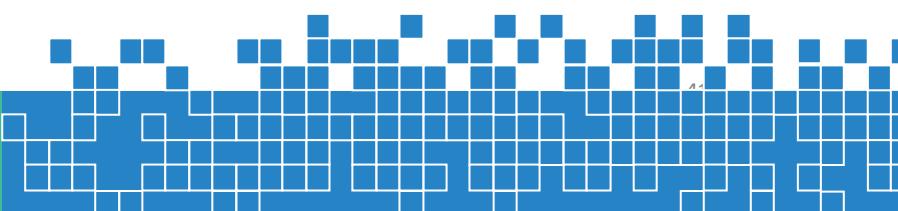


Relato 1: Conhecendo a cultura brasileira a partir do folclore

Ao longo da participação na edição de 2022/23 do PIBID (regido pelo Edital CAPES 23/2022), caminhamos por três unidades públicas de ensino, localizadas em bairros de baixa condição socioeconômica, no município de Cubatão, situado na Baixada Santista. Perpassamos por diversos anos escolares do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, o que nos possibilitou perspectivas e, sobretudo, sentimento de afinidade com a faixa etária e demais características dos alunos inseridos nas escolas-campo. Ademais, pudemos observar as formas de atuação de três docentes – as respectivas professoras supervisoras –, aspecto que ajudou a moldar nosso perfil como futuras orientadoras de discentes, em um trajeto de concordâncias, discordâncias, olhar de reformulação e armazenamento de técnicas e princípios possíveis de serem captados a partir das práticas desses professores para criar a nossa própria bagagem.

Depois de tantos anos de estudo e familiaridade com o âmbito de uma sala de aula, desde a nossa experiência como estudantes da educação básica até a atualidade como discente de graduação em Letras, adentrar como uma licencianda foi completamente diferente e, após termos ouvido tantos relatos e teorias na sala de aula de ensino superior, foi como tentar montar uma espécie de quebra-cabeça do aprendizado com as vivências realizadas. Todos esses aspectos, positivos ou não, vieram a agregar algo, mesmo os casos de frustração – seja com ideias malsucedidas ou discordâncias metodológicas.

Durante os 18 (dezoito) meses de inserção no Programa, observamos diferentes maneiras de ensino de língua portuguesa, assim como os diversos tipos de abordagem dos alunos. Foi fortificada a nossa capacidade de desenvolver planos de aula, projetos, materiais didáticos (como questionários e seleção de textos) e, sobretudo, a noção de que o planejamento e a expectativa se diferem no momento da aplicação, variando de turma para turma. Houve, de igual modo, a prática recorrente de auxílio a discentes que apresentavam maiores dificuldades de aprendizagem. Além da ministração de metodologias baseadas em Freire (2002), como formação de rodas, incentivo à autonomia dos alunos e extração de





conhecimento prévio, também pudemos observar a interação discente-docente, tanto mencionada por ele (Freire) quanto por Irandé Antunes (2003).

Dentre os projetos realizados, destacamos o intitulado “Conhecendo a cultura brasileira através do folclore”, elaborado junto aos demais pibidianos⁴ do NID e aplicado para 03 (três) turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II. O trabalho consistiu em uma roda de contação de histórias, na qual nos caracterizamos como personagens folclóricos (Iara, Boto, Vitória-Régia, Curupira e Lobisomem), levantando os conhecimentos prévios das turmas sobre o tema para, posteriormente, trazer-lhes significados e explicações acerca do folclore.

Inicialmente, apresentamos aos discentes um slide compilado com exemplos das manifestações de músicas, brincadeiras (extraídos da obra Brinquedos e Brincadeiras, do pintor brasileiro Ivan Cruz), comidas típicas, lendas e trava-línguas. Assim, depois de formarmos uma roda com os estudantes, cada pibidiano contou a história do personagem que estava caracterizado, a moral e a importância por trás, como a conscientização da necessidade de proteção da Floresta Amazônica e a violência contra a mulher. Após essa etapa, os discentes receberam uma seleção de livros e folhetos contendo histórias, trava-línguas, adivinhações, ditos e trovas populares. Então, foi-lhes dado um momento para leituras individuais e interação com os colegas.

Em meio à orientação dos pibidianos em cada etapa, o comportamento característico de cada turma naturalmente interferia nas metodologias pré-estabelecidas e no cenário de expectativa, como, por exemplo, o tempo de aplicação ou o caráter de engajamento. Logo, pudemos verificar, na prática, a importância de sermos flexíveis quanto à aplicação de nossos planejamentos ao contexto real com o qual nos deparamos quando estamos em contato com os alunos, pois enquanto uma sala apresentava espontaneidade e comportamento participativo – muito embora também realizassem conversas paralelas para além do assunto em alguns momentos, a outra consoava timidez durante os momentos de interação, necessitando de mais explicações e estímulos para proceder com a atividade. Esse aspecto nos remete às considerações de Antunes (2003) ao afirmar que “rever os

⁴ Termo comumente utilizado entre os participantes do PIBID.



conteúdos programáticos, [...] será rever também os objetivos, bem como os procedimentos do ensino da língua, em todas as fases da escolaridade." (Antunes, 2003, p. 122). Ou seja, o professor precisa adaptar sua proposta de ensino às particularidades de cada turma.

Ainda acerca da participação discente, nossa metodologia era pertinente em seguir as orientações propostas por Freire (2002) concernentes à defesa da manifestação ativa dos estudantes, proporcionando-lhes liberdade para questionar, levantar pontos de vista, valorizando, assim, a interação docente-discente. Como assume Freire (2002, p. 12), não é possível existir o professor sem a existência do aluno, ambos se complementam, já que na medida que ensinamos também aprendemos dentro desse processo.

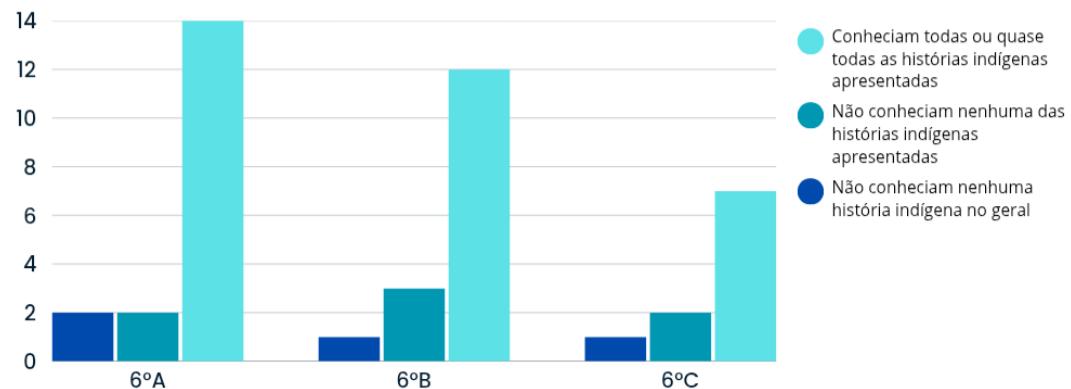
Por fim, os estudantes responderam a uma atividade que possibilitou o registro de suas opiniões, do conhecimento que possuíam antes do projeto e a fixação dos temas abordados. Os resultados mostrados evidenciam uma adesão positiva dos discentes ao projeto e apontam o nível de conhecimento das histórias folclóricas na geração atual presente na unidade de ensino.

O Gráfico 1, a seguir, mostra o nível de conhecimento dos discentes em relação às histórias do folclore brasileiro. O projeto foi aplicado em três turmas, sendo elas: 6ºA, 6ºB e 6ºC.

Gráfico 1

Conhecimento dos discentes da escola-campo acerca do folclore brasileiro

CONHECIMENTO DE HISTÓRIAS FOLCLÓRICAS



Fonte: Resultado de questionário aplicado em campo pelos pibidianos.

Em congruência com as informações apresentadas, verificamos que 11 (onze) dos 44 (quarenta e quatro) estudantes, ou seja, um quarto dos alunos do 6º ano da escola-campo, apresentam um índice de apagamento cultural das histórias ou lendas indígenas. Além disso, observamos uma mudança no repertório cultural, a partir dos comentários discorridos pelos discentes durante a contação sobre se as gerações anteriores iam para a escola possuindo tal conhecimento literário por conta de obras do Sítio do Picapau Amarelo, seja provindo das séries televisivas ou dos próprios livros de Monteiro Lobato. Os estudantes da “nova geração” relataram uma fonte de conhecimento vinda da série Cidade Invisível (2021), da rede de streaming Netflix. Diante disso, o repertório cultural é divergido, não mais havendo a mesma representação comum de outrora no imaginário dos alunos. Ao se falar, por exemplo, da personagem clássica “Cuca”, notamos, então, referências distintas.⁵

⁵ Ressaltamos que os dados mostrados neste relato foram retirados dos trabalhos apresentados durante o Seminário Institucional do PIBID 2022/23, realizado no IFSP – Campus São Paulo, em maio de 2024. Esse evento consistiu na reunião de diversos NIDs do IFSP para culminância das experiências e encerramento da edição.

Ademais, os benefícios do desenvolvimento do PIBID em uma das unidades escolares também foram registrados em uma atividade aplicada pela professora supervisora, no final do ano letivo de 2023, trazendo alguns relatos como os discorridos a seguir:

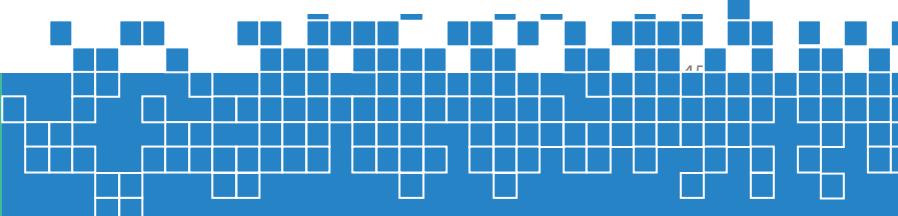
- “Eu percebi que eu aprendi a ter respeito, educação e responsabilidade. Gosto muito de todos, apesar de alguns serem muito sérios... vou sentir saudades!”
- “Adoro quando a professora deixa eles (*sic*) terem a oportunidade de explicar alguma coisa para todos os alunos. São muito legais e engraçados. Eu acho que aprendi muito com eles esse ano”.

Esses comentários se tornam importantes em nossa trajetória principalmente devido à realidade da vida desses discentes provindos de um bairro com baixa condição socioeconômica. Tomar consciência da efetivação e contribuição do nosso ensino para essas vidas é gratificante, sentimento que converge com a reflexão apresentada por Antunes (2003):

Aprender é uma das coisas mais bonitas, mais gostosas da vida. Acontece em qualquer tempo, em qualquer idade, em qualquer lugar. Ajudar as pessoas a descobrir esse prazer, a “degustar” o sabor dessa iguaria é ascender às mais altas esferas da atuação humana. (Antunes, 2003, p.175)

Ao fazer parte de tudo isso, percebemos que entrar na docência não significa “apenas” ensinar. São muitos os desafios vivenciados no desenvolvimento dessa profissão. Quanto mais convivíamos com os estudantes em sala de aula, mais notávamos que o fazer docente se refere a um longo trajeto, em vários sentidos...

Descobrimos que por trás de cada aluno há uma história e a empatia nos impulsiona. Assim, convivendo com a educação e encarando as necessidades das crianças e adolescentes, desenvolvemos um sentimento de proatividade em relação à área, experiência que nos foi viabilizada pela nossa participação no PIBID. Como aponta Freire (2002): “É digna de nota a capacidade que tem a experiência



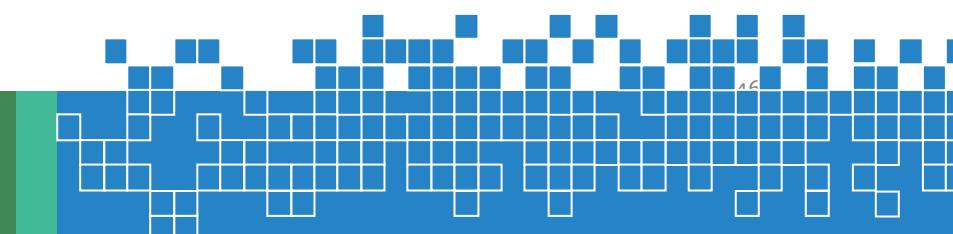
pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido". (Freire, 2002, p. 90)

Notamos, com base nos resultados e relatos aqui apresentados, como é nítido, por exemplo, através dos *feedbacks* dos alunos, que o PIBID faz a diferença na vida pessoal e acadêmica inclusive dos estudantes das escolas-campo, os quais criam afeto no convívio conosco e manifestam agradecimentos aos nossos esforços em ensiná-los. De igual modo, o Programa interfere no desempenho das professoras supervisoras que passam a contribuir diretamente com a formação de professores, o que lhes dá a possibilidade de repensar a sua própria trajetória, além de propiciar o crescimento acadêmico-profissional dos bolsistas licenciandos e dos demais envolvidos no processo.

Relato 2: Práticas de leitura e escrita

O contato com a sala de aula é de suma importância para o desenvolvimento do estudante de licenciatura, pois é pelo exercício da práxis que os novos profissionais da educação podem praticar os conhecimentos adquiridos no ambiente acadêmico. A vista disso, o PIBID contribuiu demasiadamente para nossas práticas como licenciandas, pois durante a edição de 2022/23 do Programa, acompanhamos as aulas de língua portuguesa de uma sala de 7º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública do município de Cubatão, o que nos permitiu entender os desafios e a realidade do cotidiano de um professor.

As experiências são numerosas, principalmente no que diz respeito à aproximação do futuro professor com os estudantes. Segundo o patrono da educação brasileira, Paulo Freire, "Somente quem escuta paciente e criticamente o outro fala com ele" (Freire, 2002, p. 111), sendo essa uma das primeiras contribuições que os pibidianos conseguem experienciar no Programa devido à primeira fase deste concentrar-se quase que completamente na observação das atividades em sala de aula. Ao longo desse período (de observação), notamos que o tempo que os licenciandos acompanham as aulas de um professor de sua área proporciona uma



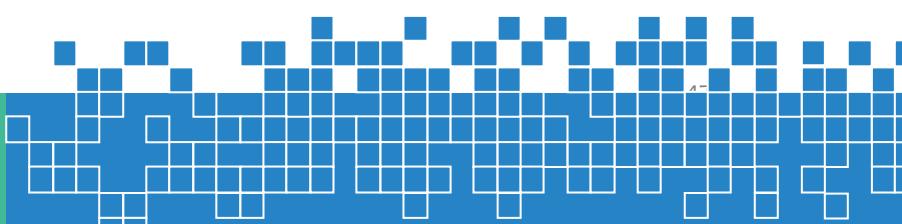


interação mais próxima com os alunos. Ao escutar e observar atentamente as dificuldades dos estudantes, é possível entender qual direção deve ser seguida para adequar o período de prática.

Desse modo se iniciaram nossas atividades no PIBID. A partir da observação da sala e do diálogo com a professora supervisora, foi possível identificar algumas dificuldades dos discentes da turma do 7º ano, sendo duas delas a leitura e a escrita de textos, em especial de textos longos. Essa conclusão foi possível por meio das atividades de escrita de textos narrativos, respostas de questionários aplicados pela docente titular durante as aulas do período de observação e leituras em conjunto propostas pelas pibidianas. Além disso, pelas observações realizadas no primeiro período das visitas à escola-campo, destacam-se metodologias ineficientes para o desenvolvimento da leitura e da escrita da classe, estas que, segundo Irandé Antunes (2003), tratam a escrita como um processo de formar frases soltas sem planejamento textual e a leitura como uma “habilidade mecânica de decodificação da escrita, sem dirigir; contudo, a aquisição de tais habilidades para a dimensão da interação verbal” (Antunes, 2003, p. 27), dificultando o desenvolvimento de um alunado crítico ao que recebe e escreve.

No que se refere ao período de prática participativa do Programa, após os meses de observação, desenvolvemos, juntamente com a equipe pedagógica, um projeto de reforço, a fim de auxiliar os estudantes do Fundamental II tanto relacionadas às competências de leitura e interpretação de textos quanto relativas à produção textual. Com esse objetivo, os estudantes foram agrupados em turmas que tiveram que comparecer em diferentes dias da semana (segunda-feira, terça-feira e quinta-feira) para terem um apoio (reforço) na matéria de língua portuguesa com bolsistas distintos.

O projeto foi programado em dois trimestres, buscando trabalhar cada uma das dificuldades dos alunos a partir de textos e atividades curtas, inicialmente para desenvolver o exercício da prática interpretativa dos adolescentes e posteriormente aumentar o contato com textos que exigissem uma interpretação um pouco mais reflexiva e crítica. As atividades eram desenvolvidas com antecedência e discutidas com a professora supervisora para averiguação de todo material e conteúdo



produzido, com o objetivo de acarretar um desenvolvimento proveitoso para os adolescentes atendidos pela proposta.

Assim, deveríamos assumir um perfil que Irandé Antunes aponta como ideal para o professor, o qual deve “contribuir significativamente para que os alunos ampliem sua competência no uso oral e escrito da língua portuguesa” (Antunes, 2003, p. 14). Uma vez compreendida as necessidades de auxiliar em aulas de reforço e concentrarmos esforços para a criação de materiais, iniciamos a organização das turmas a serem atendidas, juntamente com a professora supervisora. Então, 20 (vinte) alunos foram direcionados para a ação e divididos em 02 (dois) grupos a serem atendidos em dias diferentes, culminando no trabalho com turmas de 10 (dez) discentes. O conteúdo das aulas era compartilhado e adaptado, conforme a demanda observada durante a interação e realização de atividades.

Após a divisão dos grupos, passamos a atender os estudantes revisando conteúdos que abrangeram desde a compreensão de texto até questões de desvio ortográfico. Levando em consideração que cada momento proporcionado foi uma oportunidade de aquisição de conhecimento, a prioridade esteve voltada à criação, como apontado por Antunes (2003), de oportunidades “para o aluno construir, analisar, discutir, levantar hipóteses, a partir da leitura de diferentes gêneros de textos - única instância em que o aluno pode chegar a compreender como, de fato, a língua que fala funciona” (Antunes, 2003, p.120).

Ademais, os discentes também foram instruídos a realizarem atividades de leitura coletiva por meio de textos do cotidiano, como charges, tirinhas, vídeos, notícias, entre outros tipos de textos. Para essas aulas de leitura e interpretação, eram selecionados temas trazidos pelos estudantes, incluindo os assuntos mais comentados no mês, com o objetivo de aproximar-los das funções de cada registro escrito e criar uma interação entre aluno-leitor e produção textual contextualizada. Após cada leitura em voz alta, as interpretações, assim como as contribuições referentes à bagagem cultural dos presentes, eram compartilhadas com a sala, no momento da leitura.

No tocante à escrita, o trabalho também foi realizado de maneira contextualizada para que eles entendessem a importância da produção textual que

realizavam a cada encontro. À medida que os alunos praticavam a escrita relacionada aos conteúdos ministrados naquele dia, também tinham a oportunidade de sanar suas dúvidas. Esse tipo de atenção realizada, tanto durante o desenvolvimento de atividades leitoras quanto de escritas textuais, foi possível pela divisão da turma realizada inicialmente e pela presença dos outros bolsistas que se empenharam para que os alunos compreendessem o espaço como um lugar de construção conjunta de conhecimento, tal qual frisa Antunes ao afirmar que o professor deve proporcionar aos estudantes a oportunidade de ultrapassar os obstáculos da leitura, da escrita, da fala e da escuta, algo que é muito mais proveitoso quando realizado em grupo (Antunes, 2003).

Dessa forma, as produções textuais dos alunos sempre eram corrigidas e devolvidas com algumas observações dos bolsistas para que os estudantes entendessem os erros cometidos e conseguissem consertá-los, buscando fugir da realidade que expõe a dificuldade dos alunos em organizar os textos por não possuírem uma mediação docente eficiente na competência de escrita (Antunes, 2003). Sem a correta orientação e espaço para planejar e revisar os textos, é natural que os estudantes tenham dificuldades em escrever produções adequadas. Para tanto, as aulas exibiam sempre um caráter dialógico, tanto ao final da explicação quanto durante as correções das atividades.

Durante os encontros, apresentamos gêneros textuais, como lista de compras, tirinhas, poemas com a temática do meio ambiente, músicas, além de contos de fadas que aproximavam o conteúdo da realidade dos discentes e, consequentemente, contextualizavam as atividades. Dessa forma, conseguíamos desenvolver uma prática um pouco menos tradicional e que interessava aos alunos, despertando, assim, o envolvimento e o consequente bom desenvolvimento da escrita e da leitura.

A partir dessas práticas, os pibidianos se empenharam em potencializar a autonomia dos estudantes, uma vez que buscaram sanar, gradativamente, as dificuldades apresentadas pelos alunos, para que, dessa maneira, pudessem ser críticos em suas produções e durante as aulas, manifestando um pouco mais de seu entendimento a partir da interação com os colegas e com os bolsistas, professores em formação. Isso somente foi possível a partir do contato com diversos gêneros

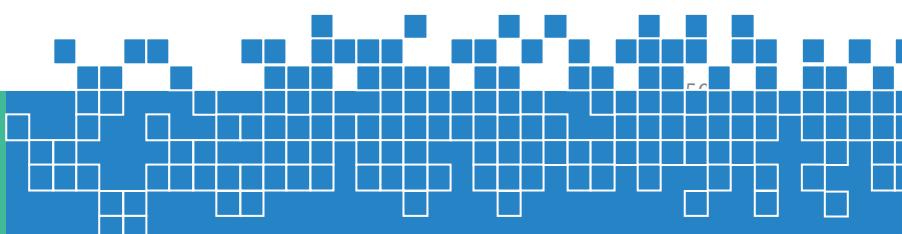
literários, tanto nas atividades de prática leitora quanto nas de prática escrita, aspecto que foi de suma importância para que os adolescentes compreendessem a quantidade de textos que estão relacionados ao dia a dia deles e que, muitas vezes, não percebiam.

Ao final do projeto, a equipe pedagógica compartilhou os avanços dos estudantes conosco, informando sobre a melhora do desempenho dos alunos nas aulas de língua portuguesa, sobretudo no quesito de leitura e interpretação e outras dificuldades apresentadas no início do ano letivo. Essa devolutiva foi extremamente significativa para os pibidianos, pois, a partir dos resultados demonstrados, foi possível inferir que as práticas desempenhadas surtiram efeito exitoso nos estudantes atendidos, evidenciando que as abordagens pedagógicas devem sempre se aproximar da realidade dos alunos, característica que pode incentivar a autonomia nos estudos, contribuindo para que eles percebam que são plenamente capazes de enfrentar e superar suas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

É, no entanto, necessário ressaltar que foram encontradas algumas dificuldades na implementação do projeto, situações que ocorreram a partir da falha na comunicação com a equipe gestora, o que impossibilitou um diálogo para solucionarmos a ausência de alguns alunos da escola-campo que, ao longo do projeto, deixaram de participar das aulas. Foi possível desenvolver todo o trabalho, conforme apresentado neste item, apesar de alguns alunos não terem participado dos encontros em sua completude. Cabe apontar que, em geral, os comentários sobre a evolução dos estudantes apontaram a positividade das aulas desenvolvidas.

Considerações Finais

Como podemos perceber, o contato com a escola pública desenvolvido a partir da participação no PIBID aumenta a oportunidade inicial de licenciandos observarem as realidades escolares que envolvem todo o contexto de ensino, desde a interação com colegas de profissão e com os alunos, acrescentando-se a possibilidade de observação do diálogo com os pais ou responsáveis e com todo o restante da comunidade escolar. Para Pimenta e Lima (2017, p. 83), o PIBID “tem potencial de

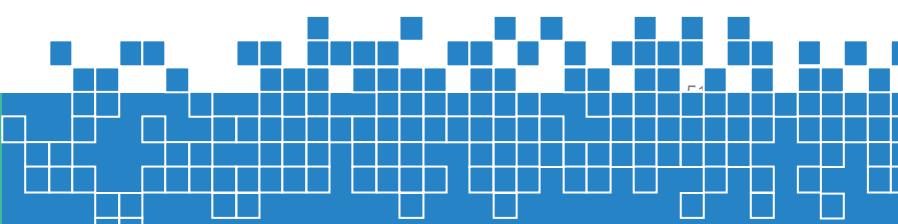


mobilizar os docentes e os estudantes envolvidos na busca de melhorias nos espaços onde se localizam", aspecto que contribui positivamente, não somente para a formação de professores, mas também para a melhoria do contexto educacional como um todo.

Partindo dos relatos de experiência apresentados, foi possível analisar a importância da presença de uma supervisão que participa efetivamente de todas as etapas do processo, o qual, para os licenciandos, diz respeito a um tempo de novas vivências que podem gerar inseguranças, dúvidas no que diz respeito à profissão e até mesmo entusiasmo, todos sentimentos que costumam acompanhar o indivíduo em sua trajetória acadêmica e profissional. Assim, podemos afirmar que a nossa atuação como pibidianas foi bastante significativa, pois contou com o acompanhamento frequente e eficaz das professoras supervisoras participantes, que, com toda sua experiência e cuidado, nos acolheram e nos direcionaram no desenvolvimento das práticas como as descritas anteriormente.

Uma vez compreendendo a bagagem que o PIBID proporciona aos bolsistas participantes, ficam apontamentos muito necessários sobre a difusão e a ampliação da iniciativa para que mais licenciandos possam ter essa oportunidade de refletir sobre as práticas docentes e suas aplicabilidades em contextos reais da escola pública de modo concomitante ao período de formação docente. Já no que se refere ao incentivo financeiro, o ideal seria que houvesse a ampliação das bolsas e não a sua redução, conforme ocorreu no PIBID do IFSP-CBT na Edição atual (Edital 10/2024), já que, para alguns, estas proporcionam a possibilidade de permanência no curso de licenciatura. Pimenta e Lima (2019, p. 7) entendem a concessão de bolsas como "fator estimulante" ao desenvolvimento do Programa, aspecto com o qual estamos plenamente de acordo.

Notamos, por fim, a partir dos relatos e *feedbacks* aqui compartilhados, que o PIBID é uma política pública que promove uma importante interação entre as concepções teóricas ministradas na universidade aos licenciandos e a realidade vivenciada no cotidiano das escolas. Dessa forma, aproximar os licenciandos da escola pública permite a sensibilização dos futuros profissionais quanto às



necessidades dos estudantes das escolas-campo os quais, por sua vez, também são beneficiados no desenvolvimento do Programa.

Os traços de aprofundamento e de aperfeiçoamento da formação docente são perceptíveis no decorrer do Programa, uma vez que possibilita a participação dos licenciandos, desde a observação das aulas até o desenvolvimento de materiais diversos e aplicação de atividades aos alunos, em um espaço de liberdade e diálogo, o que enriquece a experiência dos bolsistas de iniciação à docência participantes, viabilizando a consolidação da emancipação docente dos pibidianos. Nas palavras de Antunes (2003, p.170) “o professor de português precisa conquistar sua autonomia didática, assumir-se como especialista da área, comprometer-se com a causa da educação linguística do aluno”, aspectos propiciados e estimulados nos pibidianos.

Nesse sentido, portanto, o PIBID se traduz em um espaço de manifestações e percepções da prática docente que transcendem a mera observação ou reprodução de métodos de ensino, possibilitando a vivência e o aperfeiçoamento formativo, crítico e reflexivo que dialoga com a realidade escolar.

Referências

Antunes, I. (2003). *Aula de português: Encontro e interação* (6^a ed.). Parábola Editorial.

Brasil. (2010). Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). *Diário Oficial da União*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm

Brasil. (2018). Portaria CAPES nº 45, de 12 de março de 2018. Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*. https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/16032018_Portaria_45_Regulamento_PIBID_e_Residencia_Pedagogica_SITE.pdf

Brasil. (2019). Portaria CAPES nº 259, de 17 de dezembro de 2019. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*. <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=3023>

Brasil. (2024). Portaria CAPES nº 90, de 25 de março de 2024. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). *Coordenação de*



Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=14542>

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2024). *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*. Ministério da Educação. <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2024). *Edital nº 10, de 29 de abril de 2024 – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*. https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29052024_Edital_2386922_SEI_2386489_Edital_10_2024.pdf

Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Coletivo Sabotagem. (Obra original publicada em 1996). <https://www.sabotagem.revolt.org>

Paniago, R. N., Sarmento, T., & Rocha, S. A. (2018). O PIBID e a inserção à docência: Experiências, possibilidades e dilemas. *Educação em Revista*, 34, 1–31. <https://doi.org/10.1590/0102-4698190935>

Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2017). *Estágio e docência* (8^a ed.). Cortez.

Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2019). Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: Duas faces da mesma moeda? *Revista Brasileira de Educação*, 24, 1–20. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240001>

A Reescrita Crítica de Narrativas Clássicas como Estratégia Literário-política em *The Penelopiad*, de Margaret Atwood¹.

The Critical Rewriting of Classical Narratives as a Literary-Political Strategy in *The Penelopiad* by Margaret Atwood

Marcelo Cizaurre Guirau

Doutor em Letras, Universidade de São Paulo

Docente, Instituto Federal de São Paulo – Campus São Paulo-Pirituba

 cizaurre@ifsp.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0002-3148-7910>

Isabela Jobstraibizer Rita

Graduada em Letras, Instituto Federal de São Paulo

Discente, Instituto Federal de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil

 j.isabela@aluno.ifsp.edu.br

 <https://orcid.org/0009-0003-4265-1370>

RESUMO

Este artigo propõe uma análise da obra *The Penelopiad* (2005), de Margaret Atwood, à luz da crítica feminista, com ênfase na reescrita do mito de Penélope e das doze criadas a partir de uma perspectiva que desafia os valores fundadores da tradição épica. Por meio do deslocamento do protagonismo narrativo — da figura heróica de Odisseu para vozes femininas silenciadas — Atwood opera uma revisão crítica dos discursos míticos ocidentais. A narrativa articula a voz de Penélope à do coro das criadas, retomando elementos da tragédia grega e subvertendo-os em direção à denúncia e à resistência. Como apporte teórico, recorre-se a autoras como Virginia Woolf, Sandra Gilbert, Susan Gubar, bem como a Mircea Eliade e Lígia Chiappini Moraes Leite. A análise busca evidenciar de que modo *The Penelopiad* reconfigura o mito homérico a partir de uma perspectiva de gênero, contribuindo para sua atualização crítica no contexto contemporâneo.

Palavras-chave: Romance, Literaturas em língua inglesa, Margaret Atwood, Mitos.

¹ Este artigo foi desenvolvido a partir de TCC apresentado em 2023 no curso de Licenciatura em Letras do Câmpus São Paulo-Pirituba do IFSP.



ABSTRACT

This article offers an analysis of *The Penelopiad* (2005), by Margaret Atwood, through the lens of feminist criticism, with a focus on the rewriting of the myth of Penelope and the twelve maids from a perspective that challenges the foundational values of the epic tradition. By shifting narrative protagonism from the heroic figure of Odysseus to historically silenced female voices, Atwood undertakes a critical revision of Western mythological discourse. The narrative combines Penelope's voice with that of the chorus of maids, drawing on elements of Greek tragedy and subverting them toward denunciation and resistance. The theoretical framework includes contributions from Virginia Woolf, Sandra Gilbert, Susan Gubar, as well as Mircea Eliade and Lígia Chiappini Moraes Leite. This study aims to demonstrate how *The Penelopiad* reconfigures the Homeric myth from a gendered perspective, contributing to its critical reassessment within a contemporary context.

