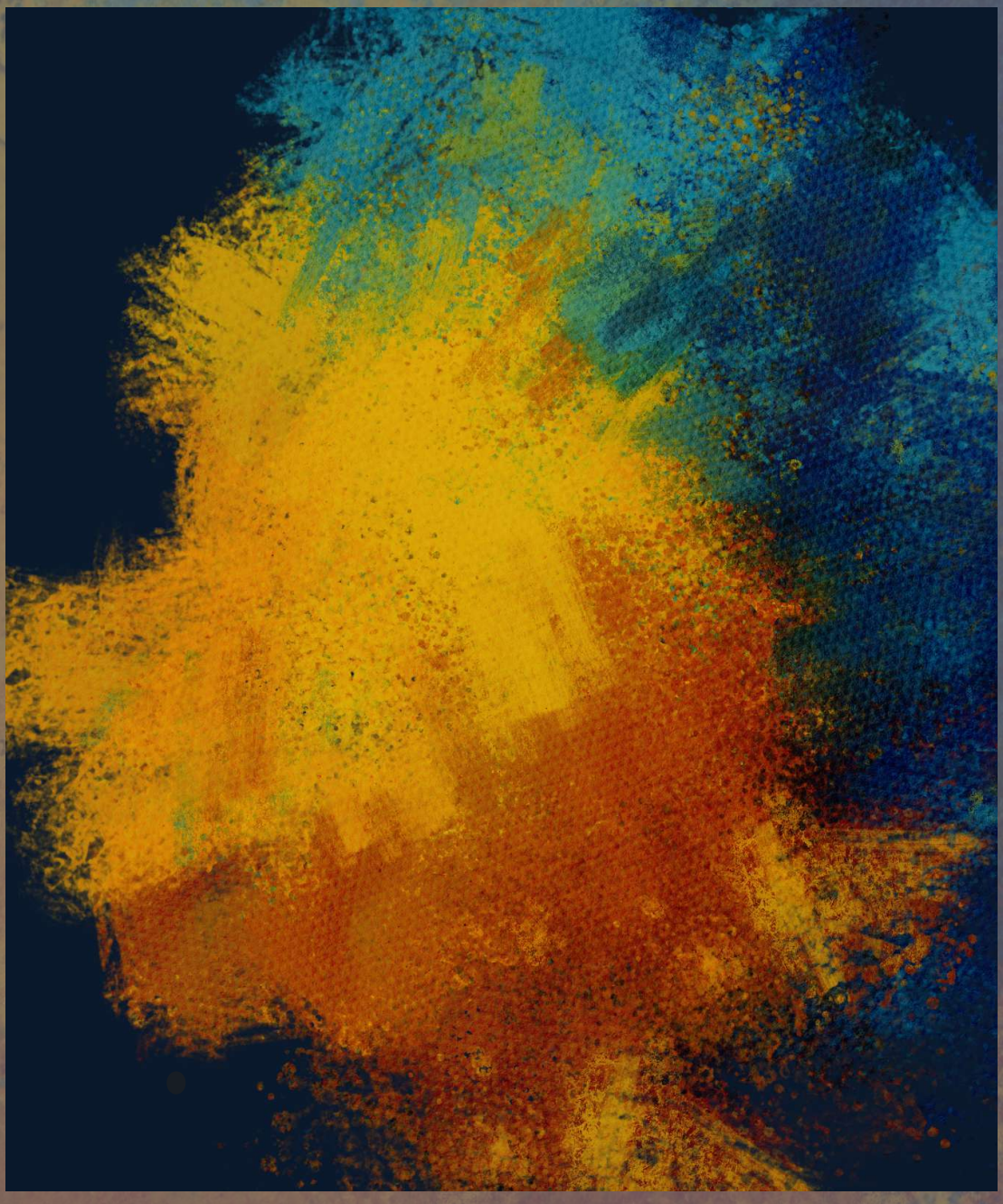
REVISTA
Linguagem em pauta

ISSN: 2764-9288



Vol. 4 | N. 2 | 2024

Linguagem em pauta

ISSN: 2764-9288

Ano 4, Vol.4, Num.2, 2024

UNIVERSIDADE ESTADUAL
VALE DO ACARAÚ

Reitora

Izabelle Mont'Alverne Napoleão Albuquerque

Vice-Reitor

Francisco Carvalho de Arruda Coelho

Pró-Reitora de Planejamento e Administração

Kaliny Kélvia Pessoa Siqueira Lima

Pró-Reitora de Graduação

Jônia Tírcia Parente Jardim Albuquerque

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Antônio Glaudenir Brasil Maia

Pró-Reitora de Extensão e Cultura

Rebeca Sales Viana

Pró-Reitora de Assuntos Estudantis

Ana Íris Tomás Vasconcelos

Pró-Reitora de Gestão de Pessoas

Betânia Moreira de Morais

Diretora do Centro de Filosofia, Letras e Educação

Maria Elisalene Alves dos Santos

Coordenador do Curso de Letras

Francisco Vicente de Paula Júnior

Editora-chefe

Flávia Cristina Candido de Oliveira

Editores-adjuntos

Franciclé Fortaleza Bento

Jessé de Sousa Mourão

João Paulo Eufrazio de Lima

Jorge Luiz Adeodato Júnior

Revisor

Francisco Sérgio Fernandes Carneiro

Capa

Jessé de Sousa Mourão

2024

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 04

ARTIGOS ACADÊMICOS

O ESTUDO DA TRADUÇÃO DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL EM UM CURSO DE SECRETARIADO EXECUTIVO TRÍLINGUE 07

Viviane Cristina Poletto Lugli e Kezia Naiara Bernardes dos Reis

O TRABALHO FEMININO NA OBRA "CASA DE PENSÃO", DE ALUÍSIO AZEVEDO 26

Amércia da Silva Costa e Francisca Liciany Rodrigues de Sousa

DA LEITURA LITERÁRIA AO LETRAMENTO LITERÁRIO: UM DESAFIO ESCOLAR 45

Fabiana Bragança da Silva Oliveira e Fani Miranda Tabak

AS CANÇÕES "PERDOA", "*LO SIENTO*", "*SORRY*" E "*PLEASE FORGIVE ME*": A FORMAÇÃO DISCURSIVA DO AMOR COMO ARREPENDIMENTO 64

Adelino Pereira dos Santos e Clécia Verônica Santos de Oliveira

NOVAS FORMAS DE INFLUÊNCIA: O ALGORITMO DO *TIKTOK* COMO FERRAMENTA NA FORMAÇÃO E NA SELETIVIDADE LITERÁRIA NOS ADOLESCENTES 78

Yasmim Dourado de Carvalho, Júlia Sampaio Silva e Maria das Dores Nogueira Mendes

RELATO DE EXPERIÊNCIA

LITERATURA, TECNOLOGIA E ENSINO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO USO DA FERRAMENTA *PADLET* PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA POR MEIO DA LITERATURA 97

Livia Nayda Mendes Loiola e Ítalo Alves Pinto de Assis

REVISTA Linguagem em pauta

APRESENTAÇÃO

A Revista Linguagem em pauta, periódico científico vinculado ao curso de Letras – habilitações em língua inglesa e língua portuguesa – da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) está em sua sétima edição. Esta publicação atemática é composta por cinco artigos acadêmicos e um relato de experiência com contribuições das áreas de Linguística, Linguística Aplicada e Literatura.

A edição conta com a colaboração de professores-pesquisadores doutores, mestres, graduandos e graduados de universidades de algumas regiões do Brasil: Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

O primeiro artigo desta edição é intitulado "O estudo da tradução de expressões idiomáticas no ensino-aprendizagem de espanhol em um curso de Secretariado Executivo Trílingue", produzido por Viviane Cristina Poletto Lugli, doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), e Kezia Naiara Bernardes dos Reis, graduada em Secretariado Executivo Trílingue pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Em seu artigo, as autoras investigam as técnicas de tradução empregadas no livro "Superdicas para falar bem em conversas e apresentações", visando à planificação didática posterior para o ensino da tradução de expressões culturais a alunos de Secretariado Executivo Trilíngue. O estudo demonstra que as expressões idiomáticas contribuem para promover a competência linguística e cultural no ensino-aprendizagem de espanhol.

O segundo artigo de Amércia da Silva Costa, graduada em Letras Português-Literatura pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), e Francisca Liciany Rodrigues de Sousa, doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal do Ceará (UFC) é intitulado "O trabalho feminino na obra 'Casa de Pensão', de Aluísio Azevedo". Nesse trabalho, as autoras examinam a representação da mulher em atividades laborais frequentemente invisibilizadas, muitas vezes, confinado ao espaço doméstico e considerado natural ao sexo. As mulheres nessa obra são essenciais para demonstrar o determinismo Naturalista operando no enredo.