Keywords: Novel, English literature, Margaret Atwood, Myths.

*sozinha
penélope desfia
desafia
(abutres, o filho, a multidão)*

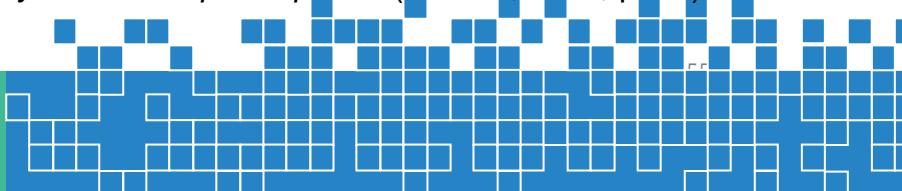
mas os deuses aplaudem ulisses
(Luiza Romão)

*E se o verso nasceu enquanto a mão tecia
É porque a cadênciā do tear trouxe de volta ao peito
Meu mundo amável de reminiscência*
(Hilda Hilst)

*How faithful was your flawless Penelope,
Icarius' daughter! How loyally she kept the memory of the husband of
her youth!*
(The Odyssey, Book 24 (191–194))

Mitos e Literatura: Atwood, *Myths Series* e *The Penelopiad*

Em *In Other Worlds: SF and the Human* (2011), Margaret Atwood ressalta o lugar especial que os mitos assumem em sua ficção: “*All myths are stories, but not all stories are myths: among stories, myths hold a special place*” (Atwood, 2011, p. 45).





Desde cedo em sua carreira, Atwood cultiva uma relação com os clássicos da mitologia grega. Ao ingressar na universidade, frequentou o curso *The Bible as Literature*, de Northrop Frye, autor de *Anatomia da crítica*, obra que explora o caráter mítico da Bíblia. Para o crítico canadense, o mito é uma linguagem simbólica coletiva essencial para a identidade cultural de um povo, noção compartilhada por Atwood: “*The myths of a culture are those stories it takes seriously – the ones that are thought to be key to its identity*” (Atwood, 2011, p. 49).

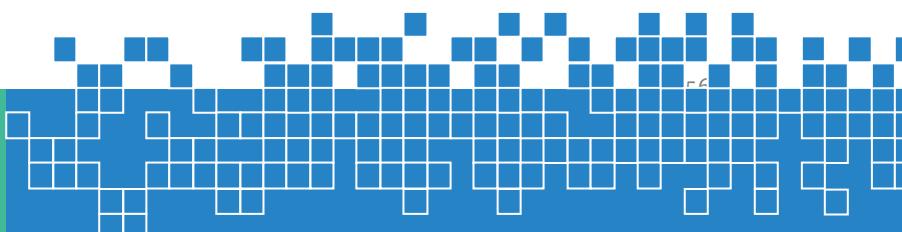
Atwood observa que os mitos, em tempos antigos, não eram compreendidos como narrativas fictícias, mas sim como explicações sobre aspectos fundamentais da existência, como os fenômenos naturais. Nesse sentido, é possível estabelecer uma aproximação entre o mito e a ficção científica, uma vez que ambos operam como formas simbólicas de interpretação da realidade, refletindo inquietações e valores das sociedades que os produzem:

Ancient myths precede histories and were once thought to be histories... As SF often shares many features of such myths, we might want to consider these important matters. Here are some of the questions both SF and myths can pose, with some of the answers myths have provided. Where did the world come from?...Where did people come from?... (Atwood, 2011, p. 50-51) (...) “For every question that myths address, SF has addressed also.” (Atwood, 2011, p. 55).

A potência explicativa dos mitos perde centralidade, nas sociedades modernas, para a racionalidade científica, mas eles sobrevivem como princípios estruturais sub-reptícios e fonte de temas e motivos para a arte essencialmente alegórica².

Para além da importância dos mitos na história da arte e da cultura de diferentes povos e períodos históricos, Margaret Atwood também se interessa pelas tensões e conflitos que eles carregam e para os quais dão forma simbólica. Ela destaca, por exemplo, as relações de gênero nas mitologias antigas, que,

² Early myth systems preceded writing, but once literacy spread, the old, oral mythologies were absorbed into the new medium, which at first simply recorded them – The Iliad existed in oral form before it was written down, when people cease to believe that myths are literally true, believe-it-or-die theologies and perform-it-or-be-damned rituals cease to be based on them, “art” separates itself from liturgy and ritual and iconography, and myths become hidden structural principles or else the subject matter in an art that is essentially allegorical or decorative. (Atwood, 2011, p. 53)





frequentemente, retratam os pilares patriarcais daquelas sociedades ao expor as relações entre os sexos: deidades femininas poderosas desafiadas por deuses ascendententes; mulheres estupradas por imortais; outras seduzidas³. Essas histórias refletem a luta pelo poder e a dominação nas sociedades antigas.

A reescrita interpretativa desses mitos antigos atualiza a sua relevância ao imprimir nessas narrativas o olhar de outros tempos. Mircea Eliade (1972, *passim*) destaca como os mitos podem fornecer modelos de comportamento e sentido à existência. Assim, a sua reinterpretação pode questionar formas de viver antigas e, dessa forma, valorizar novos comportamentos. Tal inversão de valores está implícita na reescrita crítica da *Odisseia*, de Homero, que deu origem à *The Penelopiad*, como nos explica a própria autora:

Optei por entregar a narrativa a Penélope e às doze escravas enforcadas. As escravas formam o Coro, que canta e declama, concentrando-se nas duas questões que se destacam numa leitura atenta da Odisséia: o motivo do enforcamento das escravas e o real propósito de Penélope. A maneira como a história é contada na Odisséia não convence, há muitas incoerências. Sempre vivi assombrada pelas escravas enforcadas (Atwood, 2020, p. 12).

Em *The Myths Series and Me: rewriting a classic is its own epic journey*, (2005) Margaret Atwood discute a importância da mitologia como fonte de inspiração e exploração na literatura contemporânea. No texto, a autora reconhece a permanência dos mitos, afirmando que eles nunca desaparecem verdadeiramente, mas podem se transformar ao longo do tempo⁴. Ela destaca a complexidade dos mitos e sua capacidade de transcender barreiras linguísticas e culturais, ressaltando que essas narrativas não podem ser traduzidas com precisão de suas origens. No entanto, elas podem fornecer bases para novas interpretações, as quais refletem o contexto e o tempo em que são criadas:

³ “Judging from the many and varied myths that tell of strenuous relationships between the sexes – huge female monster deities cut to pieces by heroic upstart-gods, women raped by immortals, mortals who are seduced by goddesses and then come to grief, gods killing guardian dragons...” (Atwood, 2011, p. 52)

⁴ “Myths are universal and timeless stories that reflect and shape our lives – they explore our desires, our fears, our longings, and provide narratives that remind us what it means to be human (Atwood, 2005).



Strong myths never die...We will never know exactly what they meant to their ancient audiences. But myths can be used – as they have been, so frequently – as the foundation stones for new renderings that find their meanings within their own times and places (Atwood, 2005).

Atwood descreve a criação da *Myths Series*, um projeto que convidou escritores de todo o mundo a reescrever narrativas míticas. Esses textos seriam, posteriormente, traduzidos por várias editoras, o que ampliaria sua acessibilidade e alcance. A autora esclarece os objetivos do projeto: “*The idea was to ask writers from around the world to retell a myth, any myth, each in his or her own way and in his or her own language, at a length of roughly 100 pages*”. (Atwood, 2005).

No texto, Atwood narra sua própria experiência ao aceitar o desafio de reescrever um mito. Ela relata que, inicialmente, enfrentou dificuldades para encontrar a abordagem certa, mas, finalmente, se inspirou a escrever *The Penelopiad*, uma reinterpretação da história de Penélope, a esposa de Odisseu, do poema épico *Odisseia*, de Homero. A autora nos conta como o processo de reescrita da narrativa clássica a permitiu endereçar outras questões, embutidas no texto original: “*Writing The Penelopiad allowed me not only to revisit an ancient and powerful tale, but to explore a few dark alleyways in the story that have always intrigued me*” (Atwood, 2005).

Se, para Virginia Woolf “... as experiências têm grande peso sobre a literatura” (2021, p.107), Atwood, ao reescrever a história de Penélope, continua o aprendizado das aulas de Frye e da sua infância rodeada de narrativas mitológicas. A interseção entre essas influências molda não apenas a abordagem literária de Atwood, mas também ressalta a importância das experiências na criação literária, sejam elas reais ou vindas de narrativas ficcionais. Isso é evidente em sua contribuição para a *Myths Series* e, mais especificamente, em sua escolha de reescrever a história de Penélope em *The Penelopiad*.

Dando Voz aos Silenciados: A Reescrita Crítica do Mito de Penélope como Abordagem Literária Feminista

Nas primeiras páginas de *The Penelopiad*, Penélope afirma “*I have no mouth through which I can speak. I can't make myself understood...I have no listeners*”⁵ (Atwood, 2018, p.4). A palavra que a personagem reivindica foi por séculos negada às mulheres. Em *Still Mad: American Women Writers and the Feminist Imagination*⁶ (2021, ebook), Sandra M. Gilbert e Susan Gubar mapeiam a história literária da segunda onda do feminismo. Ao examinar a evolução da literatura feminista e destacar autoras importantes para a construção dessa história, a obra revela como as mulheres, ao longo do tempo, lutaram para transformar o silêncio em linguagem e ação: “*West Coast feminists too were struggling to convert silence into language and action*” (Gilbert & Gubar, 2021, p. 189)⁷. As autoras mencionadas por Gilbert e Gubar buscavam romper com as estruturas opressivas que negavam voz às mulheres. Margaret Atwood e Ursula Le Guin estavam entre elas.

Em conjunto, essas narrativas literárias e críticas feministas se entrelaçam por contar uma história que evidencia como as mulheres, ao longo da história, têm lutado para superar o silêncio imposto e reivindicar sua voz na literatura e na sociedade. Dessa reunião de histórias cresce, de fato, um movimento literário-político.

Em *A arte do romance* (2021), Virginia Woolf escreve sobre o papel da mulher na literatura. Em um dos ensaios do livro, Woolf trata da diferença de visão entre homens e mulheres e de como essa diferença pode se imprimir em romances escritos por autoras:

⁵ “...é não ter boca pela qual falar. Não consigo que me compreendam... na maior parte do tempo não tenho ouvintes...” (Atwood, 2020, p. 15).

⁶ Obra da crítica feminista e continuação de *Mad Woman in the Attic* (1979).

⁷ Neste trabalho foi utilizada a edição digital (ebook) de *Still Mad: American Women Writers and the Feminist Imagination*, conforme consta nas referências.

[...] Porém é provável que, tanto na vida quanto na arte, os valores de uma mulher não sejam os valores de um homem. Assim, vindo a escrever um romance, a mulher descobrirá que tem um desejo constante de alterar os valores estabelecidos – de tornar sério o que parece insignificante a um homem, de tornar trivial o que é importante para ele [...] (Woolf, 2021, p. 111).

A afirmação de Woolf oferece uma lente valiosa para interpretar a abordagem de Margaret Atwood em *The Penelopiad*. Atwood, ao escolher dar voz à personagem Penélope e às doze escravas enforcadas, reconhece e confronta o desequilíbrio inerente aos valores culturalmente estabelecidos. Essa escolha atualiza a constatação de Woolf de que as mulheres têm uma necessidade constante de redefinir e subverter os valores dominantes e de que essa subversão pode se dar por meio da criação literária.

A Odisseia de Penélope

Por vinte anos, Penélope aguarda o retorno de Odisseu à Ítaca. Na *Odisseia*, ela é retratada como a fiel esposa, um exemplo de obediência feminina. Enquanto espera pelo retorno de seu esposo, Penélope deve, sozinha, governar Ítaca, criar seu filho Telêmaco e manter distantes os mais de cem pretendentes que querem se casar com ela.

Ao retornar para casa, Odisseu, após sobreviver a embates com monstros mitológicos e dormir com deusas, mata todos os pretendentes de sua esposa, além das doze amadas criadas de Penélope.

Atwood vislumbra no poema épico mais do que uma história de heróis desbravando mares desconhecidos, tentando regressar para casa e fugindo da ira de Poseidon. Há, para a autora, um potencial transformador nos mitos, para além daqueles valorizados pela sociedade patriarcal, isto é, mitologias construídas sobre os alicerces patriarcais vigentes que recorriam à violência para dominar, conquistar e impor normas.

Em *The Penelopiad*, a escritora canadense subverte os elementos essenciais do gênero poema épico e desafia a narrativa tradicional do herói, proporcionando voz não apenas à Penélope, mas também às doze criadas enforcadas por Odisseu em



seu retorno à Ítaca. Essa reinterpretação do mito é uma resposta à estrutura patriarcal que historicamente governou o discurso feminino e moldou as relações de gênero. Atwood, consciente desse contexto, emprega recursos discursivos, como a sátira e a ironia, em suas obras para desconstruir as normas dos mitos antigos e revelar novas interpretações.

O esforço de Atwood em desafiar os valores estabelecidos é manifestado na escolha cuidadosa de dar voz às figuras historicamente silenciadas, transformando-as em narradoras ativas de sua própria história. Na introdução do romance a autora esclarece:

In The Odyssey, Penelope – daughter of Icarius of Sparta, and cousin of the beautiful Helen of Troy – is portrayed as the quintessential faithful wife, a woman known for her intelligence and constancy. In addition to weeping and praying for the return of Odysseus, she cleverly deceives the many Suitors who are swarming around her palace, eating up Odysseus' estate in an attempt to force her to marry one of them (Atwood, 2018, p. XVII-XVIII).⁸

A romancista, ao descrever Penélope como a “quintessential faithful wife” (“a própria esposa perfeita e fiel”), evoca a imagem tradicionalmente construída ao redor da personagem na narrativa clássica. A caracterização de Penélope como a filha de Ícaro de Esparta e prima da bela Helena de Tróia posiciona-a no contexto mitológico, vinculando-a a figuras de destaque na epopeia.

A reescrita de Atwood ressalta a inteligência e a constância de Penélope, atributos muitas vezes subestimados na narrativa original. A autora enfatiza não apenas o sofrimento emocional de esposa de Odisseu, expresso por meio de suas preces pela volta do marido, mas também sua habilidade em lidar com as pressões externas, desafiando a passividade frequentemente associada às figuras femininas nas narrativas da época.

⁸ “Na Odisséia, Penélope – filha de Icário de Esparta e prima da bela Helena de Tróia – é descrita como a própria esposa perfeita e fiel, uma mulher consagrada por sua constância e por sua inteligência. Além de chorar e orar pelo retorno de Odisseu, ela engana astuciosamente os pretendentes que enxameiam em seu palácio, dilapidando o patrimônio de Odisseu na tentativa de forçá-la a desposar um deles” (Atwood, 2020, p. 11).



O fato de Penélope não apenas enganar os seus pretendentes com falsas promessas, mas também tecer e desfazer a mortalha⁹ à noite, adiando, dessa forma, a obrigação de se entregar a um novo marido, revela, já no original de Homero, o caráter astucioso da mulher de Odisseu. A astúcia dela em ludibriar seus pretendentes e, assim, defender a casa da usurpação, sublinha a autonomia da personagem e sua resistência ativa às expectativas sociais e patriarcas que tentam moldar seu destino.

Logo no início do romance de Atwood, no capítulo “A Low Art”, deparamo-nos com a voz póstuma de Penélope, cujas palavras ecoam com uma mistura de ressentimento e revelação. “*Since being dead... I've learned some things I would rather not know...*¹⁰” (Atwood, 2018, p.1). Penelope encontra-se agora no “*The gloomy halls of Hades*¹¹” (Atwood, 2018, p.15). Ela relê o epíteto de Odisseu – o engenhoso, aquele fértil em recursos (*Polymékhanoς*) – em outra chave, menos heróica e honrosa: “*What a fool he made of me, some say. It was a specialty of his: making fools. He got away with everything, which was another of his specialties: getting away...*¹²”(Atwood, 2018, p. 2). Essa inversão do epíteto outorgado pela deusa Atena ao valoroso Odisseu traz à tona as complexidades das relações de poder entre homens e mulheres, mesmo em um contexto mítico – a astúcia, qualidade positiva atribuída ao herói da Odisseia pela deusa Atena, pode, no contexto de Penélope, virar a negativa arte da enganação.

De fato, a Penélope de Atwood está longe de ser passiva ou obediente. Ela desafia a ideia de que sua única função seja apenas a de esperar pelo retorno de Odisseu. Assim, como vimos no trecho do romance acima comentado, Penélope está desperta para as artimanhas de Odisseu, mesmo estando em um contexto mitológico tradicionalmente dominado pela influência do patriarcado. Ao contrário do epíteto de

⁹ Utilizamos o termo mortalha, pois é o termo presente na tradução da editora Rocco (*A Odisseia de Penélope* (2020)). No entanto, é possível encontrar traduções como manta, colcha, tecido...

¹⁰ “Já que estou morta... aprendi coisas que preferia desconhecer...” (Atwood, 2020, p. 13).

¹¹ “Os sombrios salões do Hades” (Atwood, 2020, p. 23).

¹² “Ele me fez de tola, alguns dizem. Era sua especialidade: fazer os outros de tolos. Ele se safava de todas, outra de suas especialidades: safar-se” (Atwood, 2020, p. 13).



ação atribuído a Odisseu – o astuto, o engenhoso, o industrioso, aquele que escapa de situações perigosas com poucos recursos –, Penélope recebe da tradição um epíteto de reação, uma qualidade passiva: a fiel, a ponderada (*períphrōn*). A personagem reflete sobre as consequências da espera passiva no seu destino narrativo póstumo:

*Hadn't I been faithful? Hadn't I waited, and waited, and waited, despite the temptation – almost the compulsion – to do otherwise? And what did I amount to, once the official version gained ground? An edifying legend. A stick used to beat other women with. Why couldn't they be as considerate, as trustworthy, as all-suffering as I had been?... Don't follow my example, I want to scream in your ears – yes, yours!*¹³ (Atwood, 2018, p. 2).

Aqui, Penélope observa que, ao longo do tempo, a versão oficial da história a transformou em uma “lenda edificante” e em um exemplo a ser seguido pelas mulheres – ideia que ela rejeita com sarcasmo e ironia. A personagem percebe-se como um “*stick used to beat other women with*”, ressaltando como a narrativa tradicional da mitologia pode sustentar um lugar subserviente e conformado para as mulheres.

No entanto, a perspectiva assumida pela Penélope de Atwood questiona ativamente os estereótipos de gênero que permeiam a mitologia grega; a personagem recusa-se a ser um exemplo passivo de fidelidade e paciência, contestando a ideia de que as mulheres devem ser “circunspectas, confiáveis e sofredoras” (“*considerate, as trustworthy, as all-suffering as I had been*”). Esse ato de rebeldia literária desafia a construção patriarcal das mulheres como figuras passivas e submissas.

Continuando nessa chave contestatória, a Penélope do romance lamenta sua escolha por manter o silêncio e elogiar Odisseu, sem questionar ou fazer perguntas desconfortáveis:

¹³ “Não fui fiel? Não esperei, e esperei, e esperei, apesar da tentação — quase compulsão — de desistir? E o que me restou, quando a versão oficial se consolidou? Ser uma lenda edificante. Um chicote para fustigar outras mulheres. Por que não podem todas ser tão circunspectas, confiáveis e sofredoras como eu?... Não sigam meu exemplo, sinto vontade de gritar nos ouvidos de vocês — sim, nos de vocês!” (Atwood, 2020, p. 14)

I kept my mouth shut; or, if I opened it, I sang his praises. I didn't contradict, I didn't ask awkward questions, I didn't dig deep. I wanted happy endings in those days, and happy endings are best achieved by keeping the right doors locked and going to sleep during the rampages¹⁴ (Atwood, 2018, p.3).

A busca por “happy endings” é mostrada pela personagem como uma motivação para conformidade, sugerindo que a sociedade favorece narrativas que reforçam normas patriarcais e tradicionais, mesmo que isso signifique suprimir vozes femininas.

Assim, a perspectiva de como as mulheres são marginalizadas nos direitos de fala nas narrativas traz à tona a relevância de questionar e desafiar as normas que restringem essas vozes. Atwood sublinha a necessidade de uma abordagem crítica para perceber e desmantelar as estruturas que perpetuam o silenciamento das mulheres na sociedade e, por consequência, na narrativa. Na passagem a seguir, Penélope demonstra consciência sobre sua falta de agência no controle das narrativas derivadas de sua história:

[...] I realised how many people were laughing at me behind my back – how they were jeering, making jokes about me, jokes both clean and dirty; how they were turning me into a story, or into several stories, though not the kind of stories I'd prefer to hear about myself...If she defends herself she sounds guilty. So I waited some more (Atwood, 2018, p. 3).¹⁵

A defesa de suas próprias ações muitas vezes é interpretada como uma admissão de culpa, evidenciando como as mulheres são colocadas em uma posição na qual qualquer expressão de autodefesa pode ser usada contra elas. Aqui, Atwood questiona a ideia de que a voz das mulheres é desacreditada quando elas tentam reivindicar seu próprio espaço narrativo.

A tomada da voz narrativa por Penélope é apontada como uma conquista laboriosa da personagem, mas essencial para o seu destino narrativo: “Now that all

¹⁴ “Ficava de boca fechada; ou, se a abrisse, só elogiava. Não refutava, não fazia perguntas inconvenientes, não me aprofundava. Queria finais felizes naquela época, e os finais felizes são alcançados quando mantemos certas portas trancadas e dormimos na hora da confusão” (Atwood, 2020, p. 14).

¹⁵ “...me dei conta de quantas pessoas riam de mim pelas costas — elas zombavam, contavam anedotas a meu respeito, piadas sujas e limpas; me transformaram numa história, ou em várias histórias, embora não fossem do tipo que eu gostaria de ouvir sobre minha pessoa... Se ela se defende, soa culpada. Por isso esperei mais um pouco” (Atwood, 2020, p. 14).



the others have run out of air, it's my turn to do a little storymaking. I owe it to myself. I've had to work myself up to it: it's a low art, taletelling...¹⁶ (Atwood, 2018, p.3).

Com ironia, a rainha de Ítaca põe em foco o fascínio de Odisseu por sua própria história e o pressuposto, com que ele opera, de que às mulheres só restaria o papel de leitoras/admiradoras passivas de feitos masculinos: “*Odysseus wanted to talk, and as he was an excellent raconteur I was happy to listen. I think this is what he valued most in me: my ability to appreciate his stories. It's an underrated talent in women*¹⁷” . (Atwood, 2018, p. 45). Assim, Penélope comenta, ironicamente, que só restava à mulher ser espectadora passiva da glória alheia, e não produzir e narrar a própria; logo, não lhes cabia a ação de contar a própria história, uma vez que ouvir era um dos talentos femininos.

A sombra que a narrativa de Odisseu lança sobre a história de Penélope é percebida por ela em sua consequência mais danosa – a falta de ouvintes: “[...] *I have no mouth through which I can speak. I can't make myself understood... most of the time I have no listeners [...]*¹⁸” (Atwood, 2018, p. 4).

O tema da ostensiva ocupação narrativa de Odisseu no enredo clássico é retomado no capítulo intitulado “*The Scar*¹⁹” do romance de Atwood. A cicatriz de Odisseu é um elemento distintivo e significativo na narrativa original e figura como um símbolo da experiência, da passagem do tempo e das marcas que a vida deixa em cada indivíduo. No romance da autora de *O Conto da Aia*, a marca distintiva de Odisseu é notada por Penélope e imediatamente desencadeia a loquacidade do herói: “*I'd had occasion to notice the long scar on his thigh, and so he proceeded to tell me*

¹⁶ “Agora que todos os outros perderam o fôlego, é a minha vez de fazer o relato. Devo isso a mim mesma. Tive de me esforçar para contar o caso: contar histórias é uma arte menor” (Atwood, 2020, p. 14).

¹⁷ “Odisseu gostava de conversar, e como contava histórias excelentes, eu as escutava de bom grado. Creio que ele valorizava muito isso em mim: a capacidade de apreciar as histórias. Trata-se de um talento pouco valorizado nas mulheres” (Atwood, 2020, p. 39).

¹⁸ “...é não ter boca pela qual falar. Não consigo que me compreendam... na maior parte do tempo não tenho ouvintes...” (Atwood, 2020, p. 15).

¹⁹ O nome do capítulo faz possível menção ao texto “A Cicatriz de Ulisses” (apenas “The Scar”, nas traduções em inglês), do importante livro de Erich Auerbach sobre representação na literatura: “Mímesis: A Representação da Realidade na Literatura Ocidental” (2004).

the story of how he got it.²⁰ (Atwood, 2018, p. 45). Mais do que evocar um mundo de experiências vividas, a menção a cicatriz, aqui, evidencia o autocentrismo de Odisseu e sua certeza da centralidade narrativa de sua própria figura.

Os momentos de protagonismo de Penélope, já existentes, em potência, no poema épico de Homero, são retomados no romance de Atwood. No capítulo “Waiting”, vemos a personagem descrever a mudança de responsabilidade que recai sob ela com a partida de seu marido:

[...] my father-in-law, Laertes. He lost interest in palace life...Now I was running the vast estates of Odysseus all by myself. In no way had I been prepared for such a task, during my early life at Sparta. I was a princess, after all, and work was what other people did²¹ (Atwood, 2018, p. 85).

Assim, Penélope relata a transição administrativa dos vastos domínios de Odisseu, que ela assume sozinha após a perda de interesse de seu sogro, Laertes, pela vida palaciana. A ausência do marido possibilita que ela desenvolva novas habilidades e independência, desafiando as expectativas restritivas sobre o lugar das mulheres na sociedade e na administração doméstica. Na ausência do rei de Ítaca, ela desempenha um papel central na estabilidade e funcionamento do reino. Sua capacidade de administrar as propriedades de Odisseu e manter o *status quo* indica que ela pode, de fato, ser a âncora que sustenta os domínios do casal – até o retorno do homem – como a continuação do enredo não nos deixa esquecer. Corroborando essa hipótese, Raquel Efraim (2012) observa que:

O retorno de Ulisses significa para a rainha a volta do seu amado, mas também a perda do poder que adquiriu com sua ausência. O masculino faz-se novamente presente como dominante e, dominada, Penélope volta a ocupar a posição de esposa do rei de Ítaca (Efraim, 2012, p. 145).

²⁰ “Eu havia tido a oportunidade de notar uma comprida cicatriz em sua coxa, e ele relatou como a adquirira” (Atwood, 2020, p. 39).

²¹ “...meu sogro Laertes. Perdeu o interesse pela vida palaciana... Agora eu cuidava sozinha da imensa riqueza de Odisseu. Eu não havia sido preparada para a tarefa, durante minha vida em Esparta. Afinal, era uma princesa, o trabalho cabia aos outros” (Atwood, 2020, p. 61).



Ou seja, com a volta de Odisseu, o elemento masculino se restabelece como dominante, e Penélope, antes empoderada pela gestão dos domínios, volta a ocupar a posição tradicional de esposa. Essa transição de poder que, na narrativa original, passa, em geral, despercebida, é trazida à luz no romance a autora canadense, o que posiciona o desequilíbrio entre os gêneros no centro da atenção do leitor.

Já no capítulo “*The Chorus Line: The Trial of Odysseus, as Videotaped by the Maids*”, acompanhamos o julgamento, ambientado no Século XXI, de Odisseu pelo assassinato dos pretendentes de sua esposa e pelo enforcamento das doze criadas. A defesa do herói justifica seus atos alegando que as criadas haviam se envolvido em atividades sexuais não autorizadas pelo seu mestre. Aqui, notamos a perspectiva dos gregos da época sobre o controle dos corpos das mulheres pelos homens e essa é precisamente a premissa cultural que é evocada para justificar os atos violentos cometidos.

Em seguida, Penélope é chamada como testemunha.

Judge: [...] Call the witness Penelope.

Penelope: I was asleep, Your Honour. I was often asleep. I can only tell you what they said afterwards.

Judge: What who said?

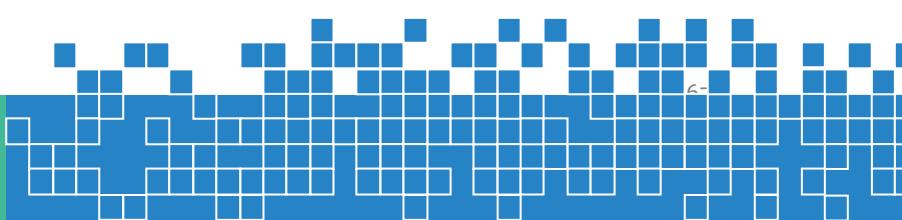
Penelope: The maids, Your Honour.

Judge: They said they'd been raped?

Penelope: Well, yes, Your Honour. In effect.²² (Atwood, 2018, p. 180)

Ela afirma que estava dormindo e não sabia dos eventos enquanto eles aconteciam. As empregadas afirmam ter sido estupradas. O juiz, entretanto, destaca que a razão pela qual Odisseu as enforcou não foi o estupro em si, mas o fato de terem sido estupradas sem permissão. Penélope se vê impotente diante da indisposição jurídica contra as mulheres, que, no romance, persiste até no Século XXI, momento em que o julgamento ficcional de Odisseu acontece. Dessa forma,

²² “Juiz: ... Convoquem a testemunha Penélope. / Penélope: Eu estava dormindo, meritíssimo. Durmo muito. Só posso contar o que me disseram depois. / Juiz: Disseram? Quem? / Penélope: As escravas, meritíssimo. / Juiz: Elas disseram que foram violentadas? / Penélope: Sim, meritíssimo. Disseram” (Atwood, 2020, p. 113).



Atwood ecoa os recados dos tempos já percebidos em trabalhos como *The Handmaid's Tale*.

Retomando o texto *Myths Series and Me*, vemos como Atwood mapeia injustiças na narrativa clássica que, mais tarde, ela converterá em ficção em *The Penelopiad*: “*Let's just say that the hanging of the 12 “maids” – slaves, really – at the end of The Odyssey seemed to me unfair at first reading...*” (Atwood, 2005). Assim, as narrativas podem perpetuar injustiças. A autora reforça a necessidade de reinterpretar narrativas mitológicas que marginalizam a figura feminina.

Em “Rewriting the ‘Odyssey’ in the Twenty-First Century: Mary Zimmerman’s ‘Odyssey’ and Margaret Atwood’s ‘Penelopiad’”, de Mihoko Suzuki (2007), lemos que “*Atwood's most striking innovation in The Penelopiad is to bring to the center the maids of Odysseus who were executed by their master upon his return.*” (p. 271). A criação de Atwood, como observado por Suzuki, inova ao transferir protagonismo para as criadas na narrativa. Essa virada de perspectiva não apenas dá voz a essas personagens, anteriormente negligenciadas, mas também coloca em questão as ações de Odisseu, seu mestre e executor.

Retomemos a introdução de *The Penelopiad* para acompanhar como o mapeamento de injustiças que Atwood faz da *Odisseia* a levou ao romance, cuja protagonista, ecoando as inquietações da própria autora, também questiona:

I've chosen to give the telling of the story to Penelope and to the twelve hanged maids. The maids form a chanting and singing Chorus which focuses on two questions that must pose themselves after any close reading of The Odyssey: what led to the hanging of the maids, and what was Penelope really up to? The story as told in The Odyssey doesn't hold water: there are too many inconsistencies. I've always been haunted by the hanged maids; and, in The Penelopiad, so is Penelope herself²³ (Atwood, 2018, p. XIX).

No segundo capítulo do livro, “*The Chorus Line: A Rope-Jumping Rhyme*”, vemos a criação de um coro – elemento constitutivo do teatro grego clássico –, mas

²³ “Optei por entregar a narrativa a Penélope e às doze escravas enforcadas. As escravas formam o Coro, que canta e declama, concentrando-se nas duas questões que se destacam numa leitura atenta da Odisséia: o motivo do enfrocamento das escravas e o real propósito de Penélope. A maneira como a história é contada na Odisséia não convence, há muitas incoerências. Sempre vivi assombrada pelas escravas enforcadas; em A odisséia de Penélope, ocorre o mesmo com Penélope” (*ibid*, p. 12).



que, no romance de Atwood, é composto apenas por vozes femininas. As criadas, assim, formam uma voz coletiva feminina. Elas se apresentam já ironizando o destino final que Odisseu lhes deu:

*we are the maids
the ones you killed
the ones you failed*²⁴ (Atwood, 2018, p. 5)

Em “Da Odisseia a Odisseia de Penélope”, Renaux (2009) comenta os versos do coro de criadas da seguinte forma:

Sua canção termina com a repetição de “we danced on air / the ones you failed / the ones you killed” das estrofes anteriores, desta maneira enfatizando o fato de elas se sentirem traídas por Odisseu, como “to fail” implica, ao serem condenadas à morte por ele e subsequentemente enforcadas, dançando no ar, ironizando grotescamente sua própria morte (2009, p.143).

A ironia é acentuada pela descrição da dança no ar, uma imagem que contrasta fortemente com o destino trágico das criadas, enforcadas por Odisseu. O uso irônico e sarcástico nas narrativas é um traço característico da ficção de Atwood. Renaux (2009) destaca não apenas o ato brutal de Odisseu, mas também a injustiça inerente à condenação das criadas, colocando em questão não apenas a moralidade do herói, mas também a estrutura que permite tal julgamento e execução sem justa causa.

No capítulo “*The Chorus Line: Kiddie Mourn, A Lament by the Maids*”, somos apresentados às origens humildes das criadas, ato de desigualdade inaugural: “*We too were children. We too were born to the wrong parents. Poor parents, slave parents, peasant parents, and serf parents; parents who sold us, parents from whom we were stolen*”²⁵ (Atwood, 2018, p. 13).

²⁴ “Somos as escravas / Que vocês mataram / Que vocês traíram” (Atwood, 2020, p. 16).

²⁵ “Também éramos crianças. Também nascemos dos pais errados. De pais pobres, pais escravos, pais camponeses e pais servos; pais que nos venderam, pais de quem nos roubaram” (Atwood, 2020, p. 21).



Dessa forma, as criadas cumprem uma dupla condenação à subserviência: uma de origem social; outra de origem de gênero.

Na versão em inglês, a escolha do termo “*maids*” é significativa. A palavra possui, nesse idioma, uma dualidade de significados que se relacionam diretamente com a ambiguidade das posições sociais das criadas na narrativa. Por um lado, a palavra “*maids*” pode ser associada à ideia tradicional de donzelas, sugerindo uma imagem de jovens mulheres; por outro, também pode ser interpretada como criadas, denotando uma posição de servidão. Gênero e classe, assim, se interseccionam nesse vocábulo carregado de significados.

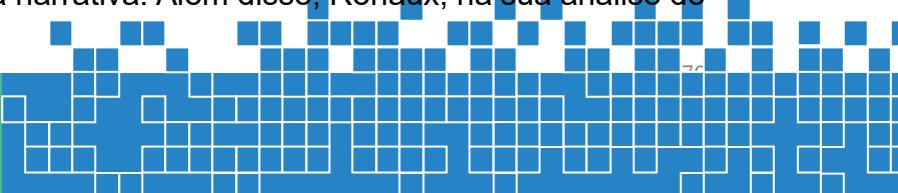
Além disso, a palavra “*maids*” pode evocar um universo mais romantizado e idealizado, frequentemente associado a contos de fadas. Mas, na reescrita de Atwood, o termo é aplicado a personagens que enfrentam uma realidade de opressão e violência.

As palavras “servas” e “criadas” – traduções mais comuns de “*maids*” em português – podem ser usadas tanto no feminino quanto no masculino. Já em inglês, essa duplicidade de gênero não se dá – “*maid*” só é utilizado para mulheres. Essa sutileza linguística reforça a centralidade feminina na trama e destaca a questão de gênero como um componente essencial na análise das relações de poder na narrativa. Logo, a escolha por não utilizar uma versão neutra de gênero em inglês, como aconteceria com a palavra “*servants*” (que pode referir-se tanto a homens quanto a mulheres), é repleta de consequências simbólicas.

Em “Da Odisséia a Odisséia de Penélope”, Renaux descrever as diferentes formas literárias que Atwood introduz na narração das criadas:

[...] além da prosa nos capítulos narrados por Penélope, também outras formas literárias e composições poéticas nos capítulos cantados, declamados ou narrados pelo Coro: não apenas rimas, canções, idílios, baladas, mas até uma elegia em prosa, um drama em verso, uma aula de antropologia e o julgamento de Odisseu gravado em vídeo (Renaux, 2009, p. 141).

Ao integrar essas diversas formas literárias, a autora não apenas complexifica a forma, mas também concede uma multiplicidade de meios de expressão para a expansão das vozes das criadas na narrativa. Além disso, Renaux, na sua análise do



capítulo “*The Chorus Line: Kiddie Mourn, A Lament by the Maids*”, demonstra como essas personagens conscientemente subvertem as normas formais dos gêneros em que se expressam, desafiando, assim, a própria convenção de escrita definida, majoritariamente, por usuários masculinos da língua²⁶:

[...] a canção das escravas, apesar de escrita em dez tercetos, não tem pontuação, mostrando assim como elas não estão valorizando a formalidade da escrita masculina; a rima às vezes é perfeita, outras vezes imperfeita, ou até inexistente; o fato de usarem linguagem vulgar, por serem escravas, confirma, por um lado, seu status social, iletradas e sem cultura para poderem se expressar melhor e, por outro, novamente parodia o estilo épico elevado (Renaux, 2009, p. 143).

Em “*The Penelopiad: a voz feminina e o revisionismo crítico da tradução*”, de Juliana de Souza, a autora afirma que as escravas foram “mortas sem direito de defesa, resta às escravas formar o Coro e bradar a sua inocência, expondo sua condição de classe subalterna e dissonante” (De Souza, 2021, p. 527).

A apelo por justiça das escravas ecoa inconformado e sem resposta pelas páginas do romance, evocando as injustiças sociais de que são símbolo e consequência.:

Judge: What's that commotion in the back? Order! Ladies, stop making a spectacle of yourselves! Adjust your clothing! Take those ropes off your necks! Sit down!

The Maids: You've forgotten about us! What about our case? You can't let him off! He hanged us in cold blood! Twelve of us! Twelve young girls! For nothing²⁷! (Atwood, 2018, p. 177)

O desfecho do julgamento restabelece a ordem patriarcal e se coaduna com o panorama de reduzida agência feminina que ganha corpo expressivo em *O Conto de*

²⁶ Virginia Woolf, em comentário – que pode ser extrapolado para outros gêneros literários – sobre as convenções da forma romance, reconhece a predominância masculina na definição das regras implícitas do gênero: “Pois um romance, ao fim e ao cabo, é uma declaração sobre mil coisas diferentes – humanas, naturais, divinas; é uma tentativa de relacioná-las entre si. Em todo romance de mérito, esses diversos elementos se mantêm em seus devidos lugares graças à força da visão autoral. Mas eles têm outra ordem também, que é a ordem imposta pela convenção. E como os homens são os árbitros dessa convenção, como foram eles que estabeleceram uma ordem de valores na vida e como a literatura é amplamente baseada na vida, são esses valores que também prevalecem em enorme medida (Woolf, 2018, Posição 1156).

²⁷ “Juiz: O que é essa confusão no fundo? Ordem! Senhoras, não façam escândalo! Ajeitem as roupas! Tirem as cordas do pescoço! Sentem-se! / Escravas: Vocês se esqueceram de nós! E o nosso caso? Não podem soltá-lo! Fomos enforcadas a sangue frio! Doze de nós! Por nada!”. (Atwood, 2020, p. 111)

Aia, expressão mais eloquente da distopia feminina imaginada pela escritora canadense.

O Protagonismo Masculino Questionado: A Mudança de Perspectiva na Narração do Mito de Penélope e seus Efeitos no Romance

A escolha do foco narrativo em *The Penelopiad* é elemento essencial da reescrita crítica do mito. Ao permitir que Penélope conte a história, Atwood desafia ativamente os valores e as perspectivas tradicionalmente masculinas que dominam os mitos antigos.

Em *A arte da ficção* (2011) David Lodge descreve como crucial a definição do ponto de vista a partir da qual a narrativa é contada no romance:

A escolha do ponto de vista a partir do qual se conta a história pode ser considerada a decisão mais importante que o romancista precisa tomar, pois tem um impacto profundo no modo como os leitores vão reagir, na esfera emotiva e moral, aos personagens e às suas ações. A história de um adultério, por exemplo – de qualquer adultério – causa-nos impressões diferentes se for contada pela pessoa infiel, pelo cônjuge traído ou pela terceira pessoa – ou ainda por um observador externo. *Madame Bovary*, se narrado a partir do ponto de vista de Charles Bovary, seria um livro muito diferente daquele que conhecemos (Lodge, 2011, p. 36).

Por meio do olhar de Penélope, Atwood oferece uma visão crítica das experiências das mulheres na narrativa. A narração em primeira pessoa permite que a personagem controle o enredo e ofereça a sua interpretação dos eventos. Convém ressaltar a subjetividade inerente à narrativa, pois ela é filtrada pela perspectiva de Penélope. Nos capítulos narrados por Penélope, temos, na tipologia dos pontos de vista narrativos de Norman Friedman, a presença de uma narradora protagonista, situação na qual o narrador, “personagem central... narra de um centro fixo, limitado quase que exclusivamente às suas percepções, pensamentos e sentimentos” (Friedman Apud Leite, 1993, p. 43). Essa escolha formal transfere agência de Odisseu, centro narrativo do poema épico de Homero, para Penélope, personagem coadjuvante na *Odisséia*.



Movimento formal semelhante a esse pode ser visto no capítulo “The Chorus Line: Kiddie Mourn, A Lament by the Maids”, narrado pelas criadas, agindo como um coro coletivo feminino, na qual elas têm conhecimento direto dos eventos, mas também oferecem uma perspectiva coletiva. E é exatamente nesse sentido que a voz coletiva amplifica suas histórias, proporcionando uma visão mais abrangente das experiências das mulheres na narrativa. Formalmente, o capítulo parece evocar a figura tipológica do “eu-testemunha” ou “narrador testemunha”, assim descrita por Norman Friedman:

Ele narra em 1.º pessoa, mas é um “eu” já interno à narrativa, que vive os acontecimentos aí descritos como personagem secundária que pode observar, desde dentro, os acontecimentos, e, portanto, dá-lo ao leitor de modo mais direto, mais verossímil. Testemunha, não é à toa esse nome: apela-se para o testemunho de alguém, quando se está em busca da verdade ou querendo fazer algo parecer como tal (Friedman Apud Leite, 1993, p. 37).

Embora a comparação com o coro grego pareça particularmente ambígua – uma vez que ele, tradicionalmente, era composto por homens nas tragédias gregas –, ao oferecer às criadas essa função narrativa, Atwood subverte a norma antiga²⁸, destacando a importância das vozes femininas no enredo, além de transformar as escravas em testemunhas do próprio flagelo.

A inversão do protagonismo narrativo por meio dos movimentos formais aqui descritos é central para a proposição romanesca trazida *The Penelopiad*:

Valendo-se do mesmo enredo presente na Odisseia, Atwood desarticula a canção sobre o herói homem em *The Penelopiad*, trazendo, também, a voz das mulheres silenciadas na tradição e mostrando que, em seu contar, essas mulheres podem enredar e manipular, como o faz Penélope (De Souza, 2021, p.536-537).

No capítulo inicial do romance, intitulado “A Low Art”, Penélope comenta a sedução do personagem protagonista contra a qual a sua narração se redigirá:

²⁸ Tal fato estrutural do romance é confirmado por De Souza: “O Coro, no entanto, consegue se inserir nessa nova versão oficial – agora não mais a do homem, mas a da mulher da classe senhorial – e denunciar uma outra história diferente, a partir da perspectiva das escravas (2021, p. 533).

He was always so plausible. Many people have believed that his version of events was the true one, give or take a few murders, a few beautiful seductresses, a few one-eyed monsters. Even I believed him, from time to time. I knew he was tricky and a liar, I just didn't think he would play his tricks and try out his lies on me²⁹ (Atwood, 2018, p. 2).

A predominância das vozes femininas e a desconstrução da tradição épica por meio do uso de formas literárias distintas, como mencionado anteriormente, também contribuem para a subversão de normas estabelecidas. A multiplicidade de vozes femininas formalmente codificada no romance desafia a hegemonia narrativa masculina, proporcionando uma ressignificação da mitologia antiga em chave contemporânea:

O jogo de vozes – com Penélope e o Coro de escravas – atualizam o mito num contexto em que a mulher pode não só reivindicar o direito de falar de si, como contestar o que é dito sobre ela. A multiplicidade das vozes que narram põe em xeque a ideia de uma essência feminina e da experiência da mulher como algo singular (De Souza, 2021 p. 529).

Feminismo e literatura: o exemplo de Margaret Atwood

A análise de *The Penelopiad* evidencia como Margaret Atwood realiza uma intervenção crítica na tradição épica ocidental ao reinscrever o mito de Penélope sob uma ótica feminista. Ao deslocar o foco narrativo para vozes tradicionalmente silenciadas — a de Penélope e a das doze criadas —, a autora não apenas subverte a centralidade do herói masculino, mas também promove uma releitura dos valores morais, sociais e políticos que sustentam a narrativa homérica.

A obra revela-se, assim, um exercício de memória e de justiça simbólica, em que o resgate das subjetividades femininas opera como forma de contestação à idealização heróica e à naturalização da violência patriarcal. Por meio da articulação entre literatura, mito e crítica de gênero, *The Penelopiad* reafirma o potencial

²⁹ “Ele sempre foi muito convincente. Muita gente acreditava que sua versão dos acontecimentos era verdadeira, com, talvez mais, talvez menos, alguns assassinatos, algumas lindas mulheres seduzidas e vagos monstros de um olho só. Até eu acreditava nele, de vez em quando. Sabia que era ardiloso e mentia, mas não imaginava que fosse capaz de me enganar e de me contar mentiras” (Atwood, 2020, p. 13-14).

transformador da reescrita literária e inscreve-se no campo das narrativas que reavalam os cânones à luz de novas sensibilidades históricas e epistemológicas.

Referências

- Atwood, M. (2011). *In other worlds: SF and the human imagination*. Virago.
- Atwood, M. (2018). *The penelopiad*. Canongate Books.
- Atwood, M. (2020). *A odisseia de Penélope* (1^a ed.). Rocco.
- Atwood, M. (2005, November 28). *The Myths Series and me: Rewriting a classic is its own epic journey*. Publishers Weekly. <https://www.publishersweekly.com/pw/by-topic/columns-and-blogs/soapbox/article/37037-the-myths-series-and-me.html>
- Auerbach, E. (2004). *Mímesis: A representação da realidade na literatura ocidental* (M. Laranjeira, Trad.). Perspectiva.
- De Souza, J. C. (2022). *The Penelopiad: A voz feminina e o revisionismo da tradição*. Caderno Seminal, (40). <https://doi.org/10.12957/seminal.2021.58558>
- Efraim, R. (2012). Penélope, tecelã de enganos: *Penelope, weaver of delusions*. *Kinesis*, 135–146. <https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/raquelefraim.pdf>
- Eliade, M. (1972). *Mito e realidade*. Perspectiva.
- Gilbert, S., & Gubar, S. (2000). *The madwoman in the attic*. Yale University Press.
- Gilbert, S., & Gubar, S. (2021). *Still mad: American women writers and the feminist imagination* (E-book Kindle). W. W. Norton & Company.
- Homero. (2011). *Odisseia* (20^a ed.). Penguin Classics Companhia das Letras.
- Leite, L. C. M. (1993). *O foco narrativo: Ou a polêmica em torno da ilusão* (6^a ed.). Editora Ática.
- Lodge, D. (2011). *A arte da ficção* (G. S. Braga, Trad.). L&PM Pocket.
- Renaux, S. P. M. L. S. (2009). Da *Odisseia* à *Odisseia de Penélope*: O coro de escravas como porta-voz da alteridade, violência e redenção. *Revista Letras*, 139–166.
- Rosa, A. dos S. (2008). O aedo nos poemas homéricos. *Revista Eletrônica Antiguidade Clássica*, 6–16. https://antiguidadeclonica.com.br/website/edicoes/primeira_edicao/alexandre_rosa.pdf
- Suzuki, M. (2007). Rewriting the *Odyssey* in the twenty-first century: Mary Zimmerman's *Odyssey* and Margaret Atwood's *Penelopiad*. *College Literature*, 34(2), 263–278.
- Woolf, V. (2018). *A arte do romance* (E-book Kindle). L&PM.
- Woolf, V. (2021). *A arte do romance*. L&PM Pocket.

Dialogismo de colorido polêmico no samba de Noel Rosa

Polemically Colored Dialogism in Noel Rosa's Samba

Mayra Pinto

Doutorado em Linguagem e Educação, Universidade de São Paulo

Membro do Grupo de Estudos da Linguagem do Instituto Federal de São Paulo, São Paulo,
SP, Brasil

✉ mayrapintotexto@gmail.com

✉ <https://orcid.org/0000-0001-8434-0237>

Resumo

Neste artigo são analisados alguns sambas de Noel Rosa, que tratam da condição social precária do sambista, uma das temáticas mais exploradas pelo compositor em sua obra. Mais do que a contribuição para a construção de um estereótipo – o do malandro-sambista criado pelo samba de 30 (Sandroni, 2001) – a voz poética de Noel Rosa vai configurar um *ethos* do artista popular para o qual não há um lugar confortável no universo dos *valores* dominantes. Essa voz nasceu sob a perspectiva de um dialogismo de “colorido polêmico” (Mikhail Bakhtin, 1990), devido a sua condição existencial e social: para o compositor popular – pobre, negro, mestiço ou branco oriundo das classes baixas – não havia, à época, um lugar que pudesse legitimá-lo socialmente. Na obra de Noel Rosa, há uma encenação de uma voz não reconhecida socialmente, que oscila, por meio do humor e da ironia, entre o tom de vítima incompreendida, ou de crítico de um sistema autoritário que não admite a existência de vozes dissonantes, sobretudo, na cultura popular.

Palavras-chave: samba, Noel Rosa, dialogismo

Abstract

This article analyzes some of Noel Rosa's sambas that deal with the precarious social condition of the *sambista* – one of the most frequently explored themes in the composer's work. More than contributing to the construction of a stereotype – that of the *malandro-sambista* created by the samba of the 1930s (Sandroni, 2001) – Noel Rosa's poetic voice shapes an *ethos* of the popular artist for whom there is no comfortable place within the dominant system of values. This voice emerged from the perspective of a dialogism marked by “polemical overtones” (Mikhail Bakhtin, 1990), due to his existential and social condition: for the popular composer – poor, Black, mixed-race, or white from the lower classes – there was, at the time, no place that could legitimize him socially. In Noel Rosa's work, there is a staging of a socially unrecognized voice, which oscillates – through humor and irony – between the tone of a misunderstood victim and that of a critic of an authoritarian system that does not allow for dissonant voices, especially in popular culture.

Keywords: samba, Noel Rosa, dialogismo

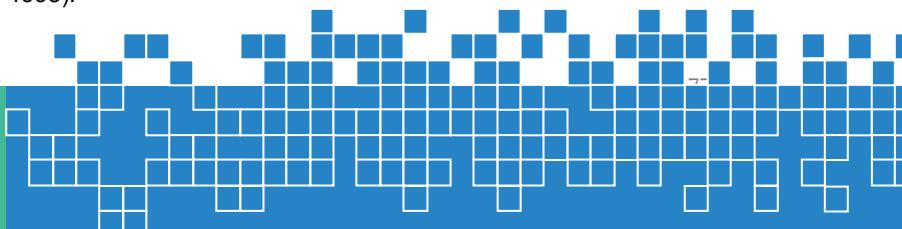


Uma voz de confronto

Nas quase trezentas canções que compôs em parceria ou não, Noel Rosa criou um estilo poético inconfundível na música popular brasileira que permanece até hoje como parâmetro para os compositores nacionais. No que concerne à parte rítmico-musical, como todos os compositores de samba contemporâneos seus, ele se rendeu ao samba do Estácio; quanto às letras, sua contribuição será fundamental para estabelecer um alto padrão poético não só em comparação com o que havia sido feito até então na canção popular urbana, mas também com o que se estabeleceu ao longo do tempo como a sofisticada produção da canção popular no Brasil. Essa sofisticação se deve muito às letras, cujo trabalho poético vai desde o encaixe perfeito na linha melódica da canção – sem deixar de obedecer às leis da fonética da língua falada – até uma construção discursiva que harmoniza recursos formais próprios da poesia – métrica, rimas, assonâncias, aliterações, paralelismos sintáticos, semânticos etc. – com imagens e expressões mais prosaicas, características do discurso coloquial. Todos os aspectos da canção na obra noelina – ritmo, melodia, letra, interpretação – contribuíram para compor uma voz que fala a partir do singular universo da produção de samba no Rio de Janeiro da década de 30 do século passado. Por intermédio dessa voz, assim como da voz dos outros grandes compositores contemporâneos de Noel, o público nacional passa a reconhecer o compositor popular como um produtor original no âmbito da cultura brasileira.

Na obra de Noel, esse lugar, desde seu primeiro samba, é marcado por uma voz que confronta os valores dominantes, sobretudo, no que diz respeito ao mundo do trabalho. A enunciação se configura geralmente por intermédio de um locutor que será, com raríssimas exceções¹, o sambista pobre, por vezes malandro – no sentido

¹ Há apenas duas composições em que o locutor é um “trabalhador”: *Fiquei rachando lenha* (1934), com Hervê Cordovil – alguns trechos são: “O meu amor chorou/Porque não fui à Penha/Fiquei rachando lenha/No ano que passou (...) Eu trabalhei demais/Por ter necessidade/De ter ouro em quantidade/Pra comprar comodidade” - e *Vejo amanhecer* (1933), cujo refrão é “Vejo amanhecer, vejo amanhecer/E não me saís do pensamento, ó mulher/Vou para o trabalho, passo em tua porta,/Me metes o malho/Mas que bem me importa!” – os registros de parceria, ou não, nessa canção não são unâimes: em *Noel Pela Primeira Vez* (2000), há o registro de duas gravações feitas em 1933; na gravação em que Noel Rosa e Ismael Silva são os intérpretes, consta a autoria apenas de Noel, na outra, cujo intérprete é Mário Reis, a autoria da canção é atribuída também a Francisco Alves; e Ismael Silva afirma que foi parceiro de Noel nessa canção (Sodré, 1998).



LETRA MAGNA

78

de que não está no mundo do trabalho formal, isto é, em Noel de um modo geral o malandro se confunde com a acepção popular do “vagabundo” e não necessariamente com o marginal que pratica pequenos delitos.² Mais do que a contribuição para a construção de um estereótipo – o do malandro-sambista criado pelo samba de 30 – a voz poética de Noel Rosa vai configurar um *ethos* do artista popular para o qual não há um lugar confortável no universo dos valores dominantes, daí sua sistemática confrontação com esses valores. Assim, essa voz já nasceu sob a perspectiva de um dialogismo de “colorido polêmico”³ devido a sua condição existencial e social: para o compositor popular – pobre, negro, mestiço ou branco oriundo das classes baixas – não havia, à época, um lugar que pudesse legitimá-lo socialmente.

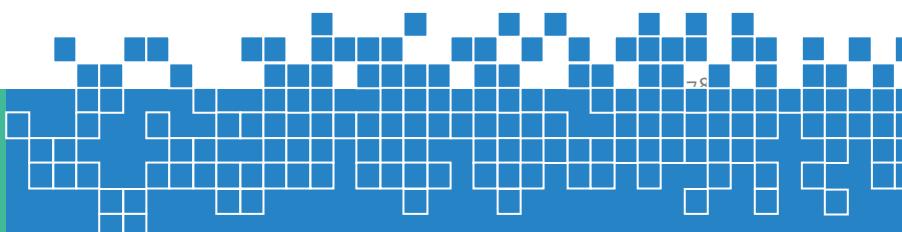
Por um lado, sociologicamente, esse lugar foi aberto pela própria produção artística popular que em 30, no universo da canção, pôde fazer uma aliança bem-sucedida com a indústria cultural que incentivava essa produção ao necessitar dela, cada vez mais, para crescer e se expandir por todo país:

A descoberta de que era possível usar sua música como matéria-prima para a produção de um produto vendável, com boa perspectiva de mercado junto às camadas da classe média – salas de espera de cinema, teatro de revistas, cabarés, casas de chope, clubes sociais, restaurantes elegantes (...), casas de música, estúdios de gravação de discos e estúdios de rádio – provocou a partir da década de 1920 verdadeira corrida de talentos das camadas baixas para a profissionalização. (Tinhorão, 2004, p. 279)

Por outro lado, estilisticamente, a voz do compositor popular urbano que Noel ajudou a configurar nasceu por intermédio de um discurso poético muito particular, isto é, a canção, um gênero híbrido, constituído pelas linguagens poética e musical. Essa peculiaridade discursiva contribui para que a canção tenha diferentes traços

²As únicas canções em que o locutor aparece com o viés do malandro clássico – que vive da exploração de mulheres, do jogo etc. - são *Com que roupa?* e *Malandro medroso*, ambas gravadas em 1930.

³ Mikhail Bakhtin usa essa expressão para definir como o duplo aspecto do dialogismo está presente na obra de Tolstói frequentemente em oposição às vozes de sua época: “... seu discurso, mesmo nas expressões mais ‘líricas’ e nas descrições mais ‘épicas’, harmoniza-se (mais freqüentemente ‘desarmoniza-se’) com diversos aspectos da consciência social e verbal plurilíngüe que enreda o objeto. Ao mesmo tempo intervém polemicamente no horizonte objetal e axiológico do leitor, procurando afetar e destruir o fundo aperceptivo de sua compreensão ativa” (1990, p. 91).





composicionais que favorecem um tipo de apropriação da linguagem, própria da poesia, no que concerne às letras das canções.

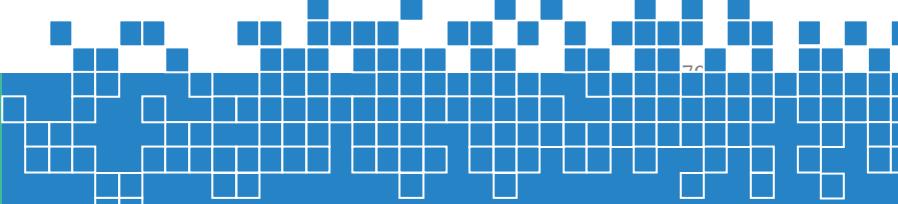
Para Bakhtin, o dialogismo intrínseco a todo discurso atravessa a poesia de um modo diferente do que ocorre na prosa. A definição básica de dialogismo se mantém, isto é, há uma dialogicidade interna a todo tipo de discurso que se desdobra em duas dimensões: a intertextualidade – diálogo entre os diferentes discursos da cultura – e a relação eu/tu – todo discurso é orientado para uma resposta: locutor/interlocutor e enunciador/enunciatário; isto é, a produção do discurso é histórica e determinada por diferentes vozes sociais que estão em contínua interação.

Mas, na prosa, o dialogismo é parte constitutiva do discurso literário, os diferentes pontos de vista das personagens perfazem perspectivas semânticas e axiológicas que compõem um tipo de apreensão da linguagem: “O prosador não purifica seus discursos das intenções e tons de outrem, não destrói os germes do plurilinguismo social que estão encerrados neles [...] porém dispõe todos estes discursos e formas a diferentes distâncias do núcleo semântico decisivo da sua obra” (Bakhtin, 1990, p. 104).

Já no discurso poético “a dialogicidade interna do discurso não é utilizada de maneira literária, ela não entra no ‘objeto estético’ da obra” justamente porque as diferentes vozes, as visões de mundo, não são admitidas em um discurso em que não deve haver, por princípio, interação com o discurso alheio:

Na obra poética a linguagem realiza-se como algo indubitável, indiscutível, englobante. Tudo o que vê, comprehende e imagina o poeta, ele vê, comprehende e imagina com os olhos da sua linguagem, nas suas formas internas, e não há nada que faça sua enunciação sentir a necessidade de utilizar uma linguagem alheia, de outrem. A ideia de pluralidade de mundos linguísticos, igualmente inteligíveis e significativos, é organicamente inacessível para o estilo poético. (Bakhtin, 1990, p. 92-94).

Evidentemente, o discurso poético estabelece relações dialógicas com seu tempo histórico, e com as diferentes linguagens desse tempo, mas “os acentos, as associações, as indicações, as alusões, as coincidências que procedem de cada discurso poético, todos eles servem a uma só linguagem, a uma única perspectiva, e não a contextos sociais plurilíngues” (Bakhtin, 1990, p. 104). É possível haver uma



multiplicidade de vozes em toda a obra de Shakespeare, por exemplo, mas, para Bakhtin, em cada um de seus dramas há apenas uma voz (Bakhtin, 1981, p. 28); diferentemente de um romance, em que cada personagem pode ser uma voz, um ponto de vista diferente. Tezza (2006) é preciso na síntese definidora do discurso poético na visão do teórico russo: “Para Bakhtin, o poético é a expressão completa de um olhar sobre o mundo que chama a si a responsabilidade total de suas palavras” (Tezza, 2006, p. 215).

O discurso poético favorece, por sua configuração formal e estilística – via recursos visuais, gráficos e sonoros - uma centralização da voz. Na canção, essa centralização também se configura nos inúmeros recursos sonoros justapostos das diferentes linguagens; além dos recursos poéticos da letra – métrica, rimas, assonâncias, aliterações e o ritmo que “fixa e enrijece ainda mais a unidade e o caráter fechado do estilo poético e da linguagem única que é postulada por este estilo” (Bakhtin, 1990, p. 104) - há todos os elementos da linguagem musical: o ritmo e a melodia – que se encaixam nos versos numa sobreposição enfática de linguagens a serviço de uma única voz. Além disso, a centralização formal e estilística do discurso poético “é também útil em outros gêneros não intrinsecamente literários, como o ensaio, a filosofia, o texto religioso nos momentos de isolamento estilístico, como que se reforça, pela autoridade da voz, pela altissonância poética, a força do argumento” (Tezza, 2006, p. 215).