O terceiro artigo é uma discussão sobre algumas questões que envolvem a tarefa de pensar, organizar e implementar a tarefa de leitura literária, bem como as práticas de letramento literário no Ensino Fundamental Anos Finais. A pesquisa é intitulada "Da leitura literária ao letramento literário: um desafio escolar", de autoria de Fabiana Bragança da Silva Oliveira, mestre em Letras pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Fani Miranda Tabak, doutora em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Segundo as autoras, a prática de letramento literário ressignifica a leitura dos adolescentes nessa etapa de ensino como também os inicia na literatura.

O quarto artigo intitulado "As canções 'Perdoa', '*Lo siento*', '*Sorry*' e '*Please Forgive me*': a formação discursiva do amor como arrependimento" é de autoria de Adelino Pereira dos Santos, doutor em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), e de Clécia Verônica Santos de Oliveira, graduanda em Letras Inglês pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB). O trabalho analisa as regularidades linguísticas, textuais e enunciativas do discurso de amor manifestado na formação discursiva do arrependimento. Os autores demonstram que há traços dessa formação discursiva que se repetem de maneira sistemática por meio das regularidades linguísticas, textuais e enunciativas.

O quinto trabalho de Yasmim Dourado de Carvalho e Júlia Sampaio Silva, ambas graduandas em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal do Ceará (UFC), e Maria das Dores Nogueira Mendes, doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), é um artigo intitulado de "Novas formas de influência: o algoritmo do *TikTok* como ferramenta na formação e na seletividade literária nos adolescentes". Esse trabalho investiga o impacto do *TikTok* na formação literária de adolescentes na faixa etária de 14 a 18 anos. A análise recai na relevância das *trends* para a seletividade literária desses adolescentes. Nessa pesquisa, o entendimento das estratégias empregadas pelo *TikTok* para influenciar esse público adolescente como também o exercício do potencial crítico por meio dos usuários que acessam a plataforma e se identificam com a obra recomendada.

O sexto trabalho é um relato de experiência intitulado "Literatura, Tecnologia e Ensino: um relato de experiência do uso da ferramenta *Padlet* para o ensino de língua inglesa" de autoria de Livia Nayda Mendes Loiola, graduada em Letras Inglês pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e Ítalo Alves Pinto de Assis, doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). O relato trata de uma reflexão sobre o papel docente na implementação de novas estratégias para o ensino-aprendizagem de língua inglesa por meio da ferramenta digital *Padlet*. Conforme os autores, a ferramenta digital agregada à literatura contribui para o ensino de língua inglesa, porque é motivacional para a aquisição da língua, desenvolve habilidades e estimula conhecimentos de novas culturas.

Agradecemos aos professores que se disponibilizaram em avaliar os artigos com seriedade e diligência. Também agradecemos as contribuições de nossos colaboradores e desejamos que as investigações, aqui elencadas, sirvam como fonte para novas pesquisas, propiciem debates e colaborem com os estudos conforme o escopo de nossa revista.

Flávia Cristina Candido de Oliveira

REVISTA Linguagem em pauta

O ESTUDO DA TRADUÇÃO DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL EM UM CURSO DE SECRETARIADO EXECUTIVO TRILÍNGUE

EL ESTUDIO DE LA TRADUCCIÓN DE EXPRESIONES IDIOMÁTICAS EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ESPAÑOL EN UN CURSO DE SECRETARIADO EJECUTIVO TRILINGÜE

Viviane Cristina Poletto Lugli[1]
Kezia Naiara Bernardes dos Reis[2]

Resumo: Este artigo apresenta uma análise da tradução para a língua portuguesa de expressões idiomáticas presentes no livro "Superdicas para falar bem em conversas e apresentações". O estudo tem como objetivo compreender as técnicas de tradução empregadas, visando à planificação didática posterior para o ensino da tradução de expressões culturais a alunos de Secretariado Executivo Trilíngue, visto que o desconhecimento de expressões idiomáticas pode causar erros linguísticos e socioculturais na comunicação. Para tanto, foram estudadas as características do gênero, assim como as técnicas de tradução empregadas na tradução das expressões idiomáticas presentes no livro. No contexto de ensino de tradução para o curso de Secretariado Executivo, desenvolver no aluno competências para traduzir a cultura torna-se essencial. Por assim entendermos o ensino, foi selecionado para o estudo um gênero autêntico de ampla circulação no meio social. Este trabalho está fundamentado na teoria de Molina e Hurtado Albir (2002), Nord (2016), Bajtín (2005), Bronckart (1999) e Venuti (2002). Os resultados demonstram que o estudo das expressões idiomáticas, por meio do livro, no ensino-aprendizagem de espanhol pode contribuir sobremaneira para o ensino de tradução no curso, promovendo maior competência linguística e cultural.
Palavras-chave: expressões idiomáticas; técnicas de tradução; gênero textual.

Resumen: Este artículo presenta un análisis de la traducción al portugués de expresiones idiomáticas presentes en el libro "Superdicas para falar bem em conversas e apresentações". El estudio tiene como objetivo comprender las técnicas de traducción empleadas con vistas a la planificación didáctica posterior para la enseñanza de las expresiones culturales para alumnos de Secretariado Ejecutivo Trilíngüe, puesto que el desconocimiento de expresiones idiomáticas puede provocar errores lingüísticos y socioculturales

[1] Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Especialista em Ensino de língua Espanhola, com curso a nível de especialização na Universidad de Valladolid (Espanha), Tradutora Pública no Estado do Paraná e Professora Adjunta de língua espanhola na Universidade Estadual de Maringá (UEM), no curso de Secretariado Executivo Trilíngue. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6161046222064705. ORCiD: https://orcid.org/0000-0003-4164-880X. Email: vcplugli@uem.br

[2] Graduada em Secretariado Executivo Trilíngue pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora de língua espanhola, no Programa Paraná Fala Espanhol na UEM. Lattes: http://lattes.cnpq.br/9110227802833363. ORCiD: https://orcid.org/0009-0009-8632-8122. E-mail: keziadosreis@outlook.com

en la comunicación. Para ello, fueron estudiadas las características del género, así como las técnicas de traducción utilizadas para traducir las expresiones idiomáticas presentes en el libro. En el contexto de enseñanza de traducción para el curso de Secretariado Ejecutivo, desarrollar en el alumno competencias para traducir la cultura es esencial. Por así entender la enseñanza, fue seleccionado un género auténtico que tiene amplia circulación en el medio social para el estudio. Este trabajo está fundamentado en la teoría de Molina e Hurtado Albir (2002), Nord (2016), Bajtín (2005), Bronckart (1999) y Venuti (2002). Los resultados demuestran que el estudio de las expresiones idiomáticas, por medio del libro, en la enseñanza-aprendizaje de español puede contribuir bastante para la enseñanza de traducción en el curso, promoviendo mayor competencia lingüística y cultural.
Palabras clave: expresiones idiomáticas; técnicas de traducción; género autoayuda.

Introdução

Direcionar o olhar para a tradução de textos autênticos, como práticas sociais, torna-se essencial no ensino de Secretariado Executivo, visto que uma das atribuições do profissional de secretariado é traduzir. O ensino de tradução de unidades lexicais complexas, como são as expressões idiomáticas, doravante (EIs), torna-se um desafio de dimensão sociocultural relevante no ensino devido aos casos de inequivalência[3] tradutória no par de línguas português-espanhol.

Somando-se a isso, precisamos considerar, nas nossas ações didáticas, a inexperiência com as técnicas de tradução diante dos vazios[4] semânticos encontrados ao traduzir as EIs que conduzem a incertezas sobre as possibilidades de tradução desses elementos como veículos de identidade e cultura.

Logo, estudar as técnicas de tradução no ensino-aprendizagem significa preparar o aluno para a tomada de decisão ante os problemas que se apresentam no ato de interpretar e traduzir a cultura.

O livro escolhido para o estudo se caracteriza como um suporte[5] para o gênero de autoajuda cujo objetivo é atender às expectativas editoriais com um exitoso número de vendas. Assim, compreender como se tomam decisões ante o contexto envolvido por

[3] Utilizamos o termo inequivalência, no sentido de Rabadán (1991), que demonstra que há limitações de estabelecimento de equivalentes de diferentes tipos no processo tradutório, tais como as variantes geográficas e sociais. A autora se refere a casos de estudos no par inglês-espanhol. No entanto, o termo pode ser aplicado nos estudos voltados para o par de línguas português-espanhol, pois observamos que ainda que estejamos nos referindo a línguas próximas, os equivalentes nunca serão absolutos, assim como não podemos afirmar que na tradução encontramos sempre casos de total inequivalência.