Assim, na década de 30, quando a canção urbana começa a se estabelecer como um gênero, principalmente via o samba e a marcha, o compositor popular pôde encontrar um lugar em que sua voz foi ouvida com toda “a força do argumento” que o discurso poético possibilita por sua configuração particular. Na canção de 30, havia por certo uma multiplicidade de vozes poéticas que falavam a partir de um lugar social muito semelhante, no entanto, obviamente nem todas marcaram esse lugar da mesma forma. A temática da crise com a malandragem, por exemplo, consagrada pelos sambistas do Estácio⁴, foi uma espécie de carro-chefe para se falar da condição

⁴ Como propôs Carlos Sandroni (2001), essa temática se caracteriza, pelo menos no grupo do Estácio, como “um samba em conflito com a malandragem”. Isto é, de um modo geral, nas letras dos sambas compostos a partir de 1927, o modo de vida do malandro será cantado em oposição ao mundo da ordem social, representado nos sambas pela necessidade de um trabalho formal e pela exigência de uma relação amorosa – a mulher é a

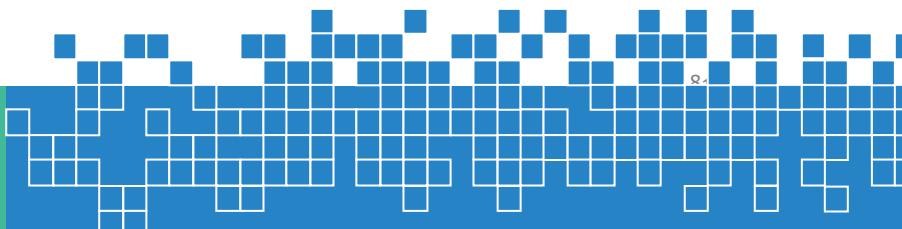


do compositor popular nesse momento inaugural da canção em que essa condição começa de fato a se configurar como uma questão. Mas, se pelas canções do Estácio o malandro-sambista inaugura sua entrada lírica no mundo da canção carregando certa culpa por sua condição marginal na sociedade, em Noel o viés será radicalmente diferente.

Embora seus dois primeiros sambas estejam de acordo com a temática malandra – em que o locutor é o malandro clássico que vive de pequenos crimes, do jogo e da exploração de mulheres –, e ainda não haja aí menção sobre a condição de sambista, algumas marcas enunciativas, características de sua obra, já estão presentes; a ambiguidade discursiva, por exemplo, é a tônica em ambos: em *Com que roupa?* a insinuação do abandono da malandragem serve para reiterar a conduta malandra; em *Malandro medroso*, da mesma forma, a insinuação de fraqueza reitera a esperteza do locutor, característica máxima do verdadeiro malandro.

A partir daí, nos sambas em que o eixo temático girar em torno da conduta do locutor, a personagem será o sambista, algumas vezes sinônimo de malandro, e a “temática malandra” estará cada vez mais atrelada ao universo da produção do samba – personagens, lugares, instrumentos etc. Antes de tudo a condição de sambista é assumida como um valor positivo porque indica carnavalescamente não somente a alegre oposição ao desprazeroso e limitado modo de vida burguês, mas porque marca uma escolha profissional tão digna de consideração social, e, portanto, de reconhecimento, quanto qualquer outra. Não há espaço para culpa, ou mesmo para alianças com os valores dominantes; nas poucas canções em que o malandro-sambista assume o discurso da regeneração, há um inequívoco tom irônico que matiza ambigamente sua falsa predisposição para mudar de vida. Toda a “força do argumento” dessa voz poética que foi sendo construída ao longo da obra de Noel Rosa está a serviço de uma enunciação que, ao enaltecer o valor do samba, geralmente marca o quanto esse valor não é reconhecido socialmente. E aqui entra a malícia do compositor que sabe arquitetar essa oposição de um modo em que a tensão entre o eu e o mundo é, quase sempre, disfarçada pelo humor – quando

porta-voz do desejo de abandono da vida boêmia, que é a questão central (o mote, o tema) em torno da qual gira uma necessidade de mudança de vida.



encena o distanciamento indiferente da realidade - ou pela ironia – quando encena pela ambiguidade uma falsa conciliação entre esses opostos. Faz uma aliança com o que é sucesso – a música alegre e dançante (samba, marcha) para o carnaval e para tocar no rádio; nesse sentido o humor é uma forma de disfarce que contribui para poder falar da tensão do lugar social que ocupa sem que isso venha a ser somente agressivo, ou sério, ou amargo. Vai existir uma queixa de uma voz que não é reconhecida, mas essa queixa vem matizada: ora assume o tom de vítima incompreendida, ora assume o tom de crítico de um sistema injusto e preconceituoso que não admite a existência de vozes dissonantes, sobretudo, na cultura popular. Pelo humor ou pela ironia, é possível dizer essa queixa, ou fazer um ataque à sociedade burguesa, sem sofrer as sanções que poderiam advir de uma voz “séria”, cujo confronto seja efetivamente uma agressão explícita.

A força do argumento do sambista

Em *Capricho de rapaz solteiro*, de 1933, a tensão entre os valores do locutor e os valores dominantes – a vida de sambista-malandro em confronto direto com o trabalho formal e com a figura feminina, que é uma espécie de arauto desses valores – vem cantada alegremente:

**Nunca mais esta mulher
Me vê trabalhando!
Quem vive sambando
Leva a vida para o lado
que quer.
De fome não se morre
Neste Rio de Janeiro
Ser malandro é um capricho
De rapaz solteiro.**

A mulher é um achado
Que nos perde e nos atrasa.
Não há malandro casado,
Pois malandro não se casa.

Com a bossa que eu tiver,
Orgulhoso vou gritando:
"Nunca mais esta mulher,
Nunca mais esta mulher
Me vê trabalhando!"

Antes de descer ao fundo
Perguntei ao escafandro
Se o mar é mais profundo
Que as idéias do malandro.
Vou, enquanto eu puder,
Meu capricho sustentar.
Nunca mais esta mulher,
Nunca mais esta mulher
Me vê trabalhando!⁵

⁵ Gravado por Mário Reis e Orquestra Copacabana de abril de 1933 (Rosa, 2000).

LETRA MAGNA

83

Essa é uma das canções em que Noel faz a apologia de um tipo de vida em que o locutor, malandro e sambista, está convicto de sua escolha existencial: “Com a bossa que eu tiver,/Orgulhoso vou gritando:/Nunca mais esta mulher (...) /Me vê trabalhando!”. Mesmo que essa escolha implique a oposição às duas frentes mais importantes socialmente: a amorosa e a profissional, afinal o que importa é aproveitar a oportunidade de gozar o prazer da liberdade de uma vida sem as amarras desagradáveis dos compromissos, pois “Quem vive sambando/Leva a vida para o lado que quer”. Evidentemente, o locutor sabe que há um preço a pagar por essa liberdade: a implacável falta de dinheiro é parte intrínseca dessa escolha, mas no fim das contas o que importa é que “De fome não se morre/Neste Rio de Janeiro”. Isto é, há uma encenação em que a confiança na sorte reforça a despreocupação com a luta pela sobrevivência.

Noel esboça o *ethos* do vagabundo-poeta que não se rende, sob pretexto algum, às imposições do sistema social e encena uma leveza carregada de uma espécie de liberdade risonha e descomprometida. No entanto, em *Capricho de rapaz solteiro*, como o próprio título indica, essa liberdade é passageira, é um “luxo” que só pode se permitir alguém que não esteja comprometido formalmente; e, no caso do locutor, esse compromisso parece ser uma questão de tempo: “Vou, enquanto eu puder,/Meu capricho sustentar”. A condição de sambista-malandro, neste samba, é cantada como algo próprio de um jovem que ainda pode ter uma vida sem as desagradáveis amarras dos compromissos sociais. Essa é uma das raras canções em que Noel, embora faça a defesa da condição do sambista-malandro, atrela essa condição a algo passageiro; é como se ele tivesse se deixado levar aqui pelo olhar conservador que via o envolvimento com o samba dos moços de famílias de classe média e alta como uma diversão própria da idade e jamais como uma possibilidade de profissionalização.

Já em *Que se dane*, de 1931 em parceria com Jota Machado, em que a vida de sambista pobre se opõe alegremente às rígidas exigências sociais, não há nada de passageiro na escolha existencial do locutor:

LETRA MAGNA

84

Vivo contente embora esteja na miséria
Que se dane! Que se dane!
Com essa crise levo a vida na pilhérica
Que se dane! Que se dane!

Não amola! Não amola!
Não deixo o samba
Porque o samba me consola

Fui despejado em minha casa no Caju
Que se dane! Que se dane!
O prestamista levou tudo e fiquei nu
Que se dane! Que se dane!

Fui processado por andar na vadiagem
Que se dane! Que se dane!
Mas me soltaram pelo meio da viagem
Que se dane! Que se dane!¹⁶

Embora seja uma canção essencialmente alegre - em que o efeito de distanciamento do humor, produzido pelo tom de desprezo da expressão “Que se dane!”, é a marca para enfrentar a miséria, a crise, o despejo, o processo – a interlocução registra a dura cobrança social que enfatiza a necessidade de uma mudança de conduta do locutor: “Não amola! Não amola! /Não deixo o samba/Porque o samba me consola”. Sua justificativa, para não mudar seu estilo de vida, sugere uma espécie de funcionalidade existencial do samba: em meio a todo o caos econômico de sua vida, o samba acaba sendo sua única fonte de prazer, seu consolo incondicional do qual nem pensa em se distanciar. É uma atitude francamente oposta ao sugerido pela interlocução que, pelo que é possível inferir da fala do locutor, indica que a vida de sambista é que é o motivo de sua penúria financeira.

Nesses dois sambas que falam da alegre opção pelo mundo do samba, configura-se uma das oposições mais presentes em toda a obra noelina: de um lado o prazer de viver livremente como um artista, e de outro, o desprazer de ter de se submeter aos limites da vida burguesa. Há aqui uma incontestável relação com a vida do jovem compositor branco de classe média que, à época em que compôs essas canções, tinha 21 anos. Não importa que a opção por ser sambista seja apenas um

¹⁶ Gravado por Leonel Faria e Orquestra Columbia de fevereiro de 1932 (Rosa, 2000).



capricho passageiro, ou um modo de vida que o faça esquecer de todo o resto – trabalho, contas a pagar, a cobrança feminina; o que importa é que cada vez mais, ao longo da obra e de mais cinco anos de vida portanto, essa opção será uma escolha consciente capaz de se contrapor com firmeza ao pacato, e talvez triste porque não escolhido por ele, destino pequeno-burguês que lhe havia sido reservado como médico. Na obra de Noel, há nessa oposição, vida de sambista & vida burguesa, um tratamento que revela verdadeiro entusiasmo pela descoberta de que era possível traçar um outro destino profissional.

Nos dois únicos sambas em que o locutor, malandro-sambista, indica o desejo de mudar de vida – o tema do fim da malandragem, caro ao grupo do Estácio - a ironia dá o arremate necessário para que a afirmação explícita se transforme numa negação velada, e eloquente.

Em *Fui louco*, de 1932 - sua única parceria com Alcebíades Barcellos (Bide), um dos mais famosos sambistas do Estácio – o jogo ambíguo está tanto na letra como na melodia:

**Fui louco, resolvi tomar juízo,
A idade vem chegando e é preciso.
Se eu choro, meu sentimento é profundo,
Ter perdido a mocidade na orgia,
Maior desgosto do mundo!**

Neste mundo ingrato e cruel,
Eu já desempenhei o meu papel
E da orgia então
Vou pedir minha demissão.

Felizmente mudei de pensar
E quero me regenerar.
Já estou ficando maduro
E já penso no meu futuro.⁷

O locutor encena o arrependimento por sua conduta boêmia, apropriando-se de chavões como “tomar juízo”, “a idade vem chegando”, “perder a mocidade”, costumeiramente empregados pelo discurso conservador para alertar os jovens

⁷ Gravado por Mário Reis e Grupo da Guarda Velha de dezembro de 1932 (Rosa, 2000).

desavisados sobre a necessidade imperativa não só de abandonar a boa vida sem preocupações, mas de se “regenerar”, isto é, tornar-se alguém sério, que pensa no “futuro” e se rende, portanto, à dura rotina do mundo do trabalho. Na letra, a ironia fica mais evidente na segunda estrofe em que o jovem locutor, antes animado pela futura mudança de vida, assume um tom de cansaço – desânimo característico de alguém mais velho, que cumpriu sua dura missão social, “Neste mundo ingrato e cruel, /Eu já desempenhei o meu papel” – amplificado pela inversão cômica “E da orgia então/Vou pedir minha demissão”. Isto é, ao tratar a orgia como uma cansativa profissão, da qual é possível pedir “demissão”, Noel justapõe a oposição orgia & trabalho numa antítese cinicamente harmônica, em que a vida boêmia é tratada, no fim das contas, como algo tão desprazeroso e cansativo como o trabalho. No refrão, o tom de deboche é nuancado quando a melodia segura a nota em sílabas precisas: “Fui **LOU**co, resolvi tomar juízo, / A iDAde vem chegando e é pre**C**liso./Se eu **CHO**ro, meu sentimento é pro**FUN**do”. Esse efeito linguístico-melódico enfatiza uma entoação ambígua porque sugere aquela espécie de exagero entoativo deslocado, típico da fala irônica. O arremate final nesse tom é dado pela interpretação de Mário Reis, em gravação de dezembro de 1932, que sublinha com seu característico “riso leve” a ambiguidade enunciativa da canção: sua entoação delineia claramente uma voz quase cínica, que sutilmente encena, num arremedo de arrependimento, o tom de lamúria fingida do locutor.

A ambiguidade, característica intrínseca na enunciação da obra de Noel, é um recurso discursivo recorrentemente empregado para construir a voz de seu malandro-sambista, desprovido de força social – não tem dinheiro, não tem poder, não tem força física.⁸ Por intermédio da ambiguidade, em muitos sambas, ele pode passar seu recado de desprezo pelos valores dominantes, sem sofrer as devidas sanções por essa oposição; é como se fosse a única estratégia possível de sobrevivência para a frágil e simpática figura do malandro-sambista que teima, despudoradamente, em

⁸ Em *Tarzan (O filho do alfaiate)*, de 1936, parceria com Vadico, feita para o filme *Cidade Mulher*, Noel brinca malandramente com o emblemático nome do locutor conforme o seguinte trecho: “Quem foi que disse que eu era forte?/Nunca pratiquei esporte/Nem conheço futebol./O meu parceiro sempre foi o travesseiro/E eu passo o ano inteiro/Sem ver um raio de Sol./A minha força bruta reside/Em um clássico cabide/Já cansado de sofrer,/Minha armadura é de casimira dura/Que me dá musculatura/Mas que pesa e faz doer” (Rosa, 2000).





seguir em sua vida prazerosa, miserável e, portanto, contrária à conduta valorizada socialmente. Num mundo francamente hostil a esse tipo de conduta, o sambista noelino sobrevive alegre e espertamente fazendo exatamente o que quer, como quer e, sobretudo, segue cantando uma conduta que confronta o inquestionável mundo do trabalho formal.

Se a sorte me ajudar, de 1934 em parceria com Germano Augusto Coelho, é o outro samba em que o tema é a crise com o modo de vida do locutor; mas aqui o tom é muito mais sério do que propriamente irônico, e a justificativa para uma mudança de conduta está na falta de reconhecimento social em relação ao malandro-sambista:

**Se a sorte me ajudar
Eu vou te abandonar
Vou mudar de profissão
Porque a palavra malandragem
Só nos trouxe desvantagem
E você não vai dizer que não**

Quem faz seus versos
E no morro faz visagem
Leva sempre desvantagem
Dorme sempre no distrito
Entretanto quem é rico
E faz samba na Avenida
Quando abusa da bebida
Todo mundo acha bonito.

Antigamente
O folgado era cotado
E era bem considerado
Ia ao baile de casaca
Hoje em dia por despeito
Ele é sempre perseguido
E é mal compreendido
Pela própria parte fraca.⁹

Como em *Fui louco*, a malandragem é tratada como uma profissão, mas agora a característica de sambista está diretamente agregada a essa noção, e, justamente

⁹ Gravado por Aurora Miranda, João Petró de Barros e Orquestra Odeon de maio de 1934 (Rosa, 2000).

por isso, por essa caracterização dupla de malandro-sambista, é que o locutor acaba sendo vítima de um tipo de preconceito social que projeta na “palavra malandragem” uma carga tão negativa que “Só nos trouxe desvantagem”. Noel é sempre coerente no tratamento positivo da profissão de sambista em todas as canções em que trata disso; nesta, por exemplo, ele indica a rejeição social do locutor-sambista como consequência direta do fato de ele frequentar o morro e, portanto, ser pobre: “Quem faz versos/E no morro faz visagem/Leva sempre desvantagem/Dorme sempre no distrito”. Mais uma vez, Noel menciona o costume policial de perseguir sambistas pobres como uma rotina. E, novamente aqui neste samba, há referência à sua condição de classe quando o locutor deixa claro que não vive no morro, mas “faz visagem” lá, isto é, frequenta o lugar, o que era um dado de realidade: Noel era dos poucos compositores brancos que frequentava os morros cariocas.¹⁰

Para sublinhar ainda mais a rejeição social ao sambista pobre, e consequentemente o preconceito, Noel acrescenta uma imagem que ilustra a aprovação incondicional a “quem é rico/e faz samba na Avenida” que “Quando abusa da bebida/Todo mundo acha bonito”. Neste belo samba, cuja melodia enfatiza o tom queixoso da letra, mais do que somente marcar uma oposição aos valores dominantes, a enunciação remete à crítica a um tipo comum de julgamento social que costuma rejeitar, com facilidade, as condutas que fogem aos padrões, como a do pobre que se torna artista, por exemplo.

Cordiais saudações, de 1931 gravado duas vezes por Noel em julho do mesmo ano,¹¹ não fala diretamente da conduta do sambista-malandro, no entanto, seu tema inusitado – um pobre sambista que cobra uma dívida – somado ao gênero também

¹⁰ Segundo Máximo e Didier, “Ao longo de dois, três anos-chave em sua carreira, isto é, desde que conheceu o lustrador de móveis Canuto em meados de 1929, até se firmar como um cartaz do rádio e do disco já no começo de 1932, Noel vai subir muitas vezes o morro, beber em sua fonte, experimentar parceiras com seus compositores, aprender com eles. Sábia e humildemente. Isso enquanto os outros tangarás, guiados por Almirante, ainda pensam nos cocos e nas emboladas. É uma busca consciente a de Noel. Nestes dois ou três anos, nenhum compositor da cidade, branco, remediado, instruído, com passagem inclusive pela universidade, será tão frequentemente parceiro de ‘compositores do morro’” (Máximo & Didier, 1990, p. 196).

¹¹A primeira gravação, com a Orquestra Copacabana, foi rejeitada por Noel; aceita como versão comercial e definitiva foi somente a segunda, gravada com o Bando de Tangarás “na verdade apenas o piano de Eduardo Souto e o violão de Henrique Britto”. (Máximo & Didier, 1990, p. 175)



inusitado, um “samba epistolar”, contribui para compreender um característico tom de queixa, muito presente nos sambas noelinhas.

- Correio!
(Cordiais saudações...)
Estimo
que este mal traçado samba,
Em estilo rude na intimidade,
Vá te encontrar gozando saúde
Na mais completa felicidade
(Junto dos teus, confio em Deus)

Em vão te procurei,
Notícias tuas não encontrei,
Eu hoje sinto saudades
Daqueles dez mil réis que eu te emprestei.
Beijinhos no cachorrinho,
Muitos abraços no passarinho,
Um chute na empregada
Porque já se acabou o meu carinho.

A vida cá em casa está horrível
Ando empenhado nas mãos de um judeu.
O meu coração vive amargurado
Pois minha sogra ainda não morreu
(Tomou veneno, e quem pagou fui eu)

Sem mais, para acabar,
Um grande abraço queira aceitar
De alguém que está com fome
Atrás de algum convite pra jantar.
Espero que notes bem
Estou agora sem um vintém.
Podendo, manda-me algum...
Rio, 7 de setembro de 31!
(Responde que eu pago o selo...)¹²

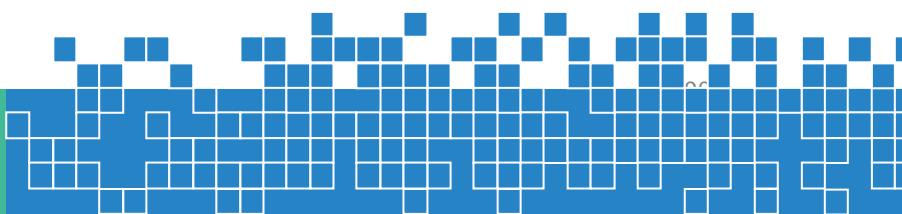
O jogo linguístico, e humorístico por consequência, aqui está centrado na mistura dos gêneros – carta e canção - apropriadamente sintetizada por Noel de “samba epistolar”. A forma composicional de uma carta formal é seguida à risca: primeiro o cumprimento introdutório e cordial, na sequência o locutor passa para o motivo da carta – a cobrança da dívida e a justificativa para cobrá-la naquele momento

¹² Gravado por Noel Rosa e Bando de Tangará de julho de 1931 (Rosa, 2000).

– e finalmente despede-se reiterando a cobrança e, requinte poético do tom humorístico, o último verso é a data da carta. Aliás, a ironia nessa letra está justamente na contraposição entre o tom formal e cordial e a agressividade velada a partir da segunda estrofe. Os afetos negativos têm como alvo direto outros objetos que não o interlocutor: “Um chute na empregada/Porque já se acabou o meu carinho. (...) Pois minha sogra ainda não morreu/(Tomou veneno, e quem pagou fui eu)”. A falsa cordialidade se mantém coerente até o fim, pontuada pela evidente raiva do locutor. A interpretação de Noel Rosa enfatiza o tom coloquial da canção, em muitos momentos chega quase a falar a letra como no cumprimento “Cordiais saudações” e em breques pontuais nos versos: “(Junto dos teus, confio em Deus)”, “(Tomou veneno, e quem pagou fui eu)” e “(Responde que eu pago o selo...)”. É na interpretação que o tom queixoso, falsamente ingênuo, por vezes cínico do locutor noelino, fica mais evidente; no jogo entoativo, que mescla o canto à fala, cresce a voz do malandro-sambista em toda a sua ambiguidade.

Além dos sambas comentados, há algumas poucas canções em que Noel explora, com um tom bem-humorado, somente a extrema pobreza do locutor; não há aí qualquer alusão direta ou indireta na letra ao malandro e/ou ao sambista. É o caso de *Sem tostão*, de 1932, cuja primeira parte é: “Já perguntei na Prefeitura/Quanto tenho que pagar:/Quero ter uma licença/Pra viver sem almoçar./Veio um funcionário/E gritou bem indisposto/Que pra ser assim tão magro/Tenho que pagar imposto!”. Na mesma linha segue *Não me deixam comer (marcha faminta)*, de 1932, que a certa altura diz: “Quero comer, não posso.../Quero comer, não posso.../Eu tenho um troço que me aborrece:/Já não janto nem almoço.”; e *O orvalho vem caindo*, de 1933 em parceria com Kid Pepe, cujo refrão é: “O orvalho vem caindo,/vai molhar o meu chapéu/e também vão sumindo,/as estrelas lá do céu.../Tenho passado tão mal:/A minha cama é uma folha de jornal!”. Nessas canções, não há qualquer tipo de tensão ou oposição; a pobreza do locutor é tratada com um tom leve e ingênuo que em nada lembra o tom queixoso do malandro-sambista, alvo recorrente de cobranças sociais.

Assim, a voz poética do sambista de Noel assume diferentes matizes que confluem para lhe dar uma autoridade, “a força do argumento”, única no universo da canção de 1930. Sobretudo, essa voz sugere uma ligação incondicional com o mundo



LETRA MAGNA



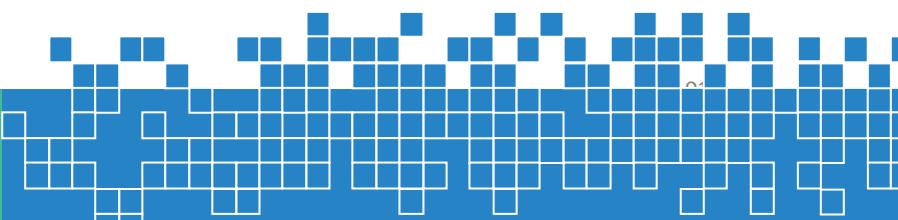
91

do samba ora em conjunção com alguns valores, ora em oposição a outros. Às vezes, é uma ligação permeada por diferenças sociais, que não são trazidas como oposições, mas como diferenças que se somam – como em *Bom elemento* e *Eu vou pra Vila* em que o locutor-sambista apesar de não ser do morro, reivindica sua competência como sambista. Outras, quando a temática gira em torno da conduta do sambista, invariavelmente a voz noelina fala de um lugar de tensão entre essa conduta e os valores dominantes.

De um modo geral, na obra, a tensão vem amainada pelo humor ou disfarçada pela ironia, raramente, como em *Se a sorte me ajudar*, ela é tratada explicitamente com um tom sério de queixa amargurada do artista não reconhecido. Mas, no caso desse samba, o locutor propõe uma mudança de condição: “Se a sorte me ajudar/Eu vou te abandonar/Vou mudar de profissão”. É como se ele admitisse sua impotência - que é verdadeira, dado que o sambista não é valorizado socialmente e sofre as consequências disso – numa sociedade inexoravelmente hostil e se propusesse de alguma forma, e seriamente, a sair desse estado.

No mais, muitas vezes a tensão, amainada ou disfarçada, entre o eu e o mundo esconde a impossibilidade de algum tipo de conjunção com os valores dominantes. Em vários sambas de Noel o sambista-malandro não se dispõe verdadeiramente a mudar sua conduta fora dos padrões, mas também não se dispõe a sofrer as consequentes sanções sociais por sua escolha - daí jogar dissimuladamente com diferentes encenações que “fingem” alguma aliança - que pode ser só um capricho passageiro, pode ser o passado de um jovem sem juízo, ou mesmo fruto de alguém irremediavelmente desajuizado que não se importa com absolutamente nada.

Além disso, o jogo de dissimulação é sublinhado geralmente por um tom de queixa, algumas vezes mais evidente, outras nem tanto. Em alguns momentos o malandro-sambista se queixa das cobranças sociais, em outros, denuncia essas cobranças como fruto de exigências que ele considera injustas. O tom queixoso do enunciador noelino é uma simulação evidente que enfatiza o deboche e/ou a ironia, como em *Fui louco* e *Cordiais saudações*, em relação às formalidades exigidas na convivência social – seja como o jovem que simula um arrependimento por sua conduta boêmia e finge aceitar os valores do discurso conservador, seja como o



credor pobre que se vê obrigado a simular boas maneiras ao cobrar uma dívida. Em outras canções, o tom de queixa é dissimulado pelo humor, como em *Capricho de rapaz solteiro* e *Que se dane* – em ambas o locutor acusa alguém, uma figura feminina na primeira e provavelmente na segunda também, de cobrar-lhe o abandono de sua vida de malandro-sambista. E em algumas canções, como em *Se a sorte me ajudar*, a falta de reconhecimento social gera uma queixa explícita, e em tom sério, do sambista amargurado. O tom de queixa, geralmente disfarçado, marca uma enunciação em que o mundo não aceita ou mesmo não reconhece o sambista como uma diferença valorosa; em suas canções, o confronto ideológico entre o universo do samba e os valores dominantes, portanto, é tratado como algo inexorável.

Mas o insistente e apaixonado sambista permanece fiel à sua escolha existencial, cada vez mais reflexo de uma consciente escolha profissional. Por isso, esse lugar do samba permanece coerentemente como uma positividade na obra de Noel Rosa; na esfera dos valores dominantes, a produção de arte popular, sobretudo à época de Noel, já era em si mesma uma espécie de contraposição a esses valores, dado que quem a produz, pelo menos no caso do samba, é um excluído do mundo do trabalho formal que, apesar disso, sobrevive, mal financeiramente, e muito bem existencialmente, pelo menos nas canções de Noel.

Referências

- Bakhtin, M. (1981). *Problemas da poética de Dostoiévski*. Forense Universitária.
- Bakhtin, M. (1990). O problema do conteúdo, do material e da forma. Em Bakhtin, M. *Questões de literatura e estética* (A. F. Bernardini, J. Pereira Júnior, A. Góes Júnior, H. S. Nazário & H. F. de Andrade, Trad.). UNESP/Hucitec.
- Máximo, J., & Didier, C. (1990). *Noel Rosa: Uma biografia*. UnB/Linha Gráfica Editora.
- Pinto, M. (2010). *Noel Rosa: O humor na canção* (Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo). Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <https://doi.org/10.11606/T.48.2010.tde-07062011-151417>
- Rosa, N. (2000). *Noel pela primeira vez: Discografia completa* (O. Jubran, Org. & Prod.) [Caixa com 14 CDs e um livreto]. FUNARTE/Velas.
- Sandroni, C. (2001). *Feitiço decente*. Jorge Zahar/UFRJ.
- Sodré, M. (1998). *Samba – o dono do corpo* (2^a ed.). Mauad.



Tezza, C. (2006). Poesia. Em Brait, B. (Org.). *Bakhtin: Outros conceitos-chave* (pp. 215–225). Contexto.

Tinhorão, J. R. (2004). *História social da música popular brasileira*. Editora 34.

Por Qué, Cuándo Y Cómo: El Componente Literario En Las Clases De ELE Desde La Perspectiva De La Literacidad Literaria

Why, When, And How: The Literary Component In ELE Classes From The Perspective Of Literacy

Caio Vitor Marques Miranda

Docente, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil

 caiovitor.uel@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6741-4986>

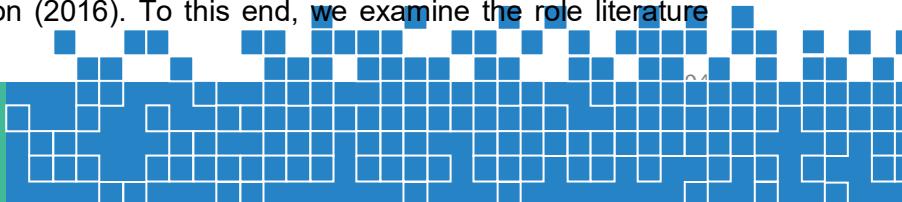
Resumen

Trabajar con la literatura es una tarea urgente. No se trata aquí de debatir sobre su relevancia o necesidad, ya que estos aspectos son ampliamente reconocidos. La preocupación actual recae en el desafío que enfrenta el profesorado al incorporarla en sus clases de lenguas extranjeras, especialmente porque romper con la visión estereotipada que los estudiantes suelen tener sobre la literatura no es una tarea sencilla. Proponer su enseñanza de forma significativa y que realmente involucre a los alumnos se ha convertido en un verdadero reto. En este sentido, nuestro objetivo es desmitificar esa percepción limitada, destacar la importancia de la literatura y demostrar cómo es posible abordarla de manera humanizadora y significativa en el aula, desde el concepto de literacidad literaria propuesto por Cosson (2016). Para ello, realizamos un recorrido por el lugar que ocupa la literatura en los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, analizamos su relevancia y las razones para integrarla en las clases de ELE, y, finalmente, presentamos sugerencias de actividades para el abordaje fundamentado en la literacidad literaria.