[4] Rabadán (1991) explica esses vazios como zonas de experiência não compartilhada, vazios referenciais, que ocorrem quando não existem os mesmos referentes nas línguas e não podem ser utilizados os mesmos signos pela ausência de significado.

[5] A noção de suporte que adotamos é a mesma de Marcuschi (2003) que define como lugar onde os textos são ancorados.

editoras, clientes, público constituído por leitores de diferentes esferas, é enriquecedor para o Secretário Executivo em formação.

Nesse cenário, para compreendermos e analisarmos as técnicas de tradução no livro "Superdicas para falar bem em conversas e apresentações", de Reinaldo Polito, fundamentamo-nos nas contribuições teóricas de Molina e Hurtado Albir (2002) e Nord (2016) que destacam a importância do contexto sócio-histórico envolvido na tradução.

Para compreendermos as técnicas de tradução, no entanto, precisamos compreender os modos de organização do gênero, visto que não há como dissociar o estudo do gênero textual das escolhas tradutórias. Isso porque traduzir é sinônimo de reescrita, porém em uma língua de fronteira, o que requer que se retextualize a nova obra, conforme as convenções da cultura em que se insere a tradução.

No contexto sócio-histórico brasileiro, o livro se classifica como pertencente ao segmento de livros de autoajuda, que representa 20% de todos os livros que foram vendidos no país (Superinteressante, 2009). O conteúdo temático se constitui por dicas para leitores que pretendem se preparar para apresentações de "palestras".

Nesse contexto, analisar as técnicas de tradução utilizadas para a tradução das EIs no livro, durante o ensino-aprendizagem de tradução, torna-se motivador para nós, pois ao mesmo tempo em que analisamos a tradução, voltamos também o nosso olhar para as questões editoriais, sobre como se constrói essa atividade de tradução, assim como sobre o modo como o gênero reflete a história de sujeitos brasileiros.

Para tanto, selecionamos este livro com o objetivo de compreendermos as técnicas empregadas para a tradução, por estarmos inseridos no contexto de ensino/aprendizagem de tradução em espanhol para Secretariado e por compreendermos que ao estudá-lo, estamos desenvolvendo conhecimentos necessários para repensar o ensino na formação em Secretariado, visto que o gênero é uma prática de referência relacionado à comunicação nas línguas portuguesa e espanhola.

Considerações sobre os elementos envolvidos na ação tradutória

A tradução de expressões culturais implica em desafios relevantes para o aprendiz de Secretariado por referir-se à fatores extralinguísticos e experiências não compartilhadas nas línguas envolvidas.

Nord (2016) se refere à importância da consideração dos elementos intralinguísticos e extralinguísticos envolvidos na tradução, pois eles são balizadores dos resultados da tradução. Além disso, é necessário considerar o receptor e o seu contexto geográfico e social. Esse receptor, ao estar inserido em um contexto comunicativo diferente do qual o texto fonte foi produzido e, sobretudo, por possuir vivências e modos de ver específicos determina as correspondências[6] semânticas a serem selecionadas para a tradução.

Tais correspondências também estão inevitavelmente imbricadas com os fatores extratextuais e intratextuais[7], conforme Nord (2016), sofrendo influência do contexto e da organização textual, conforme a análise de gêneros proposta por Bronckart (1999). Segundo o autor, os textos são produzidos com base em representações sobre os mundos formais que determinam o contexto de produção textual e influenciam alguns aspectos pragmáticos da organização textual.

Os mundos formais, de acordo com Bronckart (1999), são observados no livro da seguinte forma: a) o mundo físico refere-se ao Brasil; b) o mundo social está relacionado à necessidade de uma boa comunicação em esferas formais de uso da língua; c) o mundo subjetivo está relacionado ao conceito formado pelo enunciador sobre o interesse do público pelo livro.

Para a tradução, a compreensão desses três mundos é relevante por envolver aspectos contextuais que auxiliam o tradutor a refletir sobre como proceder com relação à retextualização do gênero.

Arrojo (1986) propõe que o texto seja entendido como um "palimpsesto", pois a tradução é um texto que se transforma, porquanto o conteúdo não pode ser mantido sob controle por ser retextualizado de acordo com a comunidade cultural. Esse é um fato que comprovamos ao analisarmos as traduções das EIs em nosso *corpus*.

Para Arrojo (1986), os textos são potencialmente produtores de significados, de modo que devem existir segundo o contexto, ou seja, conforme o tempo e o lugar em que

[6] Referimo-nos à correspondência por não consideramos equivalentes, visto que as EIs caracterizam-se pela idiomaticidade, característica semântica cujo sentido não pode estabelecer-se pela soma de seus elementos fixos.

[7] Em relação aos fatores intratextuais, conforme explica Nord (2016), estão vinculados às informações concernentes à estrutura do texto e podem ser inferidos, por exemplo, mediante informações relacionadas ao assunto, à organização textual, aos elementos não verbais, ao tom, bem como, às características lexicais. Já os extratextuais, são identificados com perguntas relacionadas ao contexto da tradução.

são utilizados. Nesse sentido, ela afirma que a tradução não deve ser vista simplesmente como protetora de significados, mas sim como "produtora" de significados.

A produção de significados, por sua vez, está atrelada à postura adotada pelo enunciador, que é definida por Bajtín (2005) como uma "postura valorativa", revelando o modo como avalia sua relação com o outro. No livro que analisamos, de acordo com o Voyant tools, tal postura é observada pela recorrência[8] das seguintes palavras: 1) ouvintes (113 vezes); 2) pessoas (101 vezes); 3) falar (76 vezes); 4) mensagem (60 vezes). Essas palavras demonstram que o foco está no vocábulo "ouvinte", visto que o objetivo do livro "Superdicas para falar bem em conversas e apresentações" é apresentar dicas para o leitor transformar-se em um bom orador.

As palavras com maior recorrência no livro "Superdicas para falar bem em conversas e apresentações" refletem a relação entre destinatário e enunciado, revelando que as questões contextuais são indispensáveis para a comunicação e consequentemente para a tradução, pois ao compreendê-las, o tradutor estará considerando o tipo de público para o qual o texto é direcionado.

Outra noção importante para os estudos da tradução e que faz parte desta pesquisa é a de Venuti (2002). O autor nos demonstra que há procedimentos de "domesticação" e "estrangeirização" que podem refletir também uma escolha do tradutor, ou seja, possibilitam que o tradutor escolha entre: manter a "estrangeiridade" do texto, ou "domesticá-lo" para facilitar, assim, a leitura dos receptores da cultura alvo.

Para Venuti (2002), ao "domesticar" o texto, o tradutor tem como intuito aproximar os leitores do emissor do texto, realizando, desse modo, uma adequação dos elementos estrangeiros e configurando-os segundo as convenções da cultura em que o texto será recebido. Por outro lado, ao "estrangeirizar", o tradutor respeita as diferenças existentes entre as culturas envolvidas nos textos.

Sobre as técnicas de tradução e as expressões idiomáticas

Consideramos imprescindível observar as técnicas de tradução empregadas para a retextualização da versão do livro "Superdicas para falar bem em conversas e

[8] Para entender a recorrência das palavras utilizamos o programa *Voyant tools*, disponível em: https://voyant-tools.org/

apresentações" para a língua espanhola por tratar-se de um livro de sucesso no mercado, tornando-se para o ensino uma prática de referência.

Molina e Hurtado Albir (2002) classificam as técnicas[9] como influenciadoras no resultado de pequenas unidades do texto, por sua natureza discursiva e contextual. Segundo as autoras, para que uma técnica seja significativamente avaliada, é indispensável que o contexto seja observado. (Molina e Hurtado Albir, 2002).

As autoras ressaltam que as técnicas não são utilizadas por serem boas ou ruins, mas sim pelos aspectos influenciadores, como, por exemplo, o gênero do texto e o contexto.

Para o estudo das expressões idiomáticas, tivemos como base o conceito de EIs, conforme Martins e Martins (2019). Os autores definem o termo "expressão idiomática" como correspondente à "Unidade Fraseológica" e explicam que as unidades fraseológicas abrangem, no mínimo, nove termos similares. Dentre eles, destacam as expressões fixas como sendo as "expressões idiomáticas".

Há também a possibilidade de existir, segundo Martins e Martins (2019), expressões fixas na língua que não se caracterizem como idiomáticas para outros falantes, especialmente, para os não nativos, pois, esses falantes – por não pertencerem ao contexto em que essas expressões foram criadas – poderão interpretá-las por seu sentido literal.

Em relação à dificuldade apresentada pelos falantes não nativos de não conseguirem interpretar determinadas expressões por seu sentido idiomático, podemos entender que se deve ao fato de tratar-se de expressões cuja idiomaticidade por elas representada se associa não somente à sua estrutura, mas também à memória dos falantes, conforme Martins e Martins (2019).

Outro ponto importante a ser observado em relação às expressões idiomáticas são as propriedades que as compõem. Martins e Martins (2019) enumeram cinco dessas propriedades, sendo elas: a) polilexicalidade; b) frequência; c) fixação; d) idiomaticidade e) convencionalidade.

[9] As técnicas são classificadas por Molina e Hurtado Albir (2002) em dezoito categorias, sendo elas: i) adaptação; ii) amplificação; iii) empréstimo; iv) decalque; v) compensação; vi) descrição; vii) criação discursiva; viii) equivalente estabelecido; ix) generalização; x) amplificação linguística; xi) compressão linguística; xii) tradução literal; xiii) modulação; xiv) particularização; xv) omissão; xvi) substituição; xvii) transposição e xviii) variação.

Os autores explicam que a "polilexicalidade" é indispensável para a definição das expressões idiomáticas, pois as EIs são formadas por, no mínimo, dois constituintes.

A frequência, por sua vez, é uma propriedade indispensável para que as expressões idiomáticas sejam consideradas, antes de qualquer coisa, como "expressões fixas" e necessárias, por conseguinte, para que sejam entendidas como expressões que estão "armazenadas na memória dos falantes nativos", segundo Martins e Martins (2019).

Outra propriedade das EIs, citada por Martins e Martins (2019) é a "fixação". Os autores ressaltam que essa propriedade se caracteriza por seu caráter gradual e explicam ainda que muitas expressões idiomáticas estão sujeitas a uma variação formal, seja de natureza fônica, gráfica, lexical, gramatical, ou ainda de caráter morfológico.

A "idiomaticidade" também é umas das propriedades relevantes que compõem as expressões idiomáticas. Considera-se idiomática a expressão que apresenta, ao ser traduzida, no mínimo, um elemento característico dessa expressão, isto é, um elemento que, mediante a tradução, recebe um correspondente especial (Martins e Martins, 2019).

Além das propriedades citadas acima, é necessário consideramos a "convencionalidade" que é entendida por Tagnin (2005, p.14, *apud* Martins e Martins, 2019, p. 178) como "o aspecto que caracteriza a forma peculiar de expressão numa dada língua ou comunidade linguística". É, portanto, uma propriedade que considera as peculiaridades representadas pelas expressões idiomáticas.

O gênero autoajuda: contextualização

Não há como negar a relevância dos gêneros textuais emergentes, de acordo com Bajtín (2005), nas diferentes esferas da atividade humana.

O gênero autoajuda, que caracteriza o livro que analisamos, pertence a um segmento editorial responsável por alcançar uma quantidade expressiva de consumidores. Segundo Castellano (2015), a esfera da autoajuda se caracteriza por ser um dos segmentos editoriais mais exitosos no Brasil e também por possuir uma variedade de títulos disponíveis que chamam a atenção do público.

De acordo com uma matéria publicada na revista Superinteressante (2009), somente no Brasil, o mercado editorial lançou mais de 500 títulos correspondentes ao gênero de autoajuda.

O livro estudado nesta pesquisa também confirma o sucesso do gênero autoajuda, pois, como destaca Reinaldo Polito, em uma entrevista para o portal Bonde (2010), esteve no "top 10" quanto aos mais vendidos no ano de 2006, no Brasil. Também salienta a oferta de cursos on-line oferecidos por ele que revelam a dinamicidade do gênero.

Em países como a Espanha, segundo uma entrevista concedida por Gerardo de Miguel – chefe de imprensa da Federação de Grêmios de Editores da Espanha (FGEE), ao jornalista Berberana (2018), a situação não é diferente. Ele afirma que os livros de autoajuda e os livros do segmento de desenvolvimento pessoal, alcançaram a marca de 9.937.000 exemplares vendidos no país.

Para Andrade (2017) o sucesso desse tipo de livros se deve ao modo como são escritos, pois possuem uma linguagem de fácil compreensão. Segundo ela, não é difícil encontrá-los posicionados em primeiro lugar, em listas de vendas literárias, visto que auxiliam leitores em diferentes âmbitos, conquistando, até mesmo, pessoas que não costumam ler muito.

Martelli (2010, p. 217) explica que isso se deve ao fato "de alimentar a autoconfiança", "de incitar o desejo de transformação" e até mesmo por possibilitar que os sujeitos "sintam-se donos de seus destinos" e passem a agir como "atores de suas vidas".

Apresentação de dados e resultados

Apresentamos os resultados do estudo, primeiramente, por meio de um quadro referente aos fatores intratextuais e extratextuais referentes ao livro. Para essa análise, fundamentamo-nos em Nord (2016) que afirma que, os fatores relativos à situação comunicativa, da qual o texto fonte faz parte, é uma condição indispensável no que tange à análise dos textos, pois esses fatores são responsáveis por determinarem a sua função da tradução.

Na sequência, apresentamos as EIs presentes no livro, contextualizamos e discorremos sobre os aspectos histórico-culturais ao que estão atreladas, segundo Martins e Martins (2019), que afirmam a relação dessas expressões com o contexto ao qual pertencem. Concomitantemente, analisamos as técnicas de tradução utilizadas na retextualização dessas expressões, pautadas nas contribuições teóricas de Molina e Hurtado Albir (2002), em Venuti (2002) e em Arrojo (1986).

Por último, selecionamos apenas 4 exemplos de EIs para a análise das técnicas de tradução, devido ao limite de páginas para adequar este trabalho.

Apresentação dos fatores intratextuais e extratextuais referentes à tradução

Quadro 1. Informações referentes aos fatores intratextuais e extratextuais

ANÁLISE DO LIVRO "SUPERDICAS PARA FALAR BEM EM CONVERSAS E APRESENTAÇÕES"			
FATORES EXTRATEXTUAIS		**FATORES INTRATEXTUAIS**	
Emissor	Editora Saraiva, Reinaldo Polito;	**Assunto**	Falar bem e conversas e apresentações;
Intenção	Proporcionar para os leitores dicas sobre falar bem em público e com segurança; atender às expectativas do público para obter sucesso na venda do livro;	**Conteúdo**	Dicas relacionadas à oratória;
Público	Empresários; palestrantes; estudantes;	**Pressuposições**	Conhecimento de comunicação; oratória
Meio	Livro com 134 páginas;	**Estruturação**	Tópicos; parágrafos;
Lugar	Brasil;	**Elementos não verbais**	Imagens de pessoas vestidas em trajes formais; balões de fala pessoas sorrindo, expressões faciais diversas etc.
Tempo	2005;	**Léxico**	Português-BR; vocabulário conotativo;
Motivo	Venda do livro que auxilie os leitores a conhecer um pouco sobre oratória;	**Sintaxe**	Alta densidade verbal; verbos no modo imperativo; expressões idiomáticas, perguntas retóricas; etc.
		Elementos suprassegmentais	Símbolo de interrogação, sinal de reprovação

Fonte: Quadro elaborado com base no modelo de análise textual proposto por Christiane Nord (2016)

A coluna sobre os fatores intratextuais apresentados no Quadro 1, permite-nos compreender a estruturação textual do material estudado. Os capítulos, ao serem marcados por números e por conterem títulos e elementos não-verbais, como as imagens que suplementam as informações, demonstram uma estratégia editorial cujo objetivo é manter a atenção permanente do leitor sobre o tema a ser tratado. Encontramo-nos, desse modo, diante de uma função fática da linguagem.

O Tema, por sua vez, informação dada, segundo Nord (2016), pode ser pressuposto pelos elementos não-verbais e também por alguns elementos suprassegmentais, como podemos visualizar no capítulo 8 do livro, em que é ilustrado por meio de balões, dentro dos quais há pontos de interrogação e sinais de dúvida do orador. Tratam-se de elementos suprassegmentais que sinalizam que o Tema a ser tratado refere-se aos momentos de esquecimento, em que a informação a ser contada desaparece da memória do falante. O Rema, que é a informação não inferível, é textualizado no desenvolvimento do texto, dando assim, a progressão temática ao texto.

Por meio da união dos elementos "Tema" e "Rema" entendemos como se constitui o nível micro e macroestrutural do gênero em estudo que porta também a função apelativa em sua microestrutura por caracterizar-se por um texto que leva o receptor a refletir sobre a necessidade de se comunicar de forma efetiva, convencendo-o de que uma boa comunicação é sempre indispensável. Como forma de persuadir e fazer o receptor crer na importância do enunciado, a tessitura do livro se caracteriza por uma linguagem cotidiana, de terminologia não especializada, com bastante expressividade, que ocorre inclusive por meio de expressões idiomáticas, elementos suprassegmentais, mobilizando ao mesmo tempo uma quantidade expressiva de verbos. Desse modo, apresenta elementos denotativos e conotativos que atendem às convenções referentes a sua função.