Palabras-clave: literatura, literacidad literaria, español como lengua extranjera.

Abstract

Working with literature is an urgent task—not because its relevance or necessity is in question, but precisely because these are widely acknowledged. The main challenge today lies in how teachers can effectively integrate literature into foreign language classes, particularly given the stereotypical perceptions students often hold about it. Teaching literature in a meaningful and engaging way has become a real pedagogical hurdle. This study aims to demystify such limited perceptions, highlight the value of literature, and demonstrate how it can be approached in a humanizing and significant manner in the classroom, following the concept of literary literacy proposed by Cosson (2016). To this end, we examine the role literature





plays in foreign language teaching methodologies, analyze its relevance and the rationale for incorporating it into Spanish as a Foreign Language (SFL) instruction, and present suggested activities based on a literary literacy approach.

Keywords: literature, literary literacy, Spanish as a foreign/additional language.

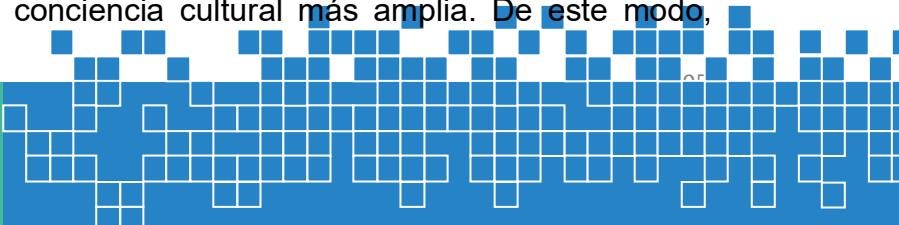
Introducción

As palavras vêm da sociedade de que faço parte e não são de ninguém. Para adquiri-las basta viver em uma sociedade humana. (Cosson, 2016, p.16).

Vivimos tiempos marcados por discursos de odio que se multiplican en las redes sociales, motivados por tensiones políticas, divergencias de valores, creencias, cuestiones sociales y económicas. Desafortunadamente, esta realidad no siempre se discute en el ámbito escolar, particularmente en las clases de lenguas extranjeras. Sin embargo, frente al nuevo contexto de enseñanza y aprendizaje, que implica múltiples dimensiones socioculturales y extralingüísticas, abordar estos temas se vuelve una necesidad urgente. En este escenario, la literatura se presenta como una aliada potente y transformadora.

Desde nuestra posición como docentes, compartimos la convicción expresada por Izarra (2002, p. 1), de que “ya no debemos preocuparnos con la enseñanza de la lengua extranjera desde una perspectiva exclusivamente pragmática y lingüística, sino ofrecer a los estudiantes herramientas que les permitan construir, a través de ella, nuevas formas de conocimiento”. Esta perspectiva desplaza el enfoque tradicional y mecanicista para dar paso a una enseñanza más significativa, en la que el texto literario, si no está limitado a prácticas descontextualizadas y meramente estructurales, se transforma en una herramienta de amplio alcance pedagógico.

La literatura, por su carácter simbólico y polisémico, no solo introduce al estudiante en un universo estético, sino que también lo interpela como ser humano y ciudadano. Permite tratar temas sociales relevantes, estimula el pensamiento crítico y contribuye a la formación de una conciencia cultural más amplia. De este modo,



promueve un diálogo fértil con otras áreas del conocimiento, abriendo espacio para abordajes interdisciplinares y para una educación más crítica y comprometida.

Este trabajo se justifica, por lo tanto, en la necesidad de revisar el papel social de la literatura en las clases de Español como Lengua Extranjera (ELE), proponiendo al docente otros caminos posibles que integren aspectos culturales, éticos y sociales al proceso de enseñanza, y no solamente contenidos gramaticales o sintácticos. Nuestro objetivo es reflexionar sobre la trayectoria de la literatura como instrumento pedagógico, subrayar su pertinencia en el aula de lengua extranjera moderna – en especial, el español – y presentar un modelo de abordaje que dialogue con las demandas contemporáneas de enseñanza.

Para ello, iniciamos con una revisión de los métodos que han incorporado la literatura en sus propuestas didácticas, así como de los documentos oficiales que orientan su presencia en el currículo. Enseguida, argumentamos sobre las razones y finalidades de utilizar textos literarios en el aula, y finalmente, proponemos estrategias de abordaje fundamentadas en la concepción de literacidad literaria, según Cosson (2016), como forma de aproximar la teoría a la práctica y potenciar la experiencia formativa de los estudiantes.

Reconocemos que la base teórica utilizada, propuesta por Cosson (2016), fue concebido inicialmente para contextos de lengua materna, sostenemos que sus fundamentos —centrados en la experiencia estética, la lectura crítica y el compromiso social— pueden ser transpuestos de forma pertinente al contexto de las clases de lenguas extranjeras. Esta adaptación requiere considerar factores como el nivel de competencia lingüística del aprendiz, su repertorio sociocultural y las condiciones específicas del aula. Al reconocer la literatura como una práctica discursiva compleja y plural, capaz de generar sentidos y formar sujetos críticos, este enfoque se revela metodológicamente válido también en la enseñanza de lenguas extranjeras.

La Literatura En Métodos De Enseñanza De Lengua Extranjera Y En Los Documentos Oficiales

Constantemente, nosotros, profesores de español, buscamos múltiples recursos para insertar en las clases de Español como Lengua Extranjera (ELE) con



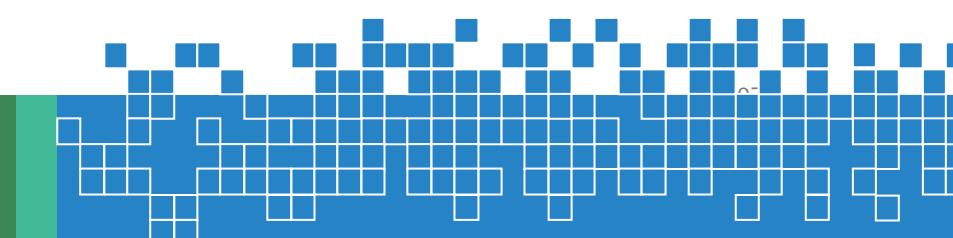
el objetivo de romper con lo tradicional: seguir el libro, realizar ejercicios estructurales, completar huecos. En muchos casos, intentamos involucrar en el aula elementos “novedosos” – como aplicaciones, juegos o aspectos de la realidad del estudiante – para que este se sienta parte activa del proceso. Sin embargo, en ese intento, el componente literario suele quedar relegado. Tanto alumnos como docentes lo perciben frecuentemente como algo aburrido, poco interesante o excesivamente complejo.

Esta visión, creemos, se consolidó a lo largo del tiempo a partir de las corrientes metodológicas de enseñanza. Aunque la literatura ha estado presente en los métodos desde el siglo XV, su tratamiento pedagógico variaba considerablemente, siendo muchas veces poco atractivo y distante de una propuesta didáctica significativa. A lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, la literatura fue utilizada principalmente como herramienta para el dominio del idioma. En el enfoque de gramática y traducción, por ejemplo, aparecía con un énfasis marcado en la cultura grecolatina, y, como señala Leffa, su función se limitaba a servir como pretexto para ejercicios de traducción y análisis gramatical, sin explorar su potencial formativo, estético o humanizador (1988):

Os três passos essenciais para a aprendizagem da língua são: (a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema). É uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo.

A ênfase está na forma escrita da língua, desde os exercícios iniciais até a leitura final dos autores clássicos do idioma. Pouca ou nenhuma atenção é dada aos aspectos de pronúncia e de entonação. (Leffa, 1988, p. 215)

Es decir, la enseñanza estaba fundamentada en la traducción, la memorización y la imitación de los modelos clásicos. Reproducir ese tipo de escritura y apreciarla se consideraba una forma de demostrar fluidez en el idioma. No obstante, no se observa aquí ninguna función social en su uso, ni tampoco se reconoce la literatura como un instrumento motivador, lamentablemente. El texto literario, como señala Hernández (1991, p. 9), “se concibe en esta época metodológica como un pretexto para la transmisión de modelos”. No cumple una función comunicativa, lo que





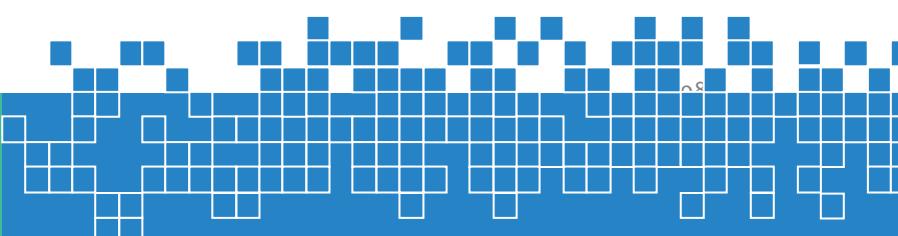
evidencia su desconexión con la realidad cotidiana y un distanciamiento absoluto del ámbito comunicativo.

Hacia finales del siglo XIX, surge el método de la lectura, que también incorpora la literatura en su abordaje. Originado en los Estados Unidos, este método tenía como objetivo fomentar el gusto por la cultura y por la literatura en lengua extranjera, es decir, por el idioma que se estaba aprendiendo. Para Leffa (1988):

O objetivo principal da Abordagem para Leitura (AL) era obviamente desenvolver a habilidade da leitura. Para isso procurava-se criar o máximo de condições que propiciassem a leitura, tanto dentro como fora da sala de aula. Como o desenvolvimento do vocabulário era considerado essencial, tentava-se expandi-lo o mais rápido possível. Nas primeiras lições era cuidadosamente controlado, uma média de seis palavras novas por página, baseadas em estatísticas de frequência. (Leffa, 1988, p. 220)

En un segundo momento, se percibe que la preocupación pasa a centrarse en la comprensión de la escritura. No hay, entonces, una atención sistemática a la oralidad, y tampoco se cuenta, en ese periodo, con documentos oficiales que orienten de forma clara la enseñanza de lenguas. Fuentes (2015) recuerda que, con la consolidación de estos dos métodos y con la aparición de gramáticas y diccionarios, la literatura desempeñó un papel fundamental en la difusión del español. Según la autora, “algunas de las obras más representativas de la literatura española de estos momentos incluyen, en anexos, explicaciones gramaticales, diccionarios o traducción de vocablos de la lengua meta a la lengua materna” (Fuentes, 2015, p. 154). Además, la sociedad – de acuerdo con Fuentes (2015) – concebía la literatura como un vehículo esencial para el acercamiento al español como lengua extranjera.

Ya hacia los años cincuenta, se observan nuevas contribuciones al campo de la enseñanza de lenguas, ahora con un enfoque más orientado a la comunicación oral. Es en este contexto que surge el enfoque “audiolingual”, desarrollado en los Estados Unidos durante la Segunda Guerra Mundial, momento en que el ejército estadounidense necesitaba con urgencia encontrar personas con fluidez en lenguas extranjeras, sin lograrlo satisfactoriamente. Leffa (1988) afirma que:



A solução foi produzir esses falantes da maneira mais rápida possível. Para isso nenhum esforço foi poupad: linguistas e informantes nativos foram contratados, as turmas de aprendizagem foram reduzidas ao tamanho ideal, e o tempo, apesar da urgência, foi dado com liberalidade: nove horas por dia por um período de seis a nove meses (Leffa, 1988, p. 223)

La presencia de hablantes nativos y la dedicación exhaustiva se consolidaron como un método que, años más tarde, sería reproducido por diversos institutos de idiomas. En este modelo, la prioridad era dominar la comprensión y la producción oral, ocupando en segundo plano la producción escrita, considerada solo una consecuencia del aprendizaje, y no una preocupación central. En este contexto, la literatura dejó de ser el punto de partida, como lo había sido en métodos anteriores.

Como respuesta crítica a tales abordajes, surgen, a mediados de los años setenta, los métodos cognitivos, que incorporan nuevas teorías sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras. Basados en la psicología cognitiva, tales métodos reivindican el papel activo y creativo de la mente, en contraposición a la concepción conductista del aprendizaje. Es en este escenario que se inscribe, como señala Fuentes (2015), el enfoque comunicativo, el cual concibe la lengua como un conjunto de prácticas discursivas y sitúa al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor, en este enfoque, asume el rol de tutor, compartiendo el conocimiento de forma colaborativa.

Asimismo, Leffa (1988, p. 234) destaca que “O aspecto afetivo é visto como uma variável importante e o professor deve mostrar sensibilidade aos interesses dos alunos, encorajando a participação e acatando sugestões. Técnicas de trabalho em grupo são adotadas”. A partir de este momento, se consolida una visión más humanizada y social de la enseñanza de lenguas. No obstante, aunque el enfoque comunicativo alcanzó gran difusión en los materiales didácticos en años posteriores, este también terminó por relegar el texto literario a un lugar marginal.

En ese período, en Brasil, se publicaron documentos oficiales con el objetivo de establecer un marco común para la enseñanza, dirigido a todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones sociales. Entre ellos se destacan los Parámetros Curriculares Nacionales de la Enseñanza Media (PCNEM, 2000) y las

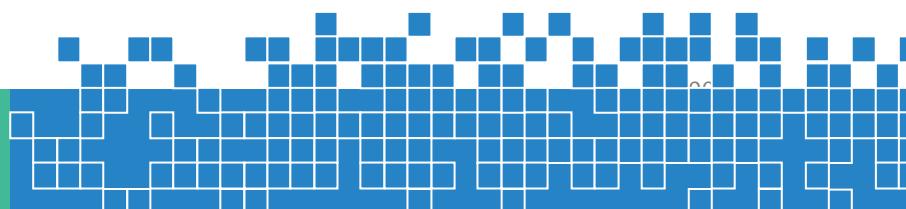
Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media (OCEM, 2006). No obstante, el primero rechaza, de cierto modo, la literatura, una vez que, para Couto (2016),

Se buscamos respostas nos PCNEM (2000), na parte que trata dos conhecimentos de LE moderna, observamos que não há menção direta ao trabalho com a Literatura nas aulas de LE. O que se explica é que, em certos períodos da história, houve uma valorização do grego e do latim na literatura clássica e, em outros períodos, a valorização da LEs modernas. Ou seja, o estudo de idiomas foi compreendido como um meio de acesso à leitura literária (Couto, 2016, p. 93)

El discurso presente en el PCNEM sobre el texto literario, desafortunadamente, reproduce la visión asociada al método de traducción, incluso después de años de investigaciones desarrolladas por instituciones de enseñanza de idiomas y universidades. Dicho documento ha sido objeto de numerosas críticas. En respuesta, seis años más tarde, el gobierno lanza las OCEM, dirigidas específicamente a la educación secundaria, con el propósito de fomentar el diálogo entre el profesorado y la escuela en torno a la práctica docente. Este documento deja clara la necesidad de trabajar el lenguaje como una práctica social.

Según Couto (2016, p. 94), el proyecto de literacidad propuesto por las OCEM (2006) promueve el uso del texto literario, al reconocer en él un instrumento para la valorización de la heterogeneidad y de las manifestaciones culturales. Además, se sugiere organizar el trabajo a partir de temas, para luego explorar las habilidades, destacando a su vez el cuidado necesario en la selección de los textos. Estos deben ser auténticos, “corresponder aos interesses dos alunos, favorecer uma reflexão a respeito da sociedade, ampliar a visão de mundo e não se limitar à classificação de texto em mais fácil ou mais complexo” (Couto, 2016, p. 94).

Finalmente, se reconoce oficialmente la importancia del texto literario en las clases de español como lengua extranjera, trascendiendo su uso como mero instrumento para contenidos pragmáticos. No obstante, aún enfrentamos una dicotomía: al revisar los libros de texto, encontramos fragmentos literarios tanto de obras clásicas, como *Don Quijote* o *Lazarillo de Tormes*, como de autores contemporáneos, tales como Eduardo Galeano o Alejandra Pizarnik. Sin embargo, estos textos aparecen de forma aislada, desprovistos de función social o potencial



crítico. Suelen ser utilizados únicamente para introducir la unidad temática o como pretextos para ejercicios estructurales y pragmáticos. Este contraste nos lleva a cuestionar: ¿de qué sirve un documento oficial si los materiales didácticos no lo respaldan en la práctica?

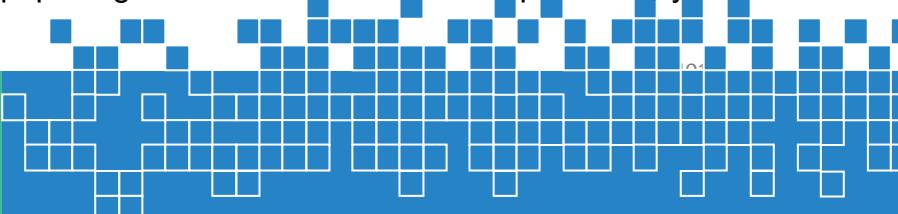
Preguntas como esta evidencian una realidad preocupante en la enseñanza del español como lengua extranjera en Brasil. La Ley 11.161/2005, que establecía la obligatoriedad del español en la educación básica, fue revocada con la implementación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC), la cual excluyó esta asignatura del currículo. A pesar de nuestras protestas, fuimos silenciados. Como señalan Silva Júnior y Fernández (2019), esta medida es claramente inconstitucional, y comparten, al igual que nosotros, la esperanza de que se trate solo de otro momento adverso que habrá de ser superado.

A nosotros, docentes universitarios, nos corresponde seguir investigando los aspectos pedagógicos del español como lengua extranjera, como forma de resistencia activa. De este modo, tras haber problematizado la presencia de la literatura en los métodos y documentos oficiales, pasamos a discutir y enumerar su relevancia en el contexto de la enseñanza de lenguas, en particular, la del español.

La Importancia De La Literatura En Las Clases: Por Qué

Como se ha presentado, observamos que la literatura estuvo presente durante mucho tiempo en la enseñanza de lenguas extranjeras, aunque frecuentemente de forma poco atractiva. Reconocemos que, para aquellos que no son apasionados por ella, lo que se encuentra en los materiales didácticos puede representar un obstáculo para su apreciación. Sin embargo, no debemos desistir.

Frente al recorrido histórico de la enseñanza de lenguas con apoyo en la literatura, ya no cabe insistir tanto en su relevancia. Aun así, es fundamental traer a esta discusión una figura de suma importancia para pensar la literatura en su dimensión social: Antonio Cândido (1999). En su texto “*A literatura e a formação do homem*”, el autor propone la idea de humanización a través de la literatura, mostrando cómo esta puede desempeñar un papel significativo en la vida de las personas, ya



que responde tanto a la necesidad humana de fantasía como contribuye a la constitución de la personalidad, como se observa a continuación:

A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, — o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela – com altos e baixos, luzes e sombras. Daí as atitudes ambivalentes que suscita nos moralistas e nos educadores, ao mesmo tempo fascinados pela sua força humanizadora e temerosos da sua indiscriminada riqueza. E daí as duas atitudes tradicionais que eles desenvolveram: expulsá-la como fonte de perversão e subversão, ou tentar acomodá-la na bitola ideológica dos catecismos. (Candido, 1999, p. 84).

De ese modo, comprendemos que la literatura, al igual que la vida, solo enseña a través de la experiencia, y que de nada sirve imponerla o restringir lo que puede extraerse de ella. El aprendizaje debe ser libre. No creemos que aún haya dudas sobre su necesidad en las clases de ELE; por ello, a continuación, enumeramos algunas razones adicionales para integrarla al proceso de enseñanza:

- mediante la literatura, establecemos una comunicación interactiva con el texto y con su autor;
- constituye una valiosa herramienta para el acercamiento cultural, permitiendo conocer la otra cultura a través de su realidad ficcional, en la que se revelan costumbres, comidas, vestimentas, jergas y canciones;
- se trata de producciones auténticas, es decir, textos no creados con fines pedagógicos, que pueden acercar al estudiante al uso real de la lengua;
- puede funcionar como instrumento de denuncia, dando voz a quienes han sido silenciados por cuestiones sociales;
- representa un camino que se puede transitar sin temor: permite viajar en el tiempo y acceder a historias no contadas o no enseñadas;

- fomenta una postura crítica frente a lo que leemos, escuchamos, decimos y vivimos;
- su producción en el aula puede abrir espacio para las voces de los marginados, de aquellos que no han tenido oportunidad de expresarse;
- y, además, emplearla en asignaturas más allá del ámbito lingüístico es una forma de democratizar el acceso a la lectura, a la palabra y al conocimiento.

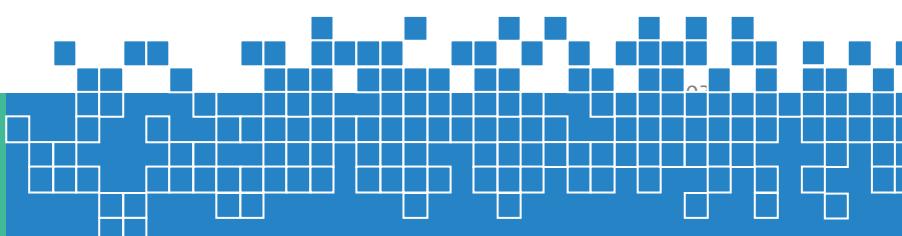
Frente a tantos motivos, proponemos reflexionar sobre cómo concretar su inserción en las clases de español como lengua extranjera, de manera que no se reduzca a los métodos tradicionales ni sea utilizada como pretexto, sino que posibilite un aprendizaje verdaderamente significativo. Para ello, presentamos el enfoque de la literacidad literaria propuesto por Cosson (2016), que, a partir de nuestras experiencias, consideramos sumamente eficaz.

Un Abordaje A La Luz De La Literacidad literaria: cómo y cuándo

Aquí, presentamos un modelo de aplicación del texto literario en las clases de Español como Lengua Extranjera, a partir de la noción de literacidad literaria propuesta por Cosson (2016), lo que responde al interrogante planteado en el título.

El término *literacidad* ha estado presente desde hace años en los contextos educativos, especialmente en Brasil. Sin embargo, lo que aún se observa con escasa frecuencia es cómo dicho concepto puede ser efectivamente articulado con el texto literario en el ámbito escolar, tarea que justamente emprende Cosson. Para el autor, la literacidad representa uno de los múltiples usos sociales de la lengua escrita, pero establece una relación diferenciada tanto con la escritura como con la lectura. La literatura, en este marco, ocupa un lugar singular en el lenguaje, dado que es capaz de transformar todas las formas discursivas.

Además, la literacidad literaria permite al estudiante desarrollar una postura crítica frente al texto, al punto de comprender la literatura como una herramienta para la acción y la transformación social:



O processo de letramento literário que se faz via textos literários compreende não apenas sua dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade (Cosson, 2016, p. 12).

Para ello, Rildo Cosson (2016) presenta dos posibilidades de inserción – o, mejor dicho, de propuestas de actividades – con el texto literario en el aula. La primera, denominada “secuencia básica”, no demanda tanto tiempo de preparación ni de ejecución durante las clases. La segunda, conocida como “secuencia expandida”, exige del docente no solo una mayor disponibilidad temporal, sino también un repertorio teórico más amplio, ya que implica un trabajo más detallado, analítico y profundo con el texto literario. En el presente trabajo, optamos por la secuencia básica, ya que, considerando la realidad del español como lengua extranjera en Brasil, son pocas las instituciones que disponen del tiempo necesario para implementar la segunda modalidad.

La secuencia básica, primera propuesta desarrollada por el autor, se compone de cuatro etapas que se articulan a lo largo de la clase: motivación, introducción, lectura e interpretación. La primera —la motivación—, conocida en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras como “precalentamiento”, tiene por objetivo aproximar el texto literario al estudiante, es decir, despertar su interés. Pero, ¿cómo hacerlo? Existen múltiples formas de lograrlo. A continuación, presentamos un cuadro que ilustra algunas posibilidades:

Cuadro 01

Posibilidades Para El Desarrollo De La Motivación

| | |
|---|--|
| 1 | Trabajar con la portada del libro, explorando el título – de qué podría tratar la historia –, las ilustraciones, la fecha de publicación, y cuestionar si conocen al autor, siempre a partir de preguntas dirigidas a los estudiantes. |
| 2 | Abordar el tema de la obra presentándoles una cita o imagen que los invite a debatir sobre lo leído y a posicionarse ante el tema. |
| 3 | Establecer comparaciones con otras manifestaciones artísticas, analizando un video, una canción o una pintura que guarde relación con el texto seleccionado. |
| 4 | Extraer una frase de la historia y proponer que, de manera oral, los estudiantes continúen la narrativa. |
| 5 | Dialogar con otros textos, independientemente de su país de origen, siempre que estén en la lengua objeto de estudio. |
| 6 | Repartir citas del texto y, en grupos, pedir que imaginen la trama de la historia a partir de ellas. |

Fuente: Elaboración del autor, 2025.

Las actividades iniciales deben ser breves. No se trata de extenderse demasiado, ya que este momento es clave para despertar la curiosidad del aprendiz y, cuanto mayor sea la interacción desde el inicio, más provechosa será para las etapas posteriores. Al docente le corresponde promover el diálogo entre los estudiantes a partir de sus respuestas.

El segundo momento, la introducción, también debe realizarse de forma ágil. En este punto, de acuerdo con Cosson (2016), es importante que los estudiantes conozcan al autor de manera objetiva, destacando aspectos relevantes de su vida, especialmente aquellos que contribuyen a comprender su producción literaria. Se debe evitar la enumeración de fechas y, al presentar el texto literario, no se recomienda resumirlo. Como sugerencias metodológicas, proponemos:

Cuadro 02

Posibilidades Para El Desarrollo De La Introducción

| | |
|---|---|
| 1 | Presentar los personajes principales y el espacio en el que se sitúan. |
| 2 | Mostrar la estructura física del texto y entregarlo a los estudiantes. |
| 3 | Leer los prefacios o paratextos, a fin de contrastar posteriormente las expectativas generadas. |
| 4 | Ofrecer informaciones sobre el contexto de producción de la obra y señalar lo que la crítica ha dicho sobre ella. |

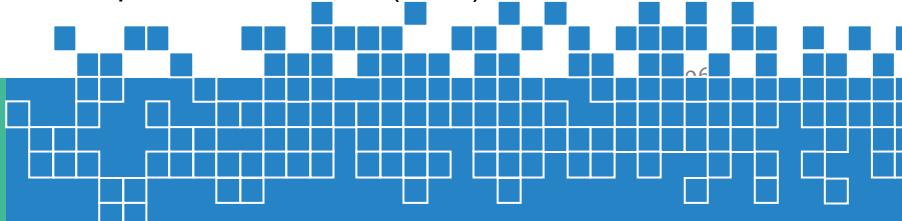
Fuente: Elaboración del autor, 2025

La tercera etapa, la lectura propiamente dicha, dependerá de la extensión del texto trabajado. En el caso de obras más largas, lo ideal es que los alumnos las lean en casa e, durante el período previamente establecido, se promueva el diálogo sobre lo leído. No se trata de pedir un resumen de la historia, sino de fomentar preguntas como: ¿en qué parte están? ¿Han tenido alguna dificultad? ¿Cuántas páginas leen por día o por semana? ¿Ya han llegado a determinada parte? ¿Se han sorprendido o ya esperaban lo que ocurrió?

Sin embargo, en el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera, es común no disponer del tiempo necesario para trabajar con una obra extensa, ni contar con la posibilidad de acceso al libro por parte de todos. Por ello, sugerimos la elección de cuentos, crónicas o poemas – textos cuya extensión se adecue al tiempo disponible en el plan de clase y al nivel de competencia de los aprendices –, orientando siempre la lectura. Esta orientación puede consistir en solicitar que los estudiantes presten atención a determinados elementos, que van desde hechos ocurridos en la narrativa hasta recursos estilísticos como metáforas.

El único cuidado indispensable es en relación con la selección del texto literario: este no debe presentar un lenguaje demasiado complejo. Reconocer el perfil del público al que se dirige la propuesta de lectura es fundamental para que la experiencia sea significativa.

Finalmente, llegamos al último momento del proceso: la interpretación. Antes de adentrarnos en él, conviene retomar lo que señala Cosson (2016):



[...] a orientação fundamental é que o letramento literário precisa acompanhar, por um lado, as três etapas do processo de leitura e, por outro, o saber literário. No caso desse último, convém ter em mente a distinção feita por M. A. K. Halliday em relação à aprendizagem da linguagem, ou seja, a literatura é uma linguagem que comprehende três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso, os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários (Cosson, 2016, p. 47).

La interpretación constituye uno de los momentos más íntimos del contacto con el texto literario, ya que exige del lector una busca interior, a partir de sus vivencias y del repertorio de significados que posee. Cosson propone que esta etapa se divide en dos momentos: uno interno, en el que el lector se relacione con el texto de manera introspectiva, intentando comprenderlo desde su experiencia, y otro externo, en el que comparta sus impresiones con el grupo – lo que le agradó (o no), las dudas que surgieron, los aspectos de valor social presentes, los vínculos entre el texto y la realidad, así como los recursos literarios utilizados.

De acuerdo con el nivel del grupo, es posible realizar actividades como completar fragmentos del texto omitidos intencionalmente y, al final, confrontarlos con el original, identificando qué estudiante logró aproximarse más. Este tipo de ejercicio requiere un dominio lector significativo y convierte la reescritura en un acto interpretativo.

Asimismo, es importante registrar estas experiencias de lectura, pero sin imposiciones. Puede sugerirse que los estudiantes elaboren comentarios escritos, breves reseñas, canciones, relecturas creativas, entre otras formas de expresión. Lo fundamental es evitar que la literatura quede reducida a actividades mecánicas como llenar espacios en blanco o responder preguntas de comprensión. La propuesta aquí no se subordina a contenidos lingüísticos o pragmáticos, sino que se ajusta al contexto particular de cada grupo, respetando su singularidad.

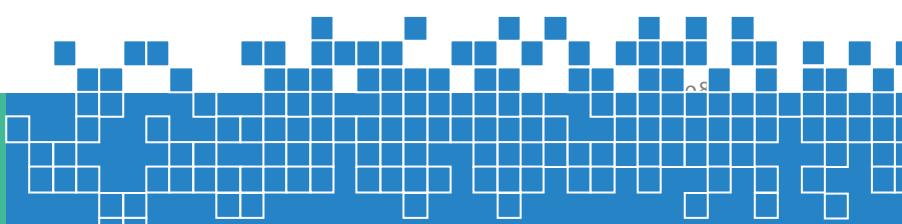
Consideraciones Finales

A lo largo de este artículo, defendimos la relevancia del componente literario en las clases de Español como Lengua Extranjera (ELE), reconociendo su potencial formativo, estético, crítico y humanizador. En la introducción, problematizamos su escasa presencia en las prácticas escolares contemporáneas, frecuentemente marcada por abordajes limitados y tradicionales, y justificamos su inclusión a partir de la noción de literacidad literaria, según Cosson (2016). En la revisión teórica, examinamos su recorrido en los enfoques metodológicos y documentos oficiales, evidenciando los desafíos aún presentes en su integración curricular.