Logo, observamos que a função apelativa, que se caracteriza por centrar-se na "orientação do texto para o receptor" (Nord, 2016, p.82), recorre também ao recurso constante de verbos no imperativo.

Portanto, ao considerarmos que o público a quem se destina o gênero textual de autoajuda são leitores que muitas vezes estão em trânsito, esperando voos em aeroportos, como no caso de empresários, estudantes, etc., o desenho da macroestrutura do gênero passa a ser de fundamental importância tanto para o Texto Fonte como para o Texto Alvo. Por tal razão, ao compararmos os livros em português e espanhol, observamos que a macroestrutura textual é similar, com uma única diferença a ser ressaltada nos elementos não-verbais do capítulo 3, em que se optou pela imagem de uma mulher no livro em espanhol, quando em português, a imagem que compõe o Tema do capítulo é de um homem.

As técnicas empregadas para a retextualização das expressões idiomáticas presentes no livro: apresentação de dados e análise

Quadro 2. Texto fonte e sua retextualização para língua espanhola

TEXTO FONTE	TEXTO ALVO
Errou? Sem drama: ponha na conta, **passe a régua** e siga em frente, pois a vida continua.	¿Se ha equivocado? No dramatice: **borrón y cuenta nueva** y siga adelante, pues la vida continúa.
PÁGINA – 17	**PÁGINA – 17**

Fonte: Elaborado com base nos excertos extraídos dos livros "Superdicas para falar bem em conversas e apresentações" e *Superconsejos para hablar bien en charlas y presentaciones*.

Com relação à expressão "passe a régua", com base em uma pesquisa realizada no Dicionário Informal (2012), podemos afirmar que se refere a um pedido de encerramento de uma dívida e normalmente é utilizada em ambientes relacionados à comidas e bebidas, por exemplo, bares, mercados e restaurantes. Ainda de acordo com a mesma publicação, trata-se de uma expressão comumente usada no estado do Rio de Janeiro. Um comentário no site Word Reference (2010) também confirma esse significado e informa que essa expressão teria se originado tempos atrás, quando as pessoas abriam contas em mercados, açougues, etc., e essas contas eram anotadas em cadernetas, de modo que ao serem pagas, "passavam a régua" e acertavam a dívida.

No texto alvo, há o emprego da expressão: *borrón y cuenta nueva* que é reconhecida pelo dicionário eletrônico da Real Academia Española (DRAE) como uma expressão coloquial que denota uma decisão na qual erros, dívidas e aborrecimentos devem ser esquecidos, como se nunca tivessem acontecido. Essa expressão, segundo uma matéria do site Nosabesnada, de autoria de DaChemist (2012), teria sua origem nos monges medievais que usavam tinta de sépia para escrever e copiar tudo em pergaminhos. Assim, segundo a publicação, eles afiavam as pontas das penas que utilizavam para copiar os dados, pois se houvesse um borrão em algum dos livros, deveriam copiar tudo novamente.

Ao compararmos as expressões, compreendemos que a linguagem e as expressões idiomáticas são também responsáveis por perpetuar valores históricos que remetem ao contexto cognitivo e cultural em que os signos linguísticos são constituídos e que representam um ponto importante a ser observado na tradução, pois consideramos que traduzir implica em ir além da transcodificação dos signos linguísticos. Essa concepção é explicada por Nord (2016) que afirma que a linguagem

está comprometida com a situação cultural na qual se desenvolve. Segundo a autora, as situações comunicativas possuem particularidades que são responsáveis por determinarem o "curso do ato comunicativo", de modo que o meio cultural interfere diretamente na forma como elas se desenvolvem.

Essa comparação entre as expressões referentes ao texto fonte e ao texto alvo, também nos permitiu inferir o emprego da técnica de "equivalente estabelecido[10]", uma vez que, além de serem expressões dicionarizadas, são reconhecidas popularmente e semanticamente correspondentes. Ao considerarmos o caráter fixo apresentado por essas expressões, conforme Martins e Martins (20219), entendemos que o emprego dessa técnica é relevante para o conhecimento do estudante de secretariado, pois permite ver o tipo de trabalho realizado com a linguagem na tradução.

Compreendemos também que a substituição da expressão "passe régua" por *borrón y cuenta nueva,* demonstra a utilização do procedimento de *domesticação, de acordo com* Venuti (2002), que pode ser visto como uma forma de deixar o texto mais inteligível, isto é, uma forma de possibilitar que o leitor possa entendê-lo melhor.

Quadro 3. Texto fonte e sua retextualização para língua espanhola

TEXTO FONTE	TEXTO ALVO
[...] por exemplo, aquele que diz que de manhã tem muita dificuldade para funcionar e que, nesse período, se tiver de fazer algo importante, precisa **"pegar no tranco".**	[...] por ejemplo la que dice que por la mañana tiene mucha dificultad para reaccionar y que, en ese período, si tiene que hacer algo importante necesita de un **empujón**.
PÁGINA – 18	**PÁGINA – 18**

Fonte: Elaborado com base nos excertos extraídos dos livros "Superdicas para falar bem em conversas e apresentações" e *Superconsejos para hablar bien en charlas y presentaciones*.

A expressão "pegar no tranco", segundo Duque (2008), pode remeter a: i) fazer que algo funcione de maneira forçada, tendo seu uso, comumente, relacionado, segundo a autora, a carros que não funcionam, ou não querem dar partida. No texto fonte, a expressão é empregada referindo-se a uma pessoa que tem dificuldades para exercer suas atividades no período da manhã e, por isso, precisa de algo que a "force" a fazê-lo. Isso demonstra como a expressão idiomática reflete o uso não idiomático que passa a incorporar-se na língua como idiomático, com uma polilexicalidade, e por isso, ao traduzirmos, nem sempre encontramos equivalentes, como nessa tradução em que a única opção foi utilizar a palavra *empujón*. Trata-se de um caso de inequivalência.

[10] Esse tipo de equivalente não é absoluto. É como afirmamos anteriormente, uma correspondência, pois dentre as 21 técnicas enumeradas por Molina e Hurtado Albir (2002), enquadra-se como um equivalente estabelecido.

Assim, diferentemente do texto fonte, no qual houve o emprego de determinada expressão, a tradução para língua espanhola apresenta o uso do substantivo "empujón", cujo significado, segundo o dicionário eletrônico da Real Academia Española (DRAE), refere-se a um impulso que se dá de maneira forçada, no intuito de afastar algo ou alguém.

Com base nessa comparação entre as línguas fonte e alvo, podemos compreender a forma como a ação tradutória está, inerentemente, comprometida com as culturas envolvidas entre os textos fonte e alvo. Essa comparação nos permite compreender também que, embora a expressão "pegar no tranco" pareça, de alguma forma, um elemento fácil de ser traduzido – por emergir em contextos informais –, possui particularidades em relação ao seu processo de constituição que dificultam sua tradução.

Para Nord (2016), o fato da ação tradutória implicar em duas culturas, é um dos pontos que a torna especial. De acordo com ela, a ação tradutória é especial não somente por envolver duas culturas, mas também por utilizar códigos linguísticos diferentes no que tange à elaboração da mensagem a ser transmitida entre produtor e receptor. Isso porque alguns códigos linguísticos podem refletir o vazio semântico na cultura de chegada.

Em relação à técnica de tradução utilizada, o estudante de tradução pode observar o uso da técnica de modulação, uma vez que o substantivo *empujar* pode ser compreendido literalmente como "dar um impulso", o que o difere da expressão "pegar no tranco", cujo significado é figurado e retoma a ideia de fazer que algo/alguém "funcione", resultando, portanto, em uma mudança no ponto de vista.

Consideramos também que o fato da expressão empregada no texto fonte ter sido substituída por outro elemento, na tradução para língua espanhola, evidencia uma "domesticação" (Venuti, 2002) na tradução. Essa "domesticação" na tradução, pode repercutir também como uma forma de tornar o texto com uma leitura mais acessível ao público.

Quadro 4. Texto fonte e sua retextualização para língua espanhola

TEXTO FONTE	TEXTO ALVO
Se, no entanto, essa tática não funcionar, use a expressão mágica, que se constitui no melhor remédio contra o branco. **É tiro e queda.**	Si esa táctica no funciona, use la expresión mágica, que constituye el mejor remedio contra el olvido. **Es infalible.**
PÁGINA – 26	**PÁGINA – 26**

Fonte: Elaborado com base nos excertos extraídos dos livros "Superdicas para falar bem em conversas e apresentações" e *Superconsejos para hablar bien en charlas y presentaciones*.

No que concerne ao significado da expressão "é tiro e queda", segundo uma definição apresentada pelo Dicionário Informal (2009), seu uso expressa a ideia de algo que é certo, ou ainda, algo que pode ser considerado como "infalível". No texto fonte, essa expressão é utilizada pelo emissor para referir-se a algo que não tem chances de dar errado.

Já em relação à tradução para a língua espanhola, o uso de "é tiro e queda" é substituído pelo adjetivo *infalible*. De acordo com o dicionário eletrônico da Real Academia Española (DRAE), o significado desse adjetivo está associado a algo que "não pode falhar", ou algo que não pode dar errado. Esse exemplo é relevante por permitir ao aluno de tradução entender que a tradução para língua espanhola nem sempre apresenta uma expressão equivalente, razão pela qual foi empregado determinado adjetivo, como uma forma de considerar o contexto em que os receptores se encontram, ou seja, em um espaço/tempo diferente daquele em que o texto fonte está inserido.

De acordo com Nord (2016), entendemos a relevância de considerar essas circunstâncias envolvidas no processo de tradução. Segundo a autora, toda tradução que vise a possibilitar a comunicação entre indivíduos de comunidades linguísticas e culturais distintas, apresenta no mínimo um elemento diferente, o receptor. Dessa forma, observamos o modo como essas circunstâncias impactam nas decisões a serem tomadas no processo tradutório, na tradução em questão, visto que a expressão empregada no texto fonte, se traduzida literalmente, não seria facilmente compreendida pelos receptores alvo, porquanto eles se encontram em um contexto sociocultural diferente do contexto em que ela se originou.

Nesse sentido, inferimos que há o uso da técnica de tradução "descrição", pois a expressão "é tiro e queda", na tradução para língua espanhola, é descrita pela sua função de significar *infalible* em espanhol. São, portanto, elementos linguísticos que se caracterizam por manifestarem valores similares.

Constatamos também que a tradução de "é tiro e queda" por "*es infalible"* ressalta o uso de uma *domesticação* (Venuti, 2002). É uma forma de proporcionar uma leitura aprazível aos leitores, de modo que o texto possa ser entendido sem que pareça efetivamente uma tradução, na qual haja termos que não pertencem à cultura em que está inserido.

Quadro 5. Texto fonte e sua retextualização para língua espanhola

TEXTO FONTE	TEXTO ALVO
E olha que estou falando de gente arrumadinha, de gramática redonda, berço lustrado, mas que, um piscar de olhos, depois de ter chegado de mãozinha dada, esquece as regras da etiqueta e **arma o barraco** por nada.	Y hablo de gente culta, con gramática perfecta, cuna de oro, pero que sin darse cuenta después de haber llegado en perfecta armonía, se olvida las reglas de etiqueta y **arma un follón** por nada.
PÁGINA – 27	**PÁGINA – 27**

Fonte: Elaborado com base nos excertos extraídos dos livros "Superdicas para falar bem em conversas e apresentações" e *Superconsejos para hablar bien en charlas y presentaciones.*

A expressão "armar o barraco", ou ainda "armar um barraco", segundo o Dicionário Popular, é utilizada para expressar a ideia de uma discussão que ocorre de forma exagerada, isto é, uma discussão onde um indivíduo se exalta e causa escândalo diante de muitas pessoas. Essa expressão se caracteriza como uma expressão fixa, cuja estrutura não pode ser modificada sem que sua carga idiomática e/ou sentidos sejam afetados. Trata-se de uma expressão armazenada na memória dos falantes nativos e que representa, portanto, a cultura do país em que o texto fonte está inserido.

No texto alvo, essa expressão é substituída por "*arma un follón"* que não é reconhecida pelo dicionário eletrônico da Real Academia Española (DRAE) como fixa. O dicionário reconhece apenas o uso do substantivo *follón*, de forma isolada, e lhe atribui significados que correspondem ao representado por "arma um barraco".

Ao compreendermos que a expressão empregada no texto fonte foi substituída no texto alvo por elementos linguísticos que não se configuram como uma expressão fixa, entendemos que houve o emprego da técnica de tradução de adaptação. Essa adaptação é bastante adequada para que o texto esteja de acordo com a situação comunicativa em que servirá como instrumento comunicativo. Isso porque possibilita que os receptores alvo consigam compreendê-lo com maior facilidade, podendo, assim, despertar ainda mais o interesse pela leitura.

Quanto ao momento de recepção do texto, Nord (2016) o considera como dependente das expectativas dos receptores, as quais, segundo a autora, são determinadas por fatores como: a situação em que os receptores recebem o texto, o

entorno social, o conhecimento de mundo, bem como, suas necessidades comunicativas. Uma vez que o momento de recepção do texto deva ser considerado como dependente das expectativas dos receptores, é de se esperar que na tradução sejam adequadas às diferenças linguísticas existentes, no intuito de proporcionar-lhes uma melhor compreensão do texto.

Nesse sentido, constatamos também que o emprego de uma expressão legitimada e reconhecida na língua espanhola – empregada no texto alvo –, substituindo a expressão utilizada no texto fonte, assinala uma *domesticação* (VENUTI, 2002) na tradução. Isso ocorre como uma tentativa de atenuar as diferenças linguístico-culturais entre as línguas.

Embora não tenhamos expostos, neste tópico, os demais exemplos analisados no livro, devido ao limite de páginas, podemos afirmar que a análise[11] completa das técnicas aplicadas na retextualização das expressões idiomáticas do livro, apontam, de forma predominante, o uso das seguintes técnicas: equivalente estabelecido (6 vezes) adaptação (4 vezes), modulação (4 vezes); descrição (4 vezes); tradução literal (3 vezes). Esses resultados demonstram uma aproximação da tradução com o contexto em que é inserida, considerando que constatamos, igualmente, a predominância do procedimento de *domesticação* que acontece 18 vezes e que, segundo Venuti (2002), ocorre em casos de aproximação do autor do livro com os leitores do texto alvo. Assim, ocorreram apenas dois casos de estrangeirização, ou seja, com as expressões "Comiendo por los bordes" e "Tarjeta roja", cujos exemplos não estão ilustrados pelos quadros devido ao espaço que devemos delimitar este texto.

Considerações finais

O estudo nos permitiu entender que a análise das técnicas de tradução empregadas nas retextualização das expressões idiomáticas analisadas permite ao estudante de tradução compreender a adequação dessas expressões ao contexto em que serão inseridas e também possibilita a reflexão sobre os sentidos e os valores histórico-

[11] Para a análise completa, comparamos o uso de cada expressão idiomática presente no livro "Superdicas para falar bem em conversa e apresentações" com as expressões traduzidas presentes no livro "Superconsejos para hablar en charlas y presentaciones". Para isso, procuramos entender o significado das expressões na língua portuguesa e espanhola para relacionar com o uso da técnica de tradução, descrita por Molina e Hurtado Albir (2002), empregada para a retextualização.

culturais que constituem as expressões nas traduções, os quais precisam ser preservados. Dessa forma, o estudo desse *corpus* é produtivo para a planificação do ensino-aprendizagem de tradução português-espanhol para o curso de secretariado.

Os resultados evidenciam também que o estudo da tradução por meio de corpus autêntico como o selecionado para este estudo é enriquecedor para a aprendizagem da língua espanhola por colocar o aluno em contato direto com as divergências presentes nos pares de línguas envolvidos, promovendo a reflexão sobre como a capacidade de tomada de decisão é importante e o quanto exerce influência nos resultados de tradução.

Referências

ANDRADE, I de. Por que livros de autoajuda vendem tanto? **Ociclorama,** 2017. Disponível em: http://ociclorama.com/por-que-livros-de-autoajuda-vendem-tanto/. Acesso em: 05 jan. 2021.

ARMAR UM BARRACO. *In*: **Dicionário Popular**. Disponível em: https://www.dicionariopopular.com/armar-um-barraco/. Acesso em: 28 nov. 2020.

ARROJO, R. (1986). **Oficina de tradução** - A teoria na prática. S. Paulo: Ática.

AUTO-AJUDA. **Superinteressante**, 2009. Disponível em: https://super.abril.com.br/comportamento/auto-ajuda/. Acesso em: 20 out. 2019.