Metodológicamente, adoptamos un enfoque exploratorio y propositivo, basado en el análisis documental y en la aplicación de la secuencia básica de literacidad literaria. Esta propuesta se mostró viable y contextualizada, al articular teoría y práctica mediante una metodología que invita al estudiante a interactuar de forma crítica con el texto literario. Los resultados evidenciaron que, cuando se medía el trabajo literario a través de una secuencia bien estructurada, se generan experiencias significativas que promueven el interés, la reflexión y el desarrollo de habilidades esenciales. Las capacidades de identificar, inferir, analizar e interpretar —señaladas en el Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM) como esenciales en la formación secundaria— son precisamente las que se activan en el abordaje de la literacidad literaria. En ese sentido, el uso del texto literario en ELE trasciende lo cultural, proyectándose como una herramienta potente para el desarrollo de competencias aplicables en distintos contextos de interacción real.

A pesar de las dificultades encontradas, como la necesidad de un repertorio diversificado de textos y las resistencias iniciales de los estudiantes, insistimos en su incorporación, pues la literatura permite romper con estereotipos, aproximar saberes y construir nuevos significados. A través de ella, los alumnos pueden descubrir su voz, explorar su subjetividad y comprender su entorno desde una perspectiva crítica y transformadora.

Reconocemos, no obstante, las limitaciones de esta propuesta en contextos con escaso tiempo, formación docente insuficiente o falta de acceso a materiales



adecuados. Por ello, sugerimos que futuras investigaciones exploren la implementación de la secuencia expandida, evaluando su impacto en diferentes niveles educativos. Sólo así podremos consolidar una enseñanza de lenguas extranjeras que, además de comunicar, eduque ética y estéticamente, en diálogo constante con el mundo que habitamos.

Referencias

Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2006). *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (2002). *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino médio*.

Candido, A. (1999). A literatura e a formação do homem. *Remate de Males*, 19, 81–89.

Cereja, W. R. (2005). *Ensino da literatura: Uma proposta dialógica para o trabalho com a literatura*. Atual.

Cosson, R. (2016). *Letramento literário: Teoria e prática* (2^a ed.). Contexto.

Couto, L. P. (2016). De que modo introduzir a literatura nas aulas de língua espanhola no ensino médio? Em L. P. Couto (Org.), *Didática da língua espanhola no ensino médio* (pp. 92–115). Cortez.

Fuentes, C. N. (2015). El texto literario en las clases de ELE: Un recurso didáctico y motivador. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras / International Journal of Foreign Languages*, (4), 151–167. <https://raco.cat/index.php/RILE/article/view/304507>.

Hernández Blasco, M. J. (1991). Del pretexto al texto: La lectura en la enseñanza-aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera. *Cable: Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 7, 9–13.

Izarra, L. P. Z. de. (2002). Historicizing the English text. *The Teacher's Magazine*, 2(37), 1–21.

Jouve, V. (2012). *Por que estudar literatura?* Parábola.

Leffa, V. J. (1988). Metodología do ensino de línguas. Em H. I. Bohn & P. Vandresen (Orgs.), *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras* (pp. 211–236). Editora da UFSC.

Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. (2005). Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. *Diário Oficial da União*, seção 1.

Música e Memória: Produções Pessoais e Literárias

Music and Memory: Personal and Literary Productions

Cristina Lopomo Defendi

Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa, Universidade de São Paulo
Docente, Instituto Federal de São Paulo, Campus São Paulo, SP, Brasil

 crislopomo@ifsp.edu.br  <https://orcid.org/0000-0001-9743-7097>

Maria Aparecida Gazotti-Vallim

Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade
Católica – São Paulo

Docente, Instituto Federal de São Paulo, Campus São Paulo, SP, Brasil

 cgazotti@ifsp.edu.br  <https://orcid.org/0000-0003-4383-338X>

Resumo

Este trabalho visa a apresentar um projeto de produção escrita desenvolvido durante o sexto semestre da Licenciatura em Letras – Português, em uma instituição pública federal na cidade de São Paulo. O projeto, a criação de um *ebook* intitulado “A *playlist* da minha vida”, foi inspirado no podcast homônimo da Deezer em que Fernanda Torres entrevista personalidades de destaque, pedindo que escolham doze músicas que marcaram suas vidas e falem sobre suas experiências a elas relacionadas (Torres, 2023). Esse trabalho teve por objetivo a criação de um livro de memórias mobilizadas por músicas que marcaram as vidas dos(das) estudantes em diferentes momentos. Foi fundamentado no conceito de gênero do discurso/gênero de texto (Bakhtin, 2011; Bronckart, 1999), e inspirado na proposta de sequência didática para ensino de gêneros a partir de um modelo didático (Bronckart, 2006; Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004) e as discussões sobre as características de memórias escritas foram realizadas com base em textos modelares. As produções foram corrigidas usando-se bilhetes orientadores e ao final demonstraram que os(as) estudantes não apenas se apropriaram do gênero “memória escrita” como também se sentiram motivados(as) a escrever por se sentirem emocionalmente envolvidos com as produções.

Palavras-chave: sequência didática, gênero textual, memória literária, bilhete orientador, reescrita.

Abstract

This paper presents a writing production project that was conducted with students in the sixth term of an upper education program on Portuguese teaching (Licenciatura em Letras - Português) at a federal public institution in the city of São Paulo, Brazil. It aimed at creating an ebook entitled "The playlist of my life" and was inspired on a Deezer podcast program of the same name in which Fernanda Torres interviews celebrities who are asked to select twelve songs that have shaped their lives and talk about their personal experiences related to them (Torres, 2023). The objective of this project was to create an ebook of written memories mobilized by songs that have shaped the students' lives at different times. It was grounded on the concept of discursive genre/text genre (Bakhtin, 2011; Bronckart, 1999) and inspired on the proposal of didactic sequences to teach genres based on a didactic model (Bronckart, 2006; Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004). Discussions on the characteristics of written memories were based on model texts. Texts were corrected based on messages for guidance on rewriting (Nascimento, 2009) and the final productions showed that not only did the students assimilate the components that define the genre "written memories", but they also felt motivated to write because they were emotionally involved in the process.

Keywords: didactic sequences, text genres, literary memories, messages for guidance on rewriting, rewriting.

Senta, que lá vem história¹

Desde pequenos as histórias fazem parte das nossas vidas e exercem grande fascínio sobre nós. Uma boa narrativa tem o poder de nos fazer adentrar novos mundos e nos fazer mergulhar em nossos próprios, permitindo experiências e ressignificando nossas vivências. Afinal, "A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas" (Candido, 2011, p. 177).

Em um curso de Licenciatura em Letras, os alunos são expostos a muitas histórias, desde as canônicas até as contemporâneas, mas normalmente no papel de leitores, menos com o objetivo de fruição estética e mais para uma análise crítica e literária. Diferente, porém, foi a proposta que desenvolvemos em um sexto semestre

¹ Nome dado a um dos quadros do programa infantil Rá-tim-bum, exibido na TV Cultura entre 1990 e 1994.

durante as aulas de Leitura e Produção Textual inspiradas no podcast “A playlist da minha vida” (Torres, 2023).

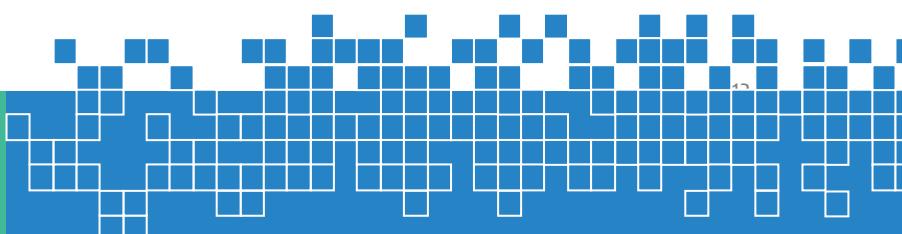
Tendo como base teórica uma abordagem sociointeracionista e discursiva (Bakhtin, 2011; Bronckart, 1999; Dolz & Schneuwly, 2004) e cientes de que “o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construída uma dinâmica de ensino-aprendizagem, para funcionar numa instituição cujo objetivo primeiro é, precisamente, este” (Schneuwly & Dolz, 1999, p.11), montamos um projeto de escrita que favorecesse a expressão do licenciando ao mesmo tempo que espelhasse a teoria trabalhada na disciplina.

Para apresentar esse projeto e seus resultados, iniciamos com uma seção que aborda os gêneros discursivos, seu ensino e o potencial de trabalho em sala de aula de educação básica principalmente. Em seguida, detalhamos o projeto de escrita, analisamos o material produzido e o quanto ele revelava de potencial para ser um trabalho mais humanizador e significativo (Ausubel, 1963). Por fim, apresentamos algumas considerações sobre o trabalho realizado.

Os gêneros do discurso, os gêneros de texto e a transposição didática

Bakhtin (2011, p. 261) esclarece que os seres humanos utilizam a língua por meio de enunciados orais ou escritos, “concretos e únicos”, produzidos em diferentes “campos da atividade humana”. Tais contextos possuem condições específicas para a produção dos enunciados, que incluem as finalidades de comunicação bem como o tema a ser abordado (conteúdo temático), a forma como esse conteúdo é organizado (construção composicional) e as escolhas léxico-fraseológico-gramaticais realizadas para a sua concretização (estilo).

Segundo o autor, o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo estão intrinsecamente atrelados e são determinados pelos parâmetros específicos do contexto de produção de cada situação de comunicação. Em outras palavras, as escolhas para a concretização dos enunciados dependem não apenas da sua finalidade como também do papel social de seu(sua) produtor(a)/locutor(a) e receptor(a)/interlocutor(a), do assunto a ser tratado, do local de produção e veiculação,



e do momento físico/histórico-cultural da produção desses enunciados. Bakhtin salienta que cada enunciado humano é “individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 2011, p. 262).

A esses “tipos relativamente estáveis de enunciados”, cuja construção é determinada pelas condições de produção de cada situação de comunicação e “campo de utilização” da língua, o autor denomina “gêneros do discurso”.

Ainda de acordo com Bakhtin (2011), as possibilidades de interações sociais nas quais podemos atuar por meio da linguagem são infinitas, assim como os são os gêneros do discurso. Portanto, o autor explica que a escolha de um gênero pelos membros de um campo/esfera social depende dos mesmos parâmetros da situação de comunicação que determinam sua construção, como explicado anteriormente.

Melhor dizendo, a escolha do gênero do discurso usado em uma determinada situação comunicativa está atrelada às suas condições especiais de produção, que incluem: quem interage com quem, com que finalidade, quando/em que momento físico/histórico-cultural, onde e qual a imagem que o(a) produtor(a)/locutor(a) deseja transmitir de si mesmo(a).

O filósofo da linguagem lembra também que os gêneros discursivos podem ser de diferentes naturezas e existe uma diferença fundamental entre os gêneros mais simples, usados em situações do cotidiano, como bilhetes, diálogos etc., e os gêneros discursivos mais complexos, os quais exigem elaboração detalhada, como romances, relatos de pesquisas científicas, dentre outros. Aos primeiros o autor denomina “gêneros primários”, enquanto os segundos são chamados de “gêneros secundários”.

Fundamentado nas premissas bakhtinianas, Bronckart (1999) argumenta que a concretização das produções verbais humanas, articuladas a diferentes situações de comunicação, se dá de forma empírica por meio de textos orais ou escritos. Segundo ele, um texto é “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)”, e como “todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero”, passou,

juntamente com os pesquisadores do Grupo de Genebra², a adotar a expressão “gênero de texto” ao invés de “gênero do discurso” (Bronckart, 1999, p. 72).

A partir desse conceito e denominação, estudiosos do Grupo de Genebra, como Schneuwly e Dolz (2004) elaboraram uma proposta de transposição didática da noção de gênero de texto com o intuito de utilizá-la como um (mega) instrumento para ensinar aos alunos a agirem no mundo por meio da linguagem em diferentes situações de comunicação. O trabalho realizado pelos autores focou no ensino de francês como língua materna na Suíça francófona.

Esse estudo incluiu também questões relacionadas à progressão curricular do ensino dos gêneros, levando em conta a necessidade de definir e implementar objetivos claros para o sistema educacional, consistentes com a teoria adotada, tais como: “ajudar os alunos a construir uma representação das atividades da escrita e da fala em situações complexas como produto de um trabalho de uma lenta elaboração” (Schneuwly & Dolz, 1999, p. 5).

Para a operacionalização de tal processo, os autores defendem a sistematização do ensino de todos os elementos que caracterizam o gênero de texto em foco, desde seu contexto de produção, sua construção composicional até as escolhas de mecanismos de enunciação e textualização que o compõem. Os pesquisadores chamam tal sistematização de “Sequência Didática”.

Em continuidade a esse trabalho, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apresentam em detalhes os objetivos e procedimentos de “Sequências Didáticas” para o desenvolvimento das produções oral e escrita. No artigo “Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: apresentação de um procedimento”, esses autores definem “Sequência Didática” como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004, p. 96).

Os pesquisadores utilizam o esquema abaixo para representar a estrutura base de uma sequência didática e explicam detalhadamente os objetivos de cada item conforme apresentado em seguida.

² Grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra que desenvolveu o Interacionismo Sociodiscursivo e uma proposta de transposição didática do conceito de gênero de texto para o ensino de línguas.

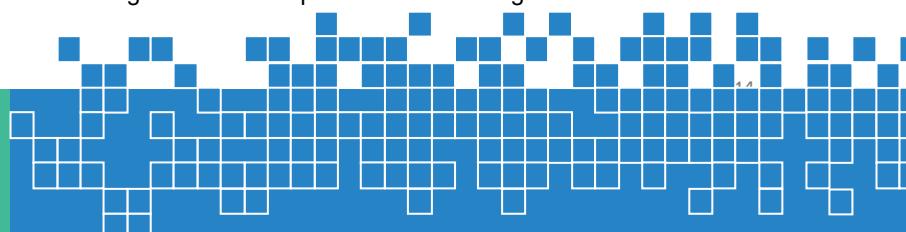
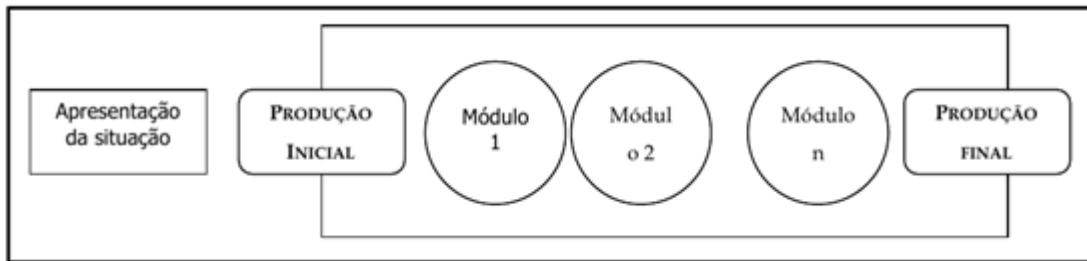


Figura 1

Esquema de Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97).

⇒ Apresentação da situação:

O objetivo desta etapa é apresentar aos estudantes um projeto de comunicação a ser concretizado na produção final. Trata-se de um primeiro contato com “a situação de comunicação e a atividade de linguagem a ser executada” (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004, p. 98), isto é, com o contexto de produção e respectivo gênero de texto utilizado nesse contexto; informações essas que serão exploradas e aprofundadas durante os módulos de ensino. Segundo os autores, este é um momento essencial da proposta de transposição do conceito de gênero para a sala de aula que se caracteriza por duas dimensões: apresentação de um problema de comunicação bem definido e preparação dos conteúdos a serem produzidos.

⇒ Produção inicial:

A produção inicial visa a fazer um levantamento das capacidades de linguagem que os alunos já possuem. Neste momento, os estudantes produzirão uma primeira versão de um exemplar do gênero oral ou escrito em foco. Essa primeira versão será utilizada como subsídio para a definição das necessidades de aprendizagem individuais e do grupo, a partir das quais o professor tomará decisões relativas a que intervenções deverão ser realizadas, mais ou menos profundamente, para que o grupo possa se apropriar adequadamente do gênero estudado ao final do trabalho com a sequência didática.

Módulos:

Os módulos focam no desenvolvimento de ações para sanar os “problemas” individuais e do grupo levantados a partir da Produção inicial. Os autores propõem “decompor” os elementos que fazem parte da produção de um texto oral ou escrito com o intuito de explorá-los separadamente, um a um, partindo do mais complexo para o mais simples. Os pesquisadores enfatizam que o encaminhamento da decomposição e do trabalho com o gênero devem ser definidos a partir das respostas para as seguintes questões, com base nas necessidades levantadas na Produção inicial: “1) Que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar? 2) Como construir um módulo para trabalhar um problema particular? 3) Como capitalizar o que é adquirido nos módulos?” (Dolz, Noverraz, & Schneuwly, 2004, p. 103). Dessa maneira, evidencia-se que o número de módulos a serem ofertados em uma sequência didática dependerá das capacidades de linguagem que cada grupo de estudantes precisará desenvolver.

Portanto, não existe um número definido de módulos a serem inseridos, pois, segundo os autores, diferentes atividades deverão ser propostas no decorrer do trabalho com a sequência didática, visando a “trabalhar com problemas de diferentes níveis”, como com representação da situação de comunicação; elaboração dos conteúdos; planejamento e realização dos textos. Essa variação de atividades e exercícios poderá incluir “análise de textos, tarefas simplificadas de textos, e elaboração de uma linguagem comum” para discutir sobre os textos produzidos, por meio de comentários, críticas e orientação a partir de critérios explícitos para a produção do texto oral ou escrito. A participação nos módulos deverá também propiciar aos estudantes a possibilidade de “capitalizar suas aquisições”, ou seja, de reconhecer e utilizar conscientemente o conhecimento adquirido, por meio, por exemplo, de registros como “lista de constatações, lembretes ou glossário” (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004, p. 106).

⇒ Produção final:

O objetivo da produção final é criar uma oportunidade para que os alunos construam um novo exemplar do gênero estudado a partir da mobilização e junção dos conhecimentos aprendidos nos módulos. A produção final pode também funcionar como um instrumento para a realização de uma avaliação somativa pelo professor, por meio da qual é possível investigar as aprendizagens, utilizar os registros desenvolvidos durante os módulos como subsídios para a elaboração de critérios de avaliação e levantar pontos essenciais para intervenção para continuidade do trabalho.

Segundo Riestra (2023), essa proposta de transposição didática da noção de gênero textual para sala de aula, elaborada inicialmente pelos pesquisadores genebrinos, vem sendo amplamente utilizada para o ensino de língua materna não apenas na Suíça francófona como também na Espanha e em vários países da América Latina. Inúmeros são os pesquisadores brasileiros que fundamentam seus trabalhos sob essa perspectiva, dentre eles, podemos mencionar Eliane Lousada, que, juntamente com Luciana Graça, Matilde Gonçalves e Luzia Bueno, organizou o livro *Da didática de língua(s) ao seu ensino: estudos de homenagem ao professor Joaquim Dolz* (Graça et al., 2023).

Nessa obra, Graça (2023, p. 335) discute “as potencialidades da sequência didática em sala de aula” para a transformação de práticas docentes e a construção do gênero textual ensinado a partir de uma pesquisa com três professores que tinham por objetivo ensinar o texto de opinião. O estudo foi realizado em duas fases, na primeira, os professores trabalharam de acordo com seus próprios planos de aula e na segunda, utilizaram uma sequência didática elaborada com base na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Por meio desse trabalho, a autora observou que a utilização da sequência didática para o ensino do gênero em foco resultou não apenas em mudanças nas práticas de ensino dos participantes, que se apropriaram da ferramenta de maneiras diferentes, como também na produção do objeto ensinado.

Tendo em vista que o trabalho didático relatado neste artigo foi realizado junto a licenciandos do sexto semestre da Licenciatura em Letras - Português, optamos por fazer uma transposição didática embasada nos conceitos de gênero de

discurso/gênero de texto (Bakhtin, 2011; Bronckart, 1999) visando à formação dos estudantes tanto como escritores quanto como futuros docentes. Essa proposta também foi ancorada na noção de aprendizagem significativa, definida por Ausubel (1963) como um processo em que se estabelecem conexões entre o conhecimento prévio e um conhecimento novo. Segundo o autor, por meio desse processo, o novo conhecimento vincula-se ao anterior, incorporando-se à estrutura cognitiva já existente de maneira não arbitrária. Tal interação confere sentido e significado ao novo conteúdo aprendido, que é "ancorado" em conceitos já existentes.

Detalhes sobre a proposta didática implementada para a concretização do trabalho aqui descrito serão apresentados na próxima seção.

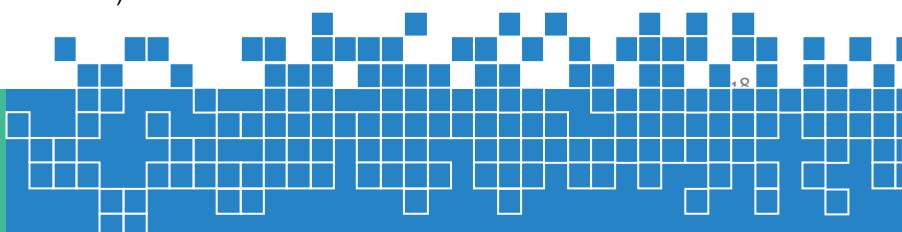
O projeto de escrita: podcast e memórias

Ouvir histórias remonta a um comportamento primitivo dos humanos. Quando essas narrativas reportam a acontecimentos da vida de alguém famoso, isso ganha em relevância e exerce grande fascínio. No podcast “A playlist da minha vida”, a atriz Fernanda Torres conversa com personalidades de diversas áreas (música, cinema, literatura, ciência, política) tendo como fio condutor doze músicas escolhidas pelo convidado e que, de alguma forma, representam as diversas fases e as histórias vividas.

Os participantes desse podcast são conhecidos pelo grande público (Marcelo D2, Gregório Duvivier, Mart'nália, Djamila Ribeiro, Pabllo Vitar, Gilberto Gil, Marisa Monte, Sidarta Ribeiro, Lulu Santos, Tati Bernardi, Drauzio Varella, Nelson Motta, Rita von Hunty, Reinaldo Azevedo e Fábio Porchat), e também por nossos licenciandos.

Mas, se histórias de vida de famosos causam curiosidade e garantem a audiência do programa, poder rememorar e registrar sua própria história é um momento de introspecção e, ao mesmo tempo, de ressignificação. Além disso, a música lembrada evoca memórias afetivas³ que podem ser extravasadas por meio da

³ Usamos “afeto” aqui na acepção da psicologia: sentimento ou emoção em diferentes graus de complexidade, p.ex., amizade, amor, ira, paixão etc. (Houaiss on-line).



escrita. A escrita nesse exercício de autoexpressão é facilitada por “ter o que dizer”, afinal é a vida, são as experiências e os afetos que emergem e vão ganhando forma.

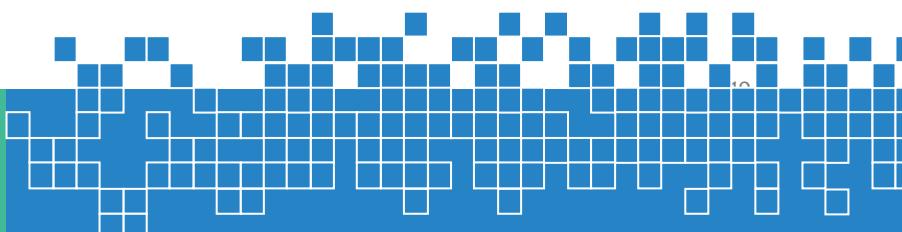
Para chegar nesse momento de escrita, porém, foram feitas algumas atividades anteriores. Em primeiro momento, foram selecionados e passados para as turmas alguns trechos do programa original, primeiro como forma de contato com o gênero (contação oral, nesse caso), mas principalmente com seu estilo (pessoal e memorialístico). Os alunos foram convidados a continuar ouvindo os episódios selecionados ou a escolher outro(s) a depender do interesse por um convidado específico.

Como o trabalho seria feito na modalidade escrita, outros textos de memória (dessa vez, memória literária) foram selecionados para uma análise minuciosa quanto à tríade de um gênero discursivo: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo. Para tanto, usamos os seguintes textos: “Memórias de livros III”, de João Ubaldo Ribeiro, e “O lavrador de pedras”, de Manoel de Barros⁴ e “Que saudades da professorinha”, de Paulo Freire.

Em primeiro momento, a leitura suscitou a própria memória do aluno quanto à experiência com os livros ou com a lembrança de uma professora marcante. Após esse primeiro contato com a temática dos textos, partiu-se para a abordagem discursiva: quem é o autor, qual papel social ele representa, em que momento histórico-social escreve esse texto, com que intenção, qual o provável leitor, em que suporte o texto foi veiculado, dentre outras. Por fim, houve uma análise dos recursos linguísticos empregados nos textos.

Ao longo do semestre, instigamos os alunos a relembrarem momentos marcantes de suas vidas em que uma música estivesse presente, conforme segue: (1) a primeira música de que tem memória, (2) a música atual que mais toca na sua playlist, (3) a música que remonta a uma lembrança da época da escola, (4) a música que marcou os 15 anos, (5) a música que recorda uma viagem, (6) a música que representa um acontecimento em família (sendo família entendida na construção de

⁴ Os dois textos estão presentes no Caderno docente – Olimpíada de Língua Portuguesa – Memórias literárias. Porém, não estão mais disponíveis no site do Itaú Cultural nem do Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária).



laços afetivos), (7) a música de nós dois (qualquer tipo de relacionamento - familiar, de amizade, amoroso) e (8) “a música da minha vida”.

Sempre apoiados num momento de descontração e acolhimento, todos os alunos eram convidados a compartilhar a música selecionada, até mesmo reproduzi-la para a turma (com uso dos equipamentos de multimídia), e compartilhar oralmente a história que ela representava, o que era aceito por alguns. Depois, todos deveriam elaborar seu texto escrito.

Nesse momento foi possível perceber mais nitidamente a questão do estilo pessoal. Enquanto uns apresentavam memórias redigidas de maneira mais artística e literária, outros eram bem objetivos e concisos. Porém, com o tempo e com os momentos de leitura coletiva dos textos, todos os alunos optaram por textos mais expressivos, com jogos de linguagem e imagens.

No decorrer do semestre, as aulas alternaram-se em discussões teóricas⁵ e as produções escritas a partir das músicas escolhidas. Sempre houve o incentivo para que o aluno compartilhasse a história escrita criada.

Após a produção dos oito textos, foi pedido que os alunos organizassem os textos revisados em sua versão final em formato e-book, usando o Canva, uma ferramenta on-line de edição e design. Para tanto, também deveriam criar capa, sumário, apresentação do autor e ilustrações (essas opcionais).

Os alunos envolveram-se bastante nessa atividade e relataram satisfação em realizá-la. Como finalização, foi feita uma roda de contação de histórias, em que cada um escolheu um texto para ler para a turma, tendo ao fundo a música escolhida. Por ser de sexto semestre, a turma já tem uma interação e confiança nos colegas e muitos se dispuseram a compartilhar textos mais íntimos e sentimentais, o que culminou em um fortalecimento e união da classe.

⁵ Principalmente textos de Bakhtin (2011), Volochinov (2013) e Rojo (2004).

A implementação da abordagem discursiva

O trabalho desenvolvido foi inspirado nas sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), mas não seguiu fielmente todas as etapas previstas. A apresentação da situação foi realizada pela exposição do projeto de elaboração de um e-book com histórias pessoais, de caráter individual e com circulação particular. Embora os autores tendam a privilegiar gêneros discursivos mais formais e de circulação social mais ampla, também abrem espaço ao domínio da "cultura literária ficcional" com propostas de gêneros como conto maravilhoso, fábula, lenda, narrativa de aventura, narrativa de ficção científica, narrativa de enigma, novela fantástica, conto parodiado, dentre outros. No nosso projeto, optamos pela narrativa autobiográfica (ou autoficcional, a depender dos resultados de algumas produções dos licenciandos).

Também se optou por não realizar a etapa da produção inicial, com a realização de um trabalho de sensibilização primeiro, em que a escrita fosse liberada sem a pressão de uma produção diagnóstica. Some-se a isso o fato de serem alunos acompanhados ao longo do curso, com potenciais e fragilidades já conhecidos, mesmo que em gêneros textuais diferentes da narrativa memorialística.

Já os módulos de atividades foram postos em prática, primeiramente, com a análise de histórias orais (podcast) e das memórias literárias escritas, ou seja, textos modelares que serviram para discussão sobre os temas abordados, o papel social do "contador da história", o estilo empregado, a intencionalidade discursiva, dentre outras questões.

Outros módulos consistiram no estímulo para a escolha da música e na produção escrita da história vivida a partir de temas previamente escolhidos pelas docentes tendo como critério um recorte temporal (lembrança mais remota, os 15 anos, a atualidade), fato expressivo (viagem, escola), relacionamento interpessoal (familiar ou não) e a síntese da personalidade ("a minha música"). Nesses momentos, a importância era dada à construção da narrativa, orientando-se em primeiro momento para o fluxo da escrita. Em segundo momento, após a escrita do texto, havia um

incentivo à autocorreção, com atenção às escolhas linguísticas (lexical, sintática, estilística) e à organização textual, visando a uma maior expressividade.

A correção também foi feita pelas professoras. Primeiramente as docentes liam e faziam comentários nos textos, tendo como critérios a forma e o conteúdo, ou seja, a história propriamente dita, com personagem(ns), enredo, espaço/tempo, o modo de narrá-la (recursos expressivos e linguísticos) e a correção textual. A forma de correção também foi pensada para fazer com que os alunos sentissem a validade de uma abordagem discursiva, em que se respeita o autor do texto, seu projeto de dizer, sua forma de expressão, mas também dá pistas do que pode ser melhorado, num verdadeiro movimento de orientação e não de mera correção de certo/errado (Suassuna, 2014).

Evitou-se a correção resolutiva (apresentar o “certo”) e a interação com o texto foi considerada um momento relevante para uma “conversa” sobre como melhorar a inteligibilidade, a correção ou a expressividade. Para tanto foram usados bilhetes orientadores⁶, em que a conversa sobre o texto se materializava por escrito, ou orientações face a face.

A partir desse vai e volta do texto, o aluno apropria-se da sua produção ao mesmo tempo que percebe um interlocutor atento ao que ele tem a dizer. O aluno também tem a oportunidade de testar maneiras diferentes de redigir um texto, perseguindo o seu estilo próprio, mas adequado à proposta e à esfera comunicativa. Dessa forma, espera-se que o aluno possa depois, em sua atuação docente, reproduzir essa forma de correção e atuação, privilegiando o texto e a expressão do aluno, e não somente a “norma culta escrita”.

Como já percebido, o e-book de base autobiográfica, o produto final, foi sendo construído aula a aula, até se configurar numa reunião dos textos produzidos, revisados, ilustrados e com biodata. Dessa forma, puderam trabalhar também com a linguagem pictórica e com os significados das imagens e das escolhas de cores. Além

⁶ Conforme Ruiz (1999) e Nascimento (2009).

disso, o uso da tecnologia para a montagem do livro digital também está em consonância com os multiletramentos.

Na próxima seção, discorreremos sobre algumas evidências observadas a partir do trabalho realizado.