BAJTÍN, M. **Estética de la creación verbal**. 1. ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

BERBERANA, E. La felicidad también se vende: los libros de autoayuda mueven cientos de millones de euros. **Libre mercado**, 2018. Disponível em: https://www.libremercado.com/2018-04-11/la-felicidad-tambien-se-vende-los-libros-de-autoayuda-mueven-cientos-de-millones-de-euros-1276616836/. Acesso em: 20 out. 2020.

BRONCKART, J. P.**Atividades de linguagem, textos e discurso:** por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

CASTELLANO, M. "Seja uma mulher vencedora!": particularidades de gênero e definições do sucesso na literatura de autoajuda. In: **E-Compós**. 2015. Disponível em: https://e-compos.emnuvens.com.br/e-compos/article/view/1131. Acesso em: 15 dez. 2020.

COLOMBIA. **Ministerio de Educación Nacional**, (2007). Para leer un país. Disponível em: https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-122248.html Acesso em: 20 dez. 2020.

DACHEMIST. El origen de la expresión «borrón y cuenta nueva» se debe a los monjes medievales. **Nosabesnada**, 2012. Disponível em:

https://www.nosabesnada.com/cultura/el-origen-de-la-expresion-borron-y-cuenta-nueva-se-debe-a-los-monjes-medievales. Acesso em: 15 out. 2020.

DUQUE, T. T. **"É Pegar ou Largar"**: uma análise voltada para o ensino de Português para Estrangeiros de estruturas compostas a partir do verbo pegar e seus diferentes usos na Língua Portuguesa falada no Brasil. 2008. Monografia (Pós-graduação em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/29598/29598.PDF. Acesso em: 05 nov. 2020.

É TIRO E QUEDA. *In*: **Dicionário informal**, 05 mar. 2009. Disponível em: https://www.dicionarioinformal.com.br/tiro+e+queda/#:~:text=1.,Tiro%20e%20queda&text=Express%C3%A3o%20popular%20que%20significa%20%3A%20uma%20coisa%20certa%20%3B%20infal%C3%ADvel. Acesso em: 20 dez. 2020.

MARCUSCHI, L. A. **A questão do suporte dos gêneros textuais.** Disponível em: https://idoc.pub/documents/idocpub-vnd5ojzx0rlx . Acesso em: dez 2024.

MARTELLI, C. G. Autoajuda e o espírito de nossa época. **Perspectivas**: Revista de Ciências Sociais, 2010. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/108193. Acesso em: 05 jan 2021.

MARTINS, A; MARTINS, V. **Estudos do léxico**: aportes teóricos para pesquisa terminológica e fraseológica. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019.

MOLINA, L; HURTADO ALBIR, A. **Translation Techniques Revisited:** A Dynamic and Functionalist Approach. Meta, 2002.

NORD, C. **Análise textual em tradução:** bases teóricas, métodos e aplicação didática. Transtextos, 2016.

PASSAR A RÉGUA. *In*: **Dicionario Informal**, 06 abr. 2012. Disponível em: https://www.dicionarioinformal.com.br/passar+a+r%E9gua/. Acesso em: 10 out. 2023.

PASSAR A RÉGUA. *In*: **Word Reference**, 20 nov. 2010. Disponível em: <https://forum.wordreference.com/threads/passar-a-r%C3%A9gua.1985017/#:~:text=Passar%20a%20r%C3%A9gua%20significa%20encerrar,estabelecimento%20ia%20anotando%20numa%20caderneta.>. Acesso em: 20 out. 2020.

POLITO, R. **Superconsejos para hablar bien en charlas y presentaciones.** Tradução de Maria Cibele González Pellizari Alonso e Claudia Bruno Galván. São Paulo: Saraiva, 2007.

POLITO, R. **Superdicas para falar bem em conversas e apresentações.** São Paulo: Saraiva, 2005.

RABADÁN, R. **Equivalencia y Traducción.** Léon: Universidad, Secretariado de Publicaciones, 1991.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. c2021. **Diccionario de la lengua española** (23a. ed.). Madrid: Real Academia Española.

REINALDO Polito e o Caminho do Escritor (entrevista). **Bonde**, 2010. Disponível em: https://www.bonde.com.br/blogs/falando-de-literatura/reinaldo-polito-e-o-caminho-do-escritor-entrevista--145006.html. Acesso em: 15 out. 2020.

SOUZA, A. Ajude-se. **Superinteressante**, 2005. Disponível em: https://super.abril.com.br/comportamento/ajude-se/. Acesso em: 20 out. 2019.

VENUTI, L. (2002). **Escândalos da tradução**: por uma ética da diferença. Tradução de Laureano Pelegrin, Lucinéia Marcelino Villela, Marileide Dias Esqueda e Valéria Biondo. Revisão Técnica Stella Tagnin. Bauru, SP: EDUSC.

Submetido em 25 de outubro de 2024.

Aceito em 04 de dezembro de 2024.

REVISTA Linguagem em pauta

O TRABALHO FEMININO NA OBRA "CASA DE PENSÃO", DE ALUÍSIO AZEVEDO

FEMALE WORK IN THE WORK "*CASA DE PENSÃO*," BY ALUÍSIO AZEVEDO

Amércia da Silva Costa [1]
Francisca Liciany Rodrigues de Sousa [2]

Resumo: Este estudo examina o trabalho feminino na obra "Casa de Pensão" (2020), de Aluísio Azevedo, devido à necessidade de novas abordagens na literatura que contemplem a representação da mulher em atividades laborais frequentemente invisibilizadas. O trabalho feminino, muitas vezes confinado ao espaço doméstico e considerado natural ao sexo, é tratado como "não trabalho" ou a ele é dado pouca importância. No entanto, esta análise propõe uma discussão sobre o trabalho reprodutivo como elemento de transformação social sob a ótica da Crítica Literária Feminista. Utilizando uma metodologia bibliográfica analítico-qualitativa, o estudo se apoia em autores como Saffioti (1976), Zola (1982) e Melo e Castilho (2009). A obra de Aluísio Azevedo, inscrita no Naturalismo, revela que o ambiente influencia a construção social dos indivíduos. Dentro desse contexto, conclui-se que as mulheres desempenham um papel crucial na construção do enredo, pois, apesar de seu confinamento no espaço doméstico, criam condições para o determinismo Naturalista operar no enredo.
Palavras-chave: trabalho reprodutivo; "Casa de Pensão"; Aluísio Azevedo; crítica feminista.

Abstract: This study examines women's work in the work *Casa de Pensão* (2020), by Aluísio Azevedo, due to the need for new approaches in literature that contemplate the representation of women in frequently invisible work activities. Women's work, often confined to the domestic space and considered natural to sex, is treated as "non-work" or given little importance. However, this analysis proposes a discussion on reproductive work as an element of social transformation from the perspective of Feminist Literary Criticism. Using an analytical-qualitative bibliographic methodology, the study is based on authors such as Saffioti (1976), Zola (1982) and Melo e Castilho (2009). Aluísio Azevedo's work, inscribed in Naturalism, reveals that the environment influences the social construction of individuals. Within this context, we conclude that women play a crucial role in the construction of the plot, because, despite their confinement in the domestic space, they create conditions for Naturalist determinism to operate in the plot.
Keywords: reproductive work; *Casa de Pensão*; Aluísio Azevedo; feminist critique.

[1] Graduada em Letras - Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), graduanda em Educação Física pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Lattes: https://lattes.cnpq.br/6474096476494828, ORCiD: https://orcid.org/0009-0005-0917-1732. E-mail: amerciak@gmail.com

[2] Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal do Ceará (UFC), professora Temporária do Curso de Letras- Habilitação em Língua Portuguesa da Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5603785742049512, ORCiD: https://orcid.org/0000-0003-1630-8555. E-mail: licianyrodrigues@gmail.com

Introdução

O estudo literário permite que uma obra seja observada por diferentes perspectivas. Dessarte, quando se trata de um cânone literário como as obras de Aluísio Azevedo, os trabalhos de análise se proliferam, mas não se extingue a quantidade de assuntos que podem ser abordados. No universo literário criado por Aluísio Azevedo em "Casa de Pensão" (2020), uma temática que chama a atenção é a representação das mulheres no final do século XIX, mais especificamente o trabalho feminino apresentado na obra. Este artigo, por meio de uma pesquisa bibliográfica analítico-qualitativa, busca identificar e analisar esse tema, dada a pouca atenção dedicada ao trabalho feminino e aos seus desdobramentos na literatura de Aluísio Azevedo.

"Casa de Pensão", influenciada pela corrente teórica naturalista proposta por Émile Zola (1982), aborda as debilidades que o meio provoca no caráter das pessoas. Na obra, é apresentado ao leitor o protagonista Amâncio, um sonhador byroniano que busca prazeres como sexo, bebedeiras e festas, que aproveita sua ida da província do Maranhão para a corte, no Rio de Janeiro, para realizá-los. A viagem, que deveria ter como propósito o estudo, leva-o para outro caminho, tanto por conta do seu caráter (aventureiro, dissimulado e inconsequente), moldado desde a infância e pelo meio que viveu, quanto pelas pessoas que cruzam o caminho dele.

Segundo o determinismo social e biológico naturalista proposto por Émile Zola (1982), o espaço em que se vive influencia a construção do ser social. Em "Casa de Pensão", a maior parte da narrativa é ambientada em espaços domésticos, nos quais há uma predominância da figura feminina realizando atividades laborais. Por meio disso, é possível identificar os trabalhos femininos e as influências que incidem na vida de Amâncio. Por exemplo, a infância burguesa do personagem está diretamente ligada à mãe, cujo trabalho consiste em proteger excessivamente o filho único, além de deixá-lo aos cuidados do trabalho escravo desempenhado pela ama de leite. Segundo o narrador, "esses pequenos episódios de infância, tão insignificantes na aparência, decretaram a direção que devia tomar o caráter de Amâncio" (Azevedo, 2020, p. 19).

Na narrativa ora analisada, essas mulheres são tratadas como elementos secundários na jornada de Amâncio. Contudo, é possível salientar a importância imediata de cada uma na formação de caráter e no bem-estar social dele através do

trabalho reprodutivo feminino. Se o cunho naturalista da obra dita que o meio interfere na formação do homem e a casa é o espaço relegado ao cuidado da mulher, percebe-se

> [...] a importância de estudos que considerem a dimensão do trabalho como categoria central de análise das relações de gênero, já que esta categoria incorpora, historicamente, visíveis relações de desigualdade e de poder assimétrico entre homens e mulheres (Cyrino, 2009, p. 68).

Posto isso, é possível se encontrar pesquisas relacionadas à mulher enquanto mãe, esposa ou sobre ligadas ao caráter da figura feminina. Entretanto, ainda são poucos os estudos literários sobre a representação da mulher a partir das funções laborais que exerce e, ainda mais, como elemento de transformação social, capaz de contribuir com o desenvolvimento dos enredos literários.

Para apresentar esse novo viés sobre a posição da mulher na literatura, o primeiro capítulo oferece uma breve reflexão sobre a condição da mulher no século XIX e as tendências naturalistas. Em seguida, discute-se a relação da mulher com o trabalho, e, por fim, realiza-se a análise dos trabalhos femininos identificados na obra "Casa de Pensão".

Os objetivos específicos de pesquisa são alcançados por meio da identificação de passagens da obra em que o trabalho das personagens está, muitas vezes, limitado às atividades domésticas, voltados para a reprodução e o bem-estar dos indivíduos. E a importância do trabalho feminino para o desenvolvimento da narrativa naturalista, ao influenciar algumas escolhas do protagonista Amâncio.

A mulher no século XIX e o Naturalismo

Antes de abordar o trabalho feminino, é importante tecer algumas considerações sobre a condição da mulher no momento histórico em que a obra "Casa de Pensão" foi escrita por Aluísio Azevedo. Em 1884, ou seja, no final do século XIX, a posição da mulher variava significamente de acordo com a raça e a classe social que ocupava. O país vivia o regime de monarquia constitucional parlamentarista e a sociedade brasileira dividia-se em províncias, o Rio de Janeiro era a capital do país e grande parte da economia provinha da agricultura. A legislação da época apresentava de forma clara a subordinação da mulher ao homem naquele contexto.

> A legislação sobre o trabalho feminino anterior à nova Constituição baseada em princípios como a fragilidade feminina, a defesa da moralidade, a proteção a prole, a natural vocação da mulher para o lar e o caráter complementar do salário feminino - fundamentou-se em um ideal de família patriarcal encabeçada pelo homem e teve por objetivo proteger a trabalhadora em seu papel de mãe. Impôs com isso uma série de restrições ao trabalho feminino (Bruschini, 1994, p. 27).

Contudo, esse estatuto não era válido para as mulheres escravizadas que trabalhavam em pé de igualdade com os homens nas lavouras, bem como era inválido para aquelas das classes mais pobres — que recorriam à prostituição nas cidades ou realizavam trabalhos braçais pesados. Observam-se dois perfis que representam a condição da mulher nesse contexto: aquela dependente do responsável homem e aquela que, devido à classe social, era "escrava da necessidade de subsistência", situação que lhe dava uma "falsa liberdade" para trabalhar ou transitar em espaços públicos. Essa liberdade pode ser considerada falsa porque ainda eram incapazes de sobreviver de forma autônoma de seu trabalho, ainda sendo necessário responder a um superior masculino (Knonkel; Cardoso; Hoff, 2005).

A educação feminina, por sua vez, era restrita às classes mais altas e abrangia o ensino de geografia, história, aritmética, composição literária, doutrina cristã e trabalhos com agulha até aos 12 anos, idade na qual já era permitido casar. Embora elas tivessem acesso ao ensino, as mulheres não podiam estudar tudo que os homens aprendiam nas ciências, assim, estavam limitadas ao enriquecimento cultural e a atividades que auxiliassem na economia doméstica. Nesse sentido, a preparação para constituir uma família era a principal tarefa das mulheres. Ressalta-se que

> [...] a constituição da família tradicional (patriarcal) brasileira iniciou-se com a solidificação da base econômica e legal da Colônia, com o direito canônico e o respaldo da Igreja Católica, ligada ao latifúndio e à escravidão. A organização dessa família herdou traços da herança cultural portuguesa fundamentada no direito paterno, no poder patriarcal, centrado na ideia do homem como chefe de família e na submissão e reclusão da mulher. A Igreja metropolitana, a serviço do Estado português, buscava controlar as populações coloniais, ditando regras morais, principalmente em relação às mulheres. "A igreja entendia que confinada à casa, delimitada pela privacidade doméstica, a mulher, e sobretudo a mãe, poderia fazer o trabalho de base para o estabelecimento do edifício familiar" (Del Priore, 1994, p. 69 *apud* Alves, 2013, p. 276).

Confinadas no espaço privado do lar, a mulher era excluída da vivência social. Segundo Emília Viotti da Costa (1997, p. 244), "a rua continuava a ser domínio de escravos, vendedores ambulantes, rameiras, artífices e vagabundos. As mulheres de alta

classe não eram vistas nas ruas ou em outros lugares públicos com exceção da igreja". Ou seja, mesmo com vantagens econômicas, essas mulheres eram excluídas dos espaços políticos de decisão, dos estudos científicos e até da produção literária, situação legitimada socialmente.

A formação cultural do Brasil, por sua vez, foi durante muitos anos influenciada pelos padrões europeus. Paris destacava-se como referência cultural, política e científica, as principais leituras eram francesas, logo, as referências teóricas consumidas pelos intelectuais brasileiros eram provenientes da França. Neste ponto, a Revolução Industrial estava em seu auge e uma nova forma de organização da vida econômica surgia. Conforme Heleieth Saffioti (1976), o surgimento do capitalismo se dá em condições extremamente adversas à mulher. No processo de individualização inaugurado pelo modo de produção capitalista, a figura feminina contaria com a desvantagem social decorrente da tradicional subvalorização de sua capacidade. Naquele momento, essa desvantagem era socialmente justificada por teorias biológicas de natureza evolutiva, como os estudos de Charles Darwin.

Em seu livro "Segundo Sexo" (2019), Simone de Beauvoir discorre sobre a opressão imposta à mulher devido à sua característica biológica de procriação, entendida como o aspecto que a impedia de caçar e prover a sua subsistência em dados momentos. Para a autora, essa "situação da mulher" a definiu como o Outro sobre o qual o homem se impôs distintivamente, reservando-se o espaço social e relegando a mulher ao espaço da vida privada. No decorrer do desenvolvimento histórico e econômico da humanidade, tal visão de mundo foi sedimentada e normalizada socialmente. Em vista disso,

> [...] de acordo com a época de um trabalho literário, procura-se investigar a quais interesses e ideologias tal texto serve em relação à representação do sexo feminino, além de suas contribuições positivas e/ou negativas para a condição da mulher na sociedade (Casagrande; Zolin, 2007, p. 16).

Faz-se necessário ultrapassar a perspectiva de que a mulher cabe somente a realização do trabalho doméstico. Para isso, é importante ir além da naturalização dos discursos biológicos de inferioridade e analisá-los na obra. Assim, é preciso compreender como a tendência naturalista se apresenta na literatura a fim de analisar criticamente o perfil do trabalho feminino em "Casa de Pensão".

No século XIX, surgiu na Europa a tendência de valorização do caráter científico, objetivo e racional, o chamado "cientificismo". São