Produções e evidências: algumas revelações

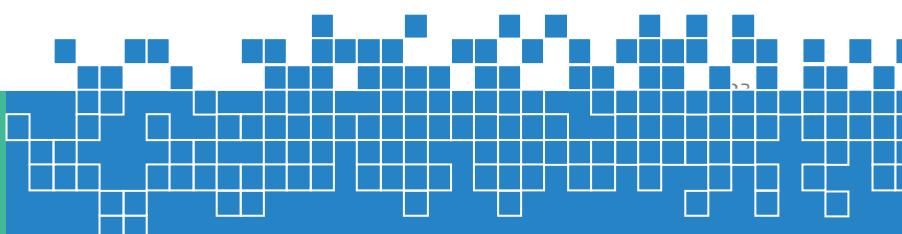
Durante o acompanhamento do processo de produção escrita dos *ebooks*, observou-se que as memórias escritas apresentaram as características do conteúdo temático e da construção composicional inerentes ao gênero trabalhado. Evidenciou-se também a participação ativa de todos os estudantes envolvidos na construção dos textos com uso de estilos individuais, como aconteceu, por exemplo, no caso de uma aluna que incluiu nuances de mistério em suas memórias, partindo para uma criação de autoficção.

A forma de correção escolhida, com orientações individualizadas e respeitando o projeto de dizer do licenciando, coaduna com a abordagem discursiva em que se preza o sujeito e seus enunciados e se valoriza suas escolhas, pois releva o caráter responsável e ao mesmo tempo singular desse sujeito construído sócio-histórico-culturalmente.

Notou-se ainda que a maioria dos textos apresentou escolhas de mecanismos de enunciação e textualização coerentes com o gênero estudado, não demonstrando desvios em relação à norma culta, tampouco no que tange à gramática nem à ortografia. Observaram-se apenas alguns problemas de pontuação em produções de poucos alunos.

É bom relatar também que mesmo os alunos com necessidades educativas específicas participaramativamente da tarefa proposta. Uma aluna percebeu na adolescência ser uma pessoa com afantasia⁷ e relatou durante as aulas a dificuldade

⁷ Afantasia: “É uma condição que dificulta ou impede que a pessoa forme imagens mentais de forma voluntária. [...] Pessoas com afantasia costumam relatar ter menos sonhos com imagens e dificuldades com “memórias autobiográficas”, ou seja, recordações do que foi vivido” Portal Drauzio Varella. Disponível em <https://drauziovarella.uol.com.br/neurologia/o-que-e-afantasia-condicao-que-torna-dificil-visualizar-imagens-na-mente/>. Acesso em 31 ago.2025.



em imaginar cenas ou rostos. Ainda assim, usando de outras estratégias (a própria escrita) e o conhecimento musical profundo (como coralista), realizou a atividade com bastante entusiasmo.

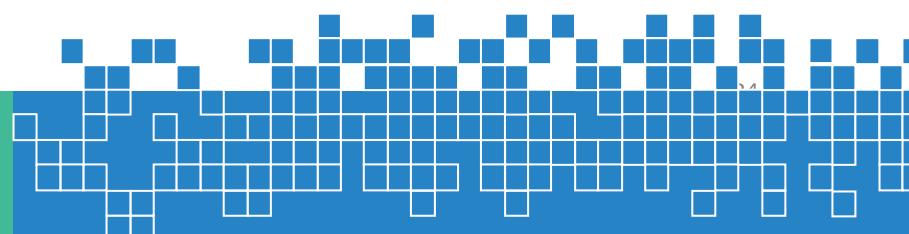
Outro aluno, surdo, pôde sentir as batidas das músicas pela vibração e, por ter tido um pai músico, também conseguiu participar da atividade. No caso dele, nossa primeira proposta era usar imagens (fotos, quadros ou outro recurso visual) para a atividade, mas ele insistiu em fazer a partir de ritmos, instrumentos musicais ou a percepção da música pela dança.

As informações anteriores revelam que a atividade proposta não apenas atingiu seus objetivos linguístico-discursivos como também propiciou condições para o estabelecimento de uma relação intrínseca entre o conhecimento anterior dos estudantes, já sistematizado, os sentidos por eles atribuídos às suas próprias memórias e o conhecimento construído a partir da experiência pedagógica vivenciada no contexto em foco. Elementos esses que caracterizam a aprendizagem significativa, como definida por Ausubel (1963).

Com as atividades propostas, os licenciandos vivenciaram na prática o que é um projeto de escrita em uma abordagem discursiva. Como “alunos”, experenciaram as propostas de criação, as elaborações de texto e as reescritas; como “futuros professores de Língua Portuguesa”, puderam relacionar a teoria e a abordagem metodológica com o projeto de escrita.

Considerações Finais

Este trabalho teve como propósito fazer um relato e refletir sobre um projeto de escrita de *ebook* de memórias pessoais e literárias mobilizadas por músicas que marcaram as trajetórias de vida de estudantes do sexto semestre do curso de Licenciatura em Letras – Português – em uma instituição federal. Ancorada na visão de linguagem como prática social, portanto, sob uma perspectiva discursiva, a proposta concretizou uma possibilidade de transposição do conceito de gênero textual para a sala de aula (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004), promovendo a apropriação consciente do gênero “memória escrita”. Isso se tornou evidente pela presença nas



produções finais dos(as) alunos(as) do plano textual geral e mecanismos de enunciação e textualização recorrentes no gênero em foco (Bronckart, 1999).

Além disso, foi possível perceber que os estudantes se sentiram emocionalmente motivados a produzir os textos, utilizando-se de experiências de vida e conhecimentos previamente adquiridos para o desenvolvimento da proposta. Esse processo demonstrou que a proposta propiciou aos discentes a oportunidade de vivenciar uma aprendizagem significativa no contexto em foco (Ausubel, 1963). Isso ficou evidente não apenas pelo fato de os licenciandos terem resgatado conhecimentos anteriormente sistematizados, como também pela postura ativa que assumiram na produção de seus textos e pelas características pessoais a eles atribuídas, observadas nos estilos individuais apresentados.

O desenvolvimento deste projeto, além de demonstrar o potencial da abordagem discursiva para promover a aprendizagem significativa da língua portuguesa, confirmou que a reescrita a partir de bilhetes orientadores (Nascimento, 2009) pode contribuir para que os alunos percebam seus avanços e desafios. Esses bilhetes funcionaram, portanto, como instrumentos de avaliação contínua e formativa que, por meio da interação professor-aluno, propiciaram a construção de sentidos.

Reiteramos ainda a importância do desenvolvimento de outros trabalhos como este com vistas a contribuir para processos dialógicos de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, nos quais a língua é vista como prática social e o texto, como ambiente de interação e co-construção de sentidos.

Futuros trabalhos poderiam prever a implementação desta proposta em outros níveis de ensino, como Ensino Médio e/ou Ensino Fundamental II, a fim de investigar o potencial da produção de memórias escritas a partir de músicas que marcaram a vida dos alunos para o desenvolvimento da capacidade escritora.

Referências

- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Bakhtin, M. (2011). Os gêneros do discurso. Em *Estética da criação verbal* (P. Bezerra, Trad.). Martins Fontes.
- Bronckart, J.-P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo*. Educ.
- Bronckart, J.-P. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Mercado de Letras.
- Candido, A. (2011). O direito à literatura. Em *Vários escritos* (5^a ed., pp. 171–193). Ouro sobre Azul.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. Em B. Schneuwly & J. Dolz (Orgs.), *Gêneros orais e escritos na escola* (R. Rojo & G. S. Cordeiro, Trad.). Mercado de Letras.
- Graça, L. (2023). As potencialidades da sequência didática em sala de aula: Entre a transformação das práticas docentes e a construção do objeto ensinado. Em L. Graça et al. (Orgs.). *Da didática de língua(s) ao seu ensino: Estudos de homenagem ao professor Joaquim Dolz*. Pontes Editores.
- Graça, L., et al. (Orgs.). (2023). *Da didática de língua(s) ao seu ensino: Estudos de homenagem ao professor Joaquim Dolz*. Pontes Editores.
- Nascimento, C. E. R. (2009). O bilhete orientador da reescrita como mediador no desenvolvimento de práticas de linguagem. *Estudos Linguísticos*, 38(2), 101–111.
- Riestra, D. (2023). Conversación con Joaquim sobre la didáctica de las lenguas. Em L. Graça et al. (Orgs.), *Da didática de língua(s) ao seu ensino: Estudos de homenagem ao professor Joaquim Dolz*. Pontes Editores.
- Rojo, R. (2004). *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania* [Texto apresentado em congresso, mimeo]. SEE/CENP.
- Ruiz, E. M. S. D. (1998). *Como se corrige redação na escola* (Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas). Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp. <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/136078>
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (1999). Os gêneros escolares: Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, (11).
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola* (R. Rojo & G. S. Cordeiro, Trad.). Mercado de Letras.
- Suassuna, L. (2014). Avaliar é preciso. Saber como, também. *Na Ponta do Lápis*, 10(24), 6–11.



Torres, F. (Apresentadora). (2023). *A playlist da minha vida* [Episódio de podcast em áudio]. Deezer Originals. <https://www.deezer.com/br/show/5635187>

Volochínov, V. N. (2013). Palavra na vida e a palavra na poesia: Introdução ao problema da poética sociológica. Em *A construção da enunciação e outros ensaios* (J. W. Geraldi, Trad.). Pedro & João Editores.

O Conceito de Empreendedorismo Segundo a Teoria das Representações Sociais

The Concept of Entrepreneurship According to the Theory of Social Representations

Ana Maria de Oliveira Paz

Doutorado em Linguística Aplicada, Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Docente, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, RN, Brasil

✉ hamopaz@yahoo.com.br

✉ <https://orcid.org/0000-0001-5621-4938>

Marcossuel Soares Batista da Silva

Mestrado em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Docente, Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, Currais Novos, RN, Brasil

✉ marcossuelsoares1@gmail.com

✉ <https://orcid.org/0009-0004-6233-9867>

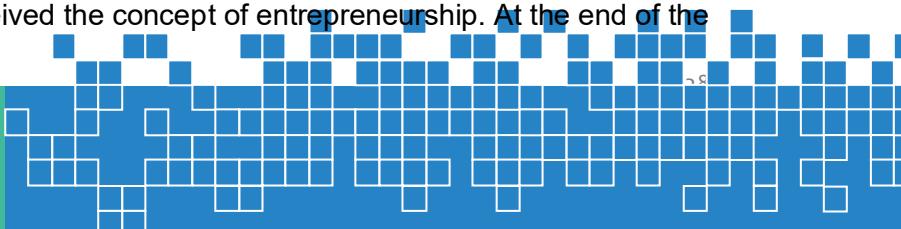
RESUMO

O objetivo do presente estudo foi identificar quais as representações sociais que alunos e professores da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) dão ao termo empreendedorismo. Nossa trabalho buscou como referencial teórico a Teoria das Representações Sociais proposta por Moscovici (1995; 2003). Tratou-se de uma pesquisa exploratória, conforme Andrade (2010). Como metodologia para análise dos dados, utilizamos o método qualitativo de acordo com Minayo (2001). A proposta foi compreender o que os participantes entendiam sobre o conceito de empreendedorismo. Ao final do estudo pudemos observar que a maioria dos participantes relaciona o termo empreendedorismo a ter o próprio negócio.

palavras-chave: Representações Sociais; Empreendedorismo; EJA.

ABSTRACT

The aim of this study was to identify the social representations that students and teachers in the EJA (Youth and Adult Education) program attribute to the term entrepreneurship. Our work used the Social Representations Theory proposed by Moscovici (1995; 2003) as its theoretical framework. It was an exploratory research study, as described by Andrade (2010). For data analysis, we employed a qualitative method, following Minayo (2001). The proposal was to understand how the participants perceived the concept of entrepreneurship. At the end of the



study, we observed that most participants associated the term entrepreneurship with owning a business.

Keywords: Social Representations; Entrepreneurship; EJA.

Introdução

A noção do significado do termo empreendedorismo, muitas vezes, está relacionada ao mundo dos negócios e da administração de empresas. Por se tratar de um termo criado há pouco tempo e, por muitas vezes, circular apenas dentro da esfera empresarial, as pessoas não têm um conceito definido do que seja empreendedorismo.

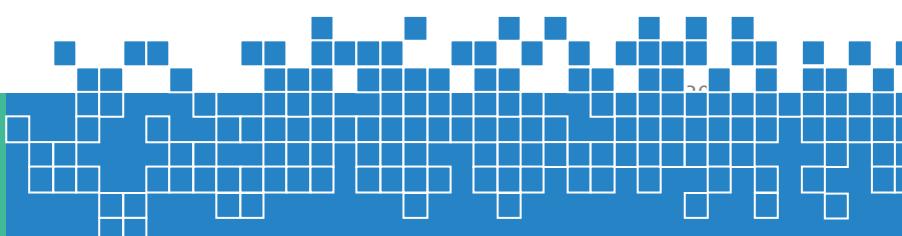
Para avaliarmos como a construção desse conceito acontece, realizamos uma pesquisa com 24 participantes, sendo eles 20 alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos) dos ensinos Fundamental e Médio, assim como com 4 professores de uma escola pública estadual localizada na cidade de Currais Novos/RN.

A referida cidade fica a uma distância de 186 quilômetros da capital Natal. De acordo com dados do Censo do IBGE (2022), possui uma população de 41.313, sendo a maioria habitantes da zona urbana. As principais fontes de renda do município são as verbas oriundas da União e do comércio local que emprega mais da metade da população.

Com relação à escola utilizada como *lócus* de pesquisa, está situada próxima de variadas espécies de comércios locais, que atende a uma clientela composta por moradores adjacentes e por estudantes de baixa renda.

O objetivo do nosso estudo foi verificar qual é a primeira imagem/conceito que os participantes têm ao ouvirem a palavra empreendedorismo.

Para analisarmos as respostas dos estudantes, baseamos o nosso estudo na Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 1995; 2003), uma vez que ela foi considerada a mais adequada para a proposta deste trabalho. Como metodologia, utilizamos a pesquisa exploratória (Andrade, 2010) e como método de análise de dados, a pesquisa qualitativa, conforme estabelece os aportes propostos por Minayo (2001).



A importância do presente estudo se dá pelo fato de podermos compreender através da Teoria das Representações Sociais, como os sujeitos constroem a noção de empreendedorismo de acordo com as suas vivências pessoais e de acordo com os contextos nos quais eles estão inseridos. Dessa forma, pudemos perceber quais conceitos cada pessoa adota, considerando aspectos como: idade, gênero, profissão, nível de escolaridade.

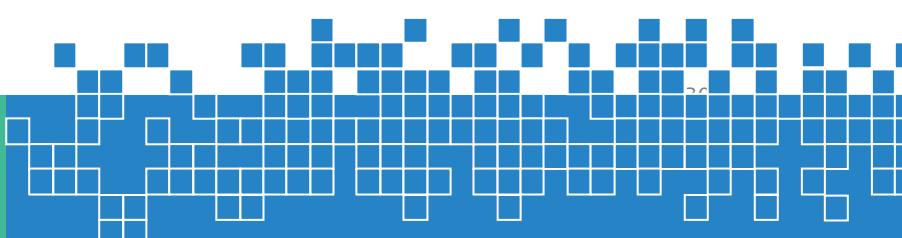
No intuito de favorecer o entendimento da parte dos leitores, optamos por organizar o trabalho proposto da seguinte forma: inicialmente, apresentamos na introdução informações capazes de situar a temática abordada, o objetivo e a justificativa da relevância da proposta. Na segunda seção, focalizamos o referencial teórico tomado como base para as discussões previstas. Na terceira seção, mencionamos a metodologia utilizada para a construção da pesquisa e abordagem dos dados. Na quarta, por sua vez, trouxemos a análise do *corpus* gerado; e, por fim, na última seção, apontamos as nossas considerações finais.

A Teoria das Representações Sociais

Os conceitos criados pela sociedade derivam de séculos de compartilhamento de opiniões sobre o mundo e as coisas que nele existem. Graças a esse compartilhamento criamos em nossas mentes ideias sobre aquilo que nos rodeia. Ao ouvirmos determinada palavra buscamos em nosso subconsciente o que sabemos sobre ela a partir do conhecimento de mundo que adquirimos em nossas relações sociais.

Nosso estudo se alicerça sob a perspectiva da Teoria das Representações Sociais proposta por Moscovici, que nos diz o seguinte:

[...] todas as culturas que conhecemos possuem instituições e normas formais que conduzem, de uma parte, à individuação, e de outra à socialização. As representações que elas elaboram carregam a marca desta tensão conferindo-lhe um sentido e procurando mantê-la nos limites do suportável. Não existe sujeito sem sistema nem sistema sem sujeito. O papel das representações partilhadas é o de assegurar que sua coexistência é possível (Moscovici, 1995, p. 12).



Para Moscovici, nossas representações sociais do mundo são feitas de forma coletiva, haja vista que fazemos parte de uma sociedade e é a partir do conhecimento que cada indivíduo constrói que o banco de dados coletivo é compartilhado. É através desses conhecimentos que criamos os nossos conceitos de mundo.

As representações sociais evidenciam a pluralidade da sociedade, uma vez que cada sociedade é diferente e vai se modificando com o passar do tempo, o que acaba contribuindo para as mudanças de conceitos constituídos anteriormente por aqueles que nela viveram.

Podemos compreender o papel do pensamento social, segundo Moscovici (2003), a partir de três concepções: *psicológica*, *sociológica* e *psicossociológica*. Dentre estas três, a concepção psicossociológica abrange as duas primeiras e é, para o autor, o alicerce da Teoria das Representações Sociais.

Na concepção sociológica, temos uma visão da imposição das ideologias das classes sociais sobre os sujeitos e grupos. Na psicológica, os sujeitos processam e modificam as informações que recebem. E, por fim, é na psicossociológica, que os sujeitos integram a construção da sociedade e a partir de suas interações sociais não apenas processam conhecimentos como também introjetam ideologias (Moscovici, 2003).

Partindo desse pressuposto, Jovchelovitch (1995, p. 78 apud Matos; Fell; Fell; & Rolim, 2010, p. 5) aponta que “o sujeito não está subtraído da realidade social, nem meramente condenado a reproduzi-la. Sua tarefa é elaborar a permanente tensão entre um mundo que já se encontra constituído e seus próprios esforços para ser um sujeito”.

A esse respeito, Jodelet (1992, p. 123), afirma que a “representação social é uma forma de conhecimento específico ou saber do senso comum, cujos conteúdos se constroem a partir de processos socialmente marcados”.

Para a autora, portanto, tais processos ocorrem quando os sujeitos realizam práticas cotidianas como conversar, discutir nas práticas do trabalho, por exemplo, ao utilizarem os meios de comunicação e ao receberem influências das histórias passadas de geração em geração pelos seus antepassados. Todas essas práticas

são responsáveis pelo processo de construção e fortalecimento das representações sociais.

A Origem do Termo Empreendedorismo

Ainda há muitos equívocos acerca do termo empreendedorismo. Muitas pessoas ao serem indagadas sobre o seu significado, não sabem explicar o que ele significa e, geralmente, tentam associá-lo a alguma coisa que esteja mais próximo do conhecimento de mundo que possuem.

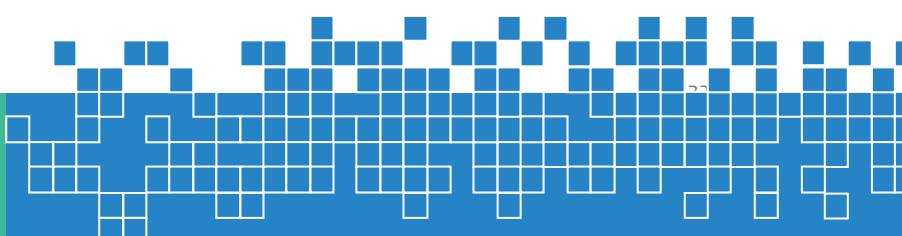
Isso é muito comum pelo fato de não se tratar de uma palavra que seja do uso habitual de pessoas que não são da área de administração de empresas e por ela ser uma palavra que foi introduzida na Língua Portuguesa “recentemente”. Segundo Dolabela (2006), o empreendedorismo é uma tradução da palavra inglesa “*entrepreneurship*”, que está relacionada às ideias de iniciativa e inovação. Também diz respeito à forma como alguém (o empreendedor) vê e se relaciona com o mundo, buscando soluções para problemas que afligem a sociedade.

O termo empreendedorismo surgiu no ano de 1725, sendo utilizado primeiramente pelos franceses, oriundo do verbo “*entrepreneur*”, que significa “empreender” ou “iniciar”. Entretanto, é somente no ano de 1945 que a palavra vai adquirir o significado que é mais atribuído hoje, graças ao economista Joseph Schumpeter que ajudou a modelar o termo empreendedorismo à nova era.

No Brasil, a palavra só começa a ser utilizada, porém, nos anos 90. Ainda assim, sendo empregada somente em sua escrita original no Inglês. Nos dicionários de Língua Portuguesa, a palavra empreendedorismo só vai aparecer no início dos anos 2000, recebendo uma tradução.

A palavra empreendedorismo, no entanto, ficava à época restrita ao mundo dos negócios e discussões no âmbito dos cursos de administração, marketing, gestão de negócios, dentre outros.

Para o público em geral, muitas vezes, o termo empreendedorismo ainda está ligado à sua origem francesa. Os franceses criaram o termo para diferenciar o empresário comum daquela pessoa que tinha o perfil inovador e que assumia riscos.



Eles sentiram a necessidade criar uma palavra para diferenciar esses dois tipos de pessoas, por isso que, por muitas vezes, as pessoas acreditam que os termos “empresário” e “empreendedor” significam a mesma coisa, por ainda acharem que quem é proprietário de um negócio é necessariamente um empreendedor.

Metodologia

A metodologia utilizada para realizarmos o presente estudo de acordo com os nossos objetivos foi a pesquisa exploratória, uma vez que, segundo Andrade (2010):

A pesquisa exploratória é o primeiro passo de todo trabalho científico. São finalidades de uma pesquisa exploratória, sobretudo quando bibliográfica, proporcionar maiores informações sobre determinado assunto; facilitar a delimitação de um tema de trabalho; definir os objetivos ou formular as hipóteses de uma pesquisa ou descobrir novo tipo de enfoque para o trabalho que se tem em mente (Andrade, 2010, p. 112).

A pesquisa exploratória nos serviu de base para reunir e analisar as respostas dos participantes para serem utilizadas em um estudo que realizaríamos *a posteriori*.

Considerando a natureza da pesquisa, adotamos a abordagem de investigação qualitativa que, segundo Minayo (2001):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001, p. 22).

Com relação aos procedimentos adotados, realizamos uma pesquisa de campo, que de acordo com Andrade (2010) é baseada na observação dos fatos de tais como eles acontecem na realidade. Em razão disso, o pesquisador gera os dados no campo de investigação, mediante o uso da observação *in loco*, aplicação de questionários e de entrevistas, dentre outros instrumentais.

Quanto aos procedimentos da pesquisa, realizamos a geração das representações da parte dos colaboradores a partir da utilização de folhas de ofício e

lápis, mediante a qual esses participantes foram solicitados que mencionassem no referido papel o que vinha à sua mente ao ouvirem a palavra “empreendedorismo”. Nesse caso, eles poderiam responder utilizando uma frase, uma palavra ou um desenho.

Participaram desta investigação 20 alunos e 4 professores de uma escola pública estadual, localizada na cidade de Currais Novos/RN, da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) vinculados aos ensinos Fundamental e Médio, inseridos na faixa etária entre 15 e 49 anos, dos sexos masculino e feminino. No total, foram analisadas 24 respostas dos participantes.

Geramos as informações pessoais dos participantes para analisarmos e compararmos se havia fatores sociais que as aproximavam ou as distanciavam dos conceitos que cada colaborador tinha sobre o termo “empreendedorismo”.

Para analisarmos as respostas geradas, apoiamo-nos nos pressupostos da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1995). Por meio desta teoria, pudemos perceber como o público-alvo de nosso estudo concebia o significado do termo empreendedorismo e se havia alguma recorrência nas respostas dadas por eles.

Também solicitamos aos participantes que respondessem qual a sua profissão, para que assim pudéssemos analisar se isso teriam algum grau de influência em suas respostas.

Dessa forma, observamos que, em sua maioria, os participantes eram estudantes, trabalhadores no comércio da região, donas de casa, professores e um colaborador respondeu que era microempreendedor.

A fim de observar mais detalhadamente as respostas obtidas, elaboramos uma tabela com as principais recorrências que encontramos e evidenciamos quantas vezes elas seriam mencionadas, assim podíamos analisar se existia um padrão para aquilo que os participantes entendiam como sendo o conceito de empreendedorismo. É importante ressaltar que essa tabulação foi realizada com o intuito de perceber as recorrências e não para mensurá-las numericamente, uma vez que não se configura como propósito do presente estudo.

Análise e Resultados

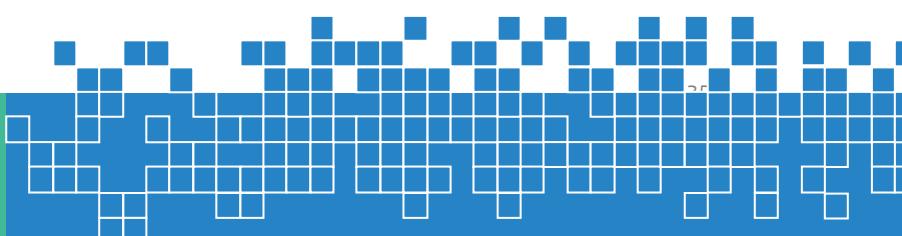
Para realizarmos a análise dos dados gerados a partir do objetivo identificar quais as representações sociais dos colaboradores da pesquisa acerca do termo empreendedorismo, criamos uma tabela com as respostas dadas pelos participantes a fim de também observar com que recorrência determinadas respostas eram apresentadas.

Os participantes tinham que responder ao seguinte questionamento: “O que é empreendedorismo?”. Eles tinham a opção de responder utilizando uma frase, uma palavra ou um desenho. Ao final da solicitação proposta, as respostas dadas foram as seguintes:

Quadro 1

Respostas dos entrevistados

| O QUE É EMPREENDEDORISMO? | | |
|---|------------------------|------------------------------|
| RESPOSTA DO PARTICIPANTE | FREQUÊNCIA DA RESPOSTA | PROFISSÃO |
| Empreendedorismo é ter um pequeno negócio ou uma grande empresa. | 1 participante | Estudante |
| Não conheço o que é, mas gostaria de aprender sobre. | 1 participante | Estudante |
| É uma iniciativa de implementar novos negócios ou algo que já exista. | 1 participante | Microempreendedora/Estudante |
| Não sei muito o que é empreendedorismo. | 1 participante | Agricultor/Estudante |
| Não conheço muita coisa, apenas o básico. | 1 participante | Estudante |

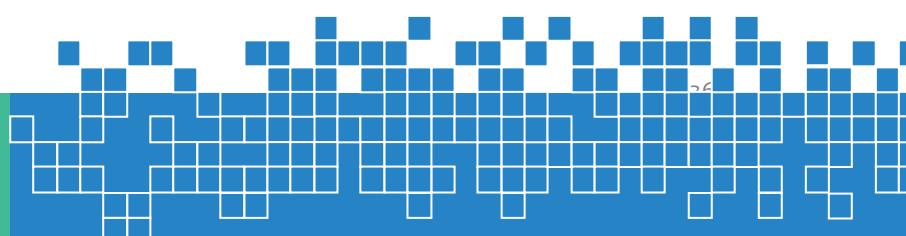


LETRA MAGNA



136

| | | |
|--|----------------|----------------------|
| É uma prática profissional em que a pessoa investe na oferta de um produto, geralmente se torna dona do próprio negócio. | 1 participante | Professora |
| O empreendedorismo é uma forma de se manter, é um trabalho. | 1 participante | Estudante |
| É ter o espírito de comercializar e saber a necessidade do produto naquela área comercial, saber investir e oferecer produtos de qualidade. | 1 participante | Professora |
| Gestão, liderança e bons profissionais. | 1 participante | Vendedora/Estudante |
| Empreender é ter a coragem para superar desafios diários. | 1 participante | Marmorista/Estudante |
| É uma maneira de investir seu dinheiro e ter lucro. Saber investir com segurança. | 1 participante | Professora |
| A iniciativa de criar uma alternativa de inovação, para atuar em um contexto social, econômico e pessoal, objetivando ofertar algo novo ao mercado e garantir sua sobrevivência. | 1 participante | Professor |



LETRA MAGNA

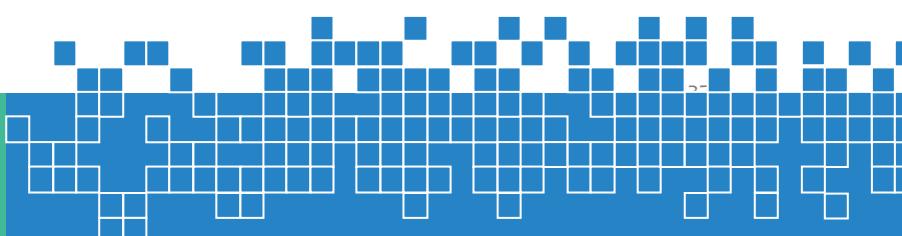


137

| | | |
|--|-----------------|----------------------------|
| Empreendedorismo é investir em seu próprio negócio. | 1 participante | Estudante |
| Trabalho. | 1 participante | Estudante |
| É pegar seu próprio negócio e expandir, abrir mais trabalhos e oportunidades. | 1 participante | Agricultor/Estudante |
| Gerar um negócio para obter lucro. | 1 participante | Estudante |
| Negócio lucrativo. | 1 participante | Estudante |
| Empreendedorismo é para quem sonha grande e quer ter seu próprio negócio e sabe administrar. | 1 participante | Estudante |
| Empreendedorismo é uma disposição para identificar problemas e oportunidades. Você criar seu próprio negócio e ter um planejamento do seu próprio negócio. | 1 participante | Estudante |
| Saber fazer o dinheiro girar. Ter plano de negócios. Prestar bom atendimento. | 1 participante | Minerador/Estudante |
| Não respondeu. | 4 participantes | 3 Estudantes/1 Lava a jato |

Fonte: Tabela elaborada pelos autores, 2022.

Como pudemos observar nas respostas apresentadas pelos participantes, um terço deles conceituou empreendedorismo “como ter o próprio negócio” (8 participantes). Essas respostas nos possibilitam inferir que a noção de



empreendedorismo, segundo a ótica dos colaboradores, está fortemente vinculada a noção de “ter uma empresa”.

A partir dessa informação, podemos perceber que, conforme Alves-Mazzotti (2000), ao citar Moscovici, é possível pensar que:

[...] não existe separação entre o universo externo e o universo interno do sujeito: em sua atividade representativa, ele não reproduz passivamente um objeto dado, mas, de certa forma, o reconstrói e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito, na medida em que, ao apreendê-lo de uma dada maneira, ele próprio se situa no universo social e material (Alves-Mazzotti, 2000, p. 59).

Dessa forma, podemos compreender que a ideia que os sujeitos participantes da pesquisa têm do termo empreendedorismo reflete a forma como a sociedade ainda pensa, ou seja, na inter-relação entre empresa-negócio-comércio e empreendedorismo. Nesse sentido, fica evidente que dentre as respostas dadas, a ligação entre empreendedorismo e ter uma empresa se destaca entre os participantes, embora alguns apenas mudaram a forma de elaborar a resposta, mas, no fim acabaram adotando a mesma ideia sobre o conceito.

Poucos participantes se distanciaram desse conceito, citando palavras como “gestão”, “inovação”, “liderança”, “trabalho”, “investir”, “produto de qualidade”, “superar desafios”, “ter lucros”, “identificar problemas e oportunidades” e “administrar”.

Todas essas palavras estão relacionadas ao termo “empreendedorismo”, o que demonstra que os participantes que deram essas respostas têm a noção de que empreendedorismo não se restringe a apenas a ter um negócio próprio. Atualmente essa palavra não está mais atrelada à área da administração de negócios, uma vez que, novos termos foram surgindo para ampliá-la como: empreendedorismo social, intraempreendedorismo, empreendedorismo digital, empreendedorismo verde, entre outros.

Infelizmente, tais termos ainda são de desconhecimento de muitas pessoas, o que explica a dificuldade de fugir do conceito primário de empreendedorismo como ter uma empresa.

Alves-Mazzotti (2000) destaca que as representações elaboradas pelos sujeitos não são apenas opiniões ou imagens sobre determinado assunto, mas teorias coletivas sobre a realidade. Essas teorias possuem uma lógica e uma linguagem individual, assim como estruturas baseadas em valores e conceitos construídos pelos sujeitos.

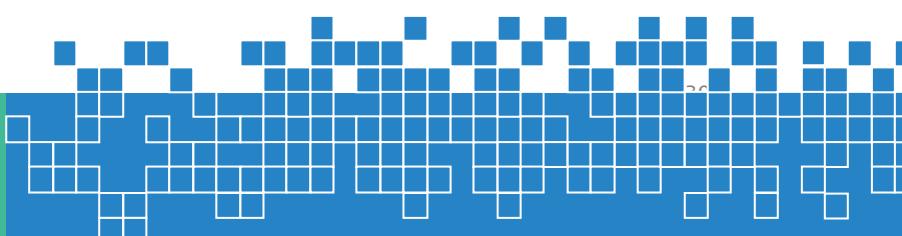
Assim, as representações sociais que os participantes fizeram estão ligadas ao mundo social em que se inserem. Os estudantes deram respostas mais ligadas ao empreendedorismo como ter um negócio e, em sua maioria, apresentaram respostas breves e sucintas, enquanto os professores atribuíram respostas mais elaboradas e que se distanciavam mais da ideia estabelecida pelos alunos. Observamos igualmente que aqueles participantes com atuação no comércio local deram respostas que estavam mais próximas ao conceito de empreendedorismo, a exemplo de empreendedorismo tendo relação com inovação, gestão e liderança, como também citaram características do empreendedor.

Por fim, o que também nos chamou a atenção é que sete participantes (quase um terço) do total, não souberam conceituar o que para eles é empreendedorismo, sendo que quatro deixaram a resposta em branco e três disseram que não sabiam responder ou responderam muito vagamente que sabiam muito pouco ou o básico, sem mencionar mais informações.

Em vista do exposto, podemos concluir que a Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 1995; 2003) nos ajudou a compreender como os sujeitos criam os seus conceitos e como eles são compartilhados entre si, o que evidencia como a sociedade é e como os sujeitos que nela vivem são influenciados pelas compreensões construídas nas interações que estabelecem cotidianamente com seus pares ao longo do tempo.

Considerações Finais

O trabalho por ora realizado é de muita importância para a nossa compreensão acerca do que estabelecem os estudos pautados na Teoria das Representações Sociais (1995; 2003), que tem como percursor Serge de Moscovici. Essa relevância



LETRA MAGNA



também se justifica no fato da existência de poucas pesquisas realizadas sobre essa teoria acerca do empreendedorismo e no domínio dos que atuam na EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Os dados obtidos serviram para a construção de uma visão que continua sendo difundida pela sociedade no que diz respeito à noção de que o empreendedorismo está alinhado unicamente ao fato de ter a própria empresa. Apesar dessa noção não ter sido uma totalidade das respostas dos participantes, ela continua bastante presente na imagem por eles construída.

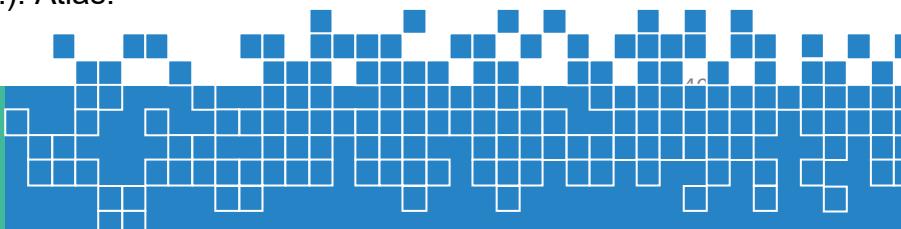
A temática ora estudada à luz da Teoria das Representações Sociais não se encerra aqui, haja vista que em função de sua relevância e dos subsídios que poderá oferecer, futuros estudos podem ocorrer na mesma perspectiva a fim de ampliar ou refutar os resultados apresentados; considerando-se que a nossa pesquisa representa dados correspondentes a um determinado momento histórico e específico de um público, como também o fato que as representações sociais construídas pela atual sociedade não são inertes, mas estão em evolução constante, atualizando-se com o transcorrer do tempo.

Conforme afirma Moscovici (2003), o ser humano não é apenas uma construção da sociedade, ele também a constrói a partir das suas relações sociais que desenvolve com seus pares. Portanto, cada sociedade é irrepetível, pois ela sempre vai ser um reflexo da sua época. Nesse sentido, representações sociais por ela construída vão sendo modificadas graças à constante evolução do tempo, cujos impactos repercutem diretamente na sociedade e em seus integrantes, sobretudo em sua forma de pensar, representar e agir no mundo.

Referências

Alves-Mazzotti, A. J. (2000). Representações sociais: Desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In V. M. Candau (Org.), *Linguagem: espaços e tempo no ensinar e aprender* (Anais do 10º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE). LP&A.

Andrade, M. M. (2010). *Introdução à metodologia do trabalho científico: Elaboração de trabalhos na graduação* (10ª ed.). Atlas.



Crusoé, N. M. de C. (2014). A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. *Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, s/v.

Dias, J. M. B., & Santos, G. T. (2015). Teoria das representações sociais: Uma abordagem sociopsicológica. *PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP*, 8(1), 173–187.

Dolabela, F. (2006). *O segredo de Luísa* (30^a ed.). Editora de Cultura.

Jesuíno, J. C., Lopes, M. J., & Mendes, F. R. P. (2015). *As representações sociais nas sociedades em mudança*. Vozes.

Jodelet, D. (1992). Folie et représentations sociales. In A. Arruda (Org.), *Representações sociais: Emergência e conflito na psicologia social*. Brasiliense.

Jovchelovitch, S. (1995). Vivendo a vida com os outros: Intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In P. A. Guareschi & S. Jovchelovitch (Orgs.), *Textos em representações sociais* (2^a ed.). Vozes.

Marková, I. (2017). A fabricação da teoria de representações sociais. *Cadernos de Pesquisa*, 47(163), 358–375. <https://doi.org/10.1590/198053143760>

Matos, F. R. N., Fell, A. F. A., Fell, N. S. P., & Rolim, G. F. (2010). Representações sociais e empreendedorismo: O significado do termo para alunos do curso de administração de empresas. In *Anais do VI Encontro de Estudos sobre Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas*. Recife, PE.

Minayo, M. C. S. (Org.). (2001). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (18^a ed.). Vozes.

Moscovici, S. (1995a). Prefácio. In P. Guareschi & S. Jovchelovitch (Orgs.), *Textos em representações sociais* (2^a ed.). Vozes.

Moscovici, S. (1995b). *Representações sociais: Investigações em psicologia social*. Vozes.

Reses, E. S. (2003). Do conhecimento sociológico à teoria das representações sociais. *Sociedade e Cultura*, 6(2), 189–199.

Villas Boas, L. P. S. (2004). Teoria das representações sociais e o conceito de emoção: Diálogos possíveis entre Serge Moscovici e Humberto Maturana. *Psicologia da Educação*, (19), 143–166.

Perspectivas Sobre a Idealização do Amor e da Mulher em José Matias, de Eça de Queirós

Perspectives on the Idealization of Love and Femininity in José Matias by Eça de Queirós

Marcio Jean Fialho de Sousa

Doutorado em Letras, Universidade Estadual de São Paulo

Docente, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM, Diamantina, MG, Brasil

 pcopmarciojean@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-2555-0079>

Bruno Lutianny Fagundes Monção

Mestrado em Letras/Estudos Literários, Universidade Estadual de Montes Claros Docente, Universidade estadual de Montes Claros, Montes Claros, MG, Brasil

 brunolutty@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-9619-3078>

Heidy Cristina Boaventura Siqueira

Mestrado em Letras/Estudos Literários, Universidade Estadual de Montes Claros Docente, Universidade estadual de Montes Claros, Montes Claros, MG, Brasil

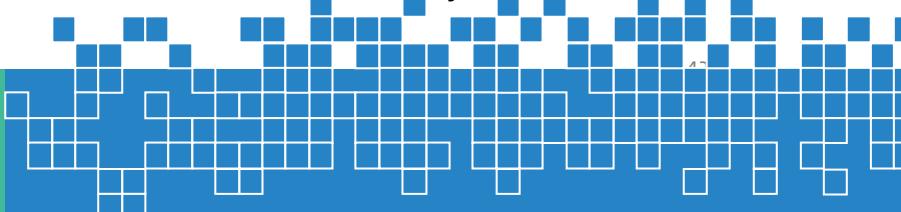
 heidycbs@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-4769-6282>

Resumo

A presente pesquisa, desenvolvida por meio das metodologias bibliográfica e documental, tem por objetivo apresentar uma possível análise do conto *José Matias* (1897), de Eça de Queirós, sob a perspectiva da idealização do amor. Segundo Ítalo Calvino (2007), um clássico é aquele que a cada leitura vai sendo atualizado em sua complexidade. Nessa perspectiva, o conto sob análise se destaca pela complexidade da personagem que dá título ao texto. No enterro de José Matias, tal personagem é apresentada por um narrador, filósofo hegeliano, que relata para um amigo em comum dos tempos de Coimbra, a história do incomum amor por Elisa e os desdobramentos que esse sentimento trouxe para a vida do amigo falecido. Na tentativa de ver no amor, sentimento humano finito, o amor sublime, infinito, José Matias encontra motivos para a sua vida, e para a sua degradação, culminada pela morte. Para este estudo, foram utilizados aportes teóricos como Abdala Júnior (2019), El Fahl (2017), Lopes (2017) e Matos (2014).

Palavras-chave: *José Matias*; Eça de Queirós; amor sublime; idealização da mulher.



Abstract

This research, developed through bibliographic and documentary methodologies, aims to present a possible analysis of the short story *José Matias* (1897), by Eça de Queiroz, from the perspective of the idealization of love. According to Italo Calvino, a classic is one book that is updated in its complexity with each reading. From this perspective, the short story under analysis stands out for the complexity of the character that gives the text its title. At José Matias' funeral, this character is introduced by a narrator, a Hegelian philosopher, who tells a mutual friend from his time in Coimbra a story a unusual love of Matias for Elisa, and the consequences that this feeling brought to the life of his deceased friend. In an attempt to see in love, a finite human feeling, the sublime, infinite love, José Matias finds reasons for his life, and for his degradation, culminating in death. For this study, theoretical contributions such as Abdala Júnior (2019), El Fahl (2017), Lopes (2017) and Matos (2014) were used.

Keywords: *José Matias*; Eça de Queiroz; sublime love; idealization of women.

Abrindo os Trabalhos

Eça de Queirós (1845-1900), conhecido escritor português, teve um importante papel na sociedade portuguesa oitocentista finissecular, sua principal representatividade está no campo da discussão crítica frente à sociedade lusitana, a qual foi personagem de seus romances apresentadas como cenários das mais diversas situações. Em todos os fatos narrados pela pena de Eça estavam contidas ironias, críticas e análises do contexto social ao qual estava inserido, marcando seu lugar na literatura realista. Também por isso, é sempre possível identificar novas leituras e se aprofundar cada vez mais na escrita queirosiana. Isso, certamente, é o resultado de um olhar crítico e apurado do próprio escritor frente ao mundo, mas, mais que isso, frente a sua obra.

Como bem afirma Maria do Rosário Cunha (2019), Eça de Queirós precocemente descobriu-se escritor, tinha consciência de sua capacidade criativa, sabia ser um artista, por outro lado, sempre manifestou dúvidas e insegurança em relação ao valor artístico de sua produção literária. A respeito de *O primo Basílio*, por exemplo, publicado em 1878, escrevendo para Ramalho Ortigão, Eça afirma que esta é uma obra medíocre: “A não ser duas ou três cenas, feitas ultimamente, o resto, escrito há dois anos, é o que os ingleses chamam *rubbish*, isto é, inutilidade desbotadas, dignas de cisco. Em todo o caso, diga-me você o que pensa - e o que pensam os amigos, do volume - se o lerem.” (Queiroz, 1983, p. 128-129).

Por um lado, essa autocrítica pode ter contribuído para que seus textos pudessem ganhar status de excelência e de profundidade, afinal, afirma Maria do Rosário Cunha (2019), “Há que se reconhecer, contudo, que só uma genuína autoexigência justifica as sucessivas reescritas a que sujeitou as obras publicadas, bem como o número de obras que deixou inéditas.” (Cunha, 2019, p. 180).

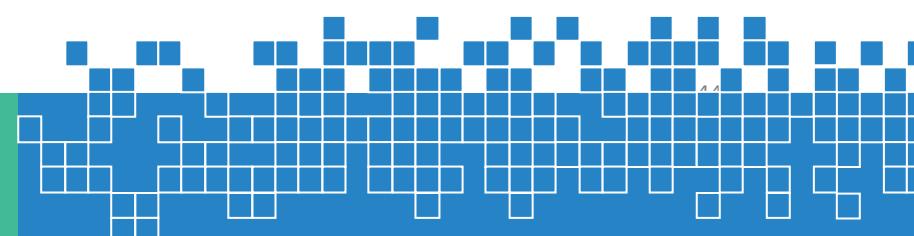
Este artigo tem por objetivo apresentar uma análise do conto *José Matias*, de Eça de Queirós, publicado inicialmente na *Revista Moderna*, em 1897, sob a perspectiva da leitura a partir da idealização ou não do amor na literatura queirosiana. Um clássico, na concepção de Ítalo Calvino (2007), é aquele que a cada leitura vai sendo atualizado em sua complexidade. Nessa perspectiva, o conto sob análise se destaca pela singularidade da personagem que dá título ao texto.

É sabido que Eça de Queirós buscou escrever acerca da sociedade sempre na chave da ironia, elemento fundamental da sua estratégia literária. Fazia isso para promover reflexões por meio de críticas à sociedade. Nesse escopo, é compreensivo o fato de que ele não discutia questões sobre sentimentos, afinal, como ele próprio afirmou na ocasião das *Conferências do Casino Lisbonense*, em 1871, este era um campo explorado pelos românticos a que dirigia as suas críticas. Assim afirmou Eça de Queirós na ocasião: “o realismo é uma reação contra o romantismo: o romantismo era a apoteose do sentimento; o realismo é a anatomia do caráter”.

A partir dessa perspectiva, é importante observar que no conto *José Matias* o tema do amor parece sobressair a todas as outras questões sociais que fizeram parte da escola realista, mas isso só se não nos atermos aos aspectos da ironia presentes no texto. Desse modo, vale recuperar o cerne da narrativa presente nesse conto para, na sequência, selecionar alguns pontos de análise.

Amor, Ironia e Idealização em *José Matias*

O conto inicia com a ambientalização das personagens que estão esperando o enterro de José Matias. O narrador, autointitulado filósofo hegeliano, relata para um amigo, em comum dos tempos de Coimbra, a história exótica do amor de José por Elisa e os desdobramentos que esse sentimento trouxera para a vida do amigo



LETRA MAGNA

145

falecido. No enredo há tentativa de perceber no amor, sentimento humano finito, o amor sublime, portanto, infinito, de José Matias que encontra motivos para a sua vida, e, também, para a sua própria degradação, culminada pela morte.

O amor de José Matias por Elisa, inicialmente casada (depois viúva e amasiada, mas sempre pura aos seus olhos) jamais se concretiza fisicamente, mas se manifesta no cuidado com a mulher, inclusive para com os seus afetos, os quais vigiava a fim de ter a certeza de que eles eram dignos de estar nos braços de sua amada.

A alma de Elisa era sua e recebia perenemente a adoração perene: e agora queria que o corpo de Elisa não fosse menos adorado, nem menos lealmente, por aquele homem a quem ela entregara o corpo! Mas o apontador era facilmente fiel a uma mulher tão formosa, tão rica, de meias de seda, de brilhantes nas orelhas, que o deslumbrava. [...] Talvez esta fidelidade, preito carnal à divindade de Elisa, fosse para o José Matias a derradeira felicidade que lhe concedeu a vida. Assim me persuado, porque, no Inverno passado, encontrei o apontador, numa manhã de chuva, comprando camélias a um florista da Rua do Ouro; e defronte, a uma esquina, o José Matias, escaveirado, esfrangalhado, cocava o homem, com carinho, quase com gratidão! E talvez nessa noite, no portal, tiritando, batendo as solas encharcadas, com os olhos enternecidados nas escuras vidraças, pensasse: "Coitadinha, pobre Elisa! Ficou bem contente por ele lhe trazer as flores!" (Queirós, 2009, p. 384).

Um dado que se apresenta no texto e que deve chamar a atenção do leitor atento é que, ao ficar viúva, José Matias tem a oportunidade de juntar-se à amada, mas decide não a aceitar, prefere continuar acompanhando-a de longe. Assim diz o narrador:

Foi o José Matias que recusou! Ela escreveu, esteve no Porto, chorou... Ele nem consentiu em a ver! Não quis casar, não quer casar!" Fiquei trespassado. "E então ela..." — "Despeitada, fortemente cercada pelo Torres, cansada da viuvice, com aqueles belos trinta anos em botão, que diabo! Cotada, casou!" Eu ergui os braços até à abóbada do pátio: "Mas então esse sublime amor do José Matias?" O Nicolau, seu íntimo e confidente, jurou com irrecusável segurança: "É o mesmo sempre! Infinito, absoluto... Mas não quer casar!" Ambos nos olhamos, e depois ambos nos separamos, encolhendo os ombros, com aquele assombro resignado que convém a espíritos prudentes perante o Incognoscível. (Queirós, 2009, p. 373).

A partir desse preâmbulo podemos fazer algumas das primeiras e imediatas análises sobre o narrador, sendo ele um hegeliano autodeclarado, dá ao leitor uma

pista de que, como filósofo, procura estabelecer uma lógica em sua narrativa, na medida em que busca encontrar qual o sentido de tamanho amor idealizado por José Matias, levando em consideração suas próprias perspectivas ideológicas. Em *José Matias*, inicialmente o amor não poderia ser concretizado porque sua amada, Elisa, era casada, porém, na viuvez poderia desposá-la, mas não o faz, mesmo que ela estivesse cansada da viuvez e disposta a contrair novo matrimônio e, dessa vez, com José Matias.

Por que ele recusa? Talvez a resposta esteja na própria percepção do narrador que afirma que “O amor espiritualiza o homem - e materializa a mulher.” (Queirós, 2009, p. 368), que não deixa de ser uma visão hegeliana. Ou seja, concretizar o amor significaria humanizá-lo, tirá-lo do campo do sublime, demonstrar suas fragilidades e, portanto, perder o encanto. Isso porque também José Matias tinha afeições aos aspectos hegelianos, segundo o narrador.

Nesse sentido, há dois extremos, o humano e o sublime, e, para Hegel, quando os opostos chegam aos seus extremos são capazes de se transformarem um no outro, sendo assim, dar-se em casamento, para José Matias, segundo o narrador, seria materializar a mulher, seria tirar a aura de sublimidade, essa seria a primeira premissa. Por outro lado, é preciso, antes de qualquer conclusão precipitada, tentar compreender quem é Elisa para, depois, analisar o que esse amor seria capaz de promover no amante.

Segundo as características apresentadas pelo narrador, Elisa Miranda era:

Alta, esbelta, ondulosa, digna da comparação bíblica da palmeira ao vento. Cabelos negros, lustrosos e ricos, em bandos ondeados. Uma carnacão de camélia muito fresca. Olhos negros, líquidos, quebrados, tristes, de longas pestanas ... (QUEIRÓS, 2009, p. 367).

Essas características eram suficientes para arrebatar os corações masculinos da época, tanto que o mesmo narrador cita, concordando com São João Crisóstomo, que teria dito “que a mulher é um monturo de impureza, erguido à porta do Inferno!” (Queirós, 2009, p. 373). Vale salientar que, segundo Maria Antónia Lopes (2017), ao discutir acerca dos pressupostos história da condição da mulher em Portugal, buscando desde os primórdios da literatura primitiva, “podemos ler em São João

Crisóstomo (349-407) [que] “em meio a todos os animais selvagens não se encontra nenhum mais nocivo do que a mulher.” (Lopes, 2017, p. 30). Relegando a ela a posição subalterna da humanidade. Porém, mais que os atributos físicos, o narrador ainda apresenta outras comparações que nos dão pistas para uma interpretação mais profunda. Assim afirma o narrador:

O meu amigo conhece (pelo menos de tradição, como se conhece Helena de Tróia ou Inês de Castro) a formosa Elisa Miranda, a Elisa da Parreira... Foi a sublime beleza romântica de Lisboa, nos fins da Regeneração. Mas realmente Lisboa apenas a entrevia pelos vidros da sua grande caleche, ou nalguma noite de iluminação do Passeio Público entre a poeira e a turba, ou nos dois bailes da Assembleia do Carmo, de que o Matos Miranda era um director venerado. (QUEIRÓS, 2009, p. 365-366).

Nesse fragmento, Elisa é notada com uma beleza romântica, logo, idealizada, sublime, longe da realidade. Aparte isso, Alana Freitas El Fahl (2012), chama a atenção para a etimologia do nome de Elisa que, segundo apura, é um hipocorístico de Elisabete, vindo do latim Elisabeth, cujo significado é “Deus é juramento”, sendo que no hebraico significa “Deusa”. Já Matias, que etimologicamente, segundo o *Dicionário de Nomes Próprios*, pode significar "oferta de Deus", "presente de Deus", também pode, segundo o *Dicionário Aulete*, significar “pateta”.

Nesse sentido, também em diálogo com El Fahl (2012, p. 181), esses significados delineiam a posição assumida pelas protagonistas do enredo, Elisa é um ser superior diante de José Matias. Além disso, o narrador a compara a duas importantes mulheres, ambas rainhas, belas, e que viveram trágicas histórias de amor. Ambas contribuíram, de alguma maneira, para a formação da cultura e imaginário português: Helena de Tróia e Inês de Castro - “[...] a beleza da primeira [Helena de Tróia] deflagrou a Guerra de Troia1 eternizada na Ilíada, os encantos da segunda [Inês de Castro] conquistaram o príncipe D. Pedro e ameaçaram a corte portuguesa (El Fahl, 2012, p. 181).

Ao aproximar Elisa dessas duas importantes representantes históricas, o narrador dá-nos a pista de que o amor idealizado de José Matias só poderia levá-lo à morte, como de fato aconteceu, ligando então o leitor às informações do início do conto, onde já de antemão, toma conhecimento de que tudo vem à tona durante o enterro da personagem principal, José Matias. Ou seja, as personagens históricas

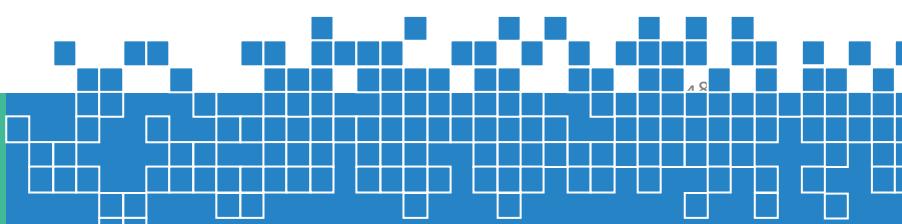
representam o amor que desagrega, que separa e que leva à ruína. Tanto em Helena de Tróia como em Inês de Castro, o resultado foi a morte e a quase derrocada da nação; em *José Matias*, o amor idealizado levou-o à morte simbolicamente falando, pois ainda que não tenha tido coragem para assumir o amor de Elisa, continua sofrendo por ela. Segundo Albano Pereira Catton (s.d.), ao ver sua amada casada com outro homem, sentia-se torturado: “O que o torturava, o que lhe cavara longas rugas em curtos meses, era que um homem, um macho, um bruto, se tivesse apoderado daquela mulher que era sua sua!” (Catton, 1969, p. 311).

Segundo El Fahal (2012, p. 181), se ampliarmos a leitura dessa personagem como um representante da nação, o que não seria extrapolar o texto, visto o projeto literário de Eça de Queirós, o sentimento desagregador de José Matias poderia ser atribuído à nação portuguesa no plano da representação simbólica, visto ser esse o grande objetivo queirosiano ao afirmar, junto com seus compatriotas do Casino Lisbonense, dando destaque a Antero de Quental, que o sentimentalismo teria contribuído para os mais diversos fracassos da nação portuguesa frente ao mundo.

O amor de José Matias não deixou de ser correspondido, não foi, apenas, concretizado carnalmente, mas espiritualmente, afinal, se partirmos para uma perspectiva judaico-cristã, vemos que a ideia de amor ágape, temos um sentimento que espera tudo, suporta tudo e “jamais passará” (1Cor 13,8). Elisa o reconhecia, admirava-o e o respeitava, sabia que Matias estava sempre a sua espreita, quisera casar-se com ele, mas diante da negativa aceita sua presença, ainda que de longe, como pode ser notado a seguir:

Ao princípio, para fumar um cigarro apressado, trepava até ao patamar deserto, a esconder o lume que o denunciaria no seu esconderijo. Mas depois, meu amigo, fumava incessantemente, colado à ombreira, puxando o cigarro com ânsia, para que a ponta rebrilhasse, o alumiasse! E percebe por quê, meu amigo?... Porque Elisa já descobriria que, dentro daquele portal, a adorar submissamente as suas janelas, com a alma de outrora, estava o seu pobre José Matias!... (Queirós, 2009, p. 381-382).

Além disso, o conto termina dizendo que Elisa teve o cuidado de enviar flores para serem depositadas sobre o túmulo do seu amante espiritual. Nos dizeres do narrador,



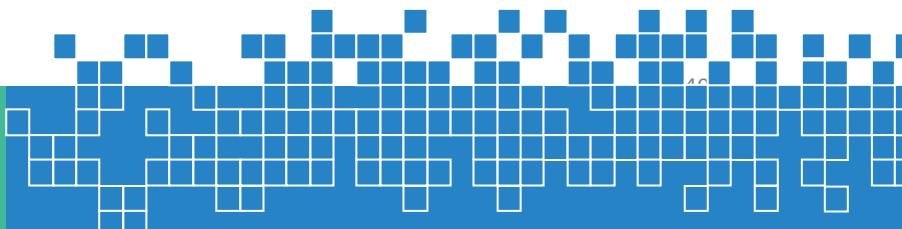
Elisa mandou o seu amante carnal acompanhar à cova e cobrir de flores o seu amante espiritual! Mas, oh meu amigo, pensemos que, certamente, nunca ela pediria ao José Matias para espalhar violetas sobre o cadáver do apontador! É que sempre a Matéria, mesmo sem o compreender, sem dele tirar a sua felicidade, adorará o Espírito, e sempre a si própria, através dos gozos que de si recebe, se tratará com brutalidade e desdém! Grande consolo, meu amigo, este apontador com o seu ramo, para um Metafísico [...]. (Queirós, 2009, p. 384).

Como se lê, pelo julgamento do narrador, Elisa pede ao seu amante para que vá depositar as flores no túmulo, o que não seria capaz de pedir a José Matias em relação ao seu primeiro marido. Pois a Matéria, e aqui grafado com letra maiúscula, o extremo oposto, deverá sempre adorar o Espírito, corroborando com a perspectiva hegeliana de mundo. Ou seja, a matéria ama o espírito, mas vive na busca de si mesmo, na matéria. E o narrador conclui afirmando ser um ‘Grande consolo’, o ramo, matéria, para o Metafísico, aqui representado pela morte de José Matias, como em uma representação da busca incessante da matéria pelo sublime, agora na pessoa de Elisa para o já não-ser de José Matias.

Considerações Finais

Tentando partir para uma pretensa conclusão, a idealização do amor e da mulher no conto *José Matias*, de Eça de Queirós, são representadas por meio da submissão, ou seja, o amor de Matias frente a Elisa é um amor vassalo, assim como o próprio José Matias, homem, coloca-se como servo de Elisa, mulher, por meio de sua admiração infinita, mas só é vassalo porque jamais chega a ser concretizado.

Matias reconhece, ao fim e ao cabo, que a concretização desse amor seria o fim deste sentimento. Quanto a idealização da mulher, essa também só poderia ser no campo espiritual, metafísico, como na tradição trovadoresca. Do contrário, partindo para o campo hegeliano, a união dos extremos poderia concorrer para o seu fim, para a percepção de que a perfeição seria impossível. Em outros termos, o sentimento nutrido por José Matias, até às últimas consequências, também pode ser compreendido como uma crítica de Eça de Queirós ao esgotamento da idealização amorosa fundada no amor sublime, crítica feita aos românticos portugueses do início do século XIX.



Referências

- Abbagnano, N. (2000). Dicionário de filosofia. Martins Fontes.
- Abdala Junior, B. (2019). Ecos do Brasil: Eça de Queirós, leituras brasileiras e portuguesas. Edições Sesc.
- A Bíblia de Jerusalém. (1996). Paulus.
- Calvino, I. (2007). Por que ler um clássico? (N. Moulin, Trad., 2. ed.). Companhia das Letras.
- Catton, A. P. (1969). Eça de Queiroz – Dicionário biográfico dos seus personagens. Dorso.
- Cunha, M. do R. (2019). Para uma poética da personagem queirosiana. Em B. Abdala Junior, Ecos do Brasil: Eça de Queirós, leituras brasileiras e portuguesas (pp. xx–xx). Edições Sesc.
- Dicionário de nomes próprios. (2024, dezembro). <https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/busca.php?q=matias>
- Dicionário Aulete online. (2024, dezembro). <https://aulete.com.br/matias>
- El Fahl, A. (2017). Singularidades narrativas – uma leitura dos contos de Eça de Queirós. UEFSE Editora.
- Lopes, M. A. (2017). Estereótipos de “a mulher” em Portugal dos séculos XVI a XIX (um roteiro). Em Rossi, M. A. (Org.). Donne, cultura e società nel panorama lusitano e internazionale (secoli XVI–XXI) (pp. 27–44). Sette Città.
- Matos, A. C. (2014). Eça de Queiroz – Uma biografia. Ateliê Editorial; Editora da Unicamp.
- Queirós, E. (2009). José Matias. Em Contos I (Ed. crítica). Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Queirós, E. (1983). Correspondência (Vol. 1, G. de Castilho, Coord., Pref. e Notas). Imprensa Nacional Casa da Moeda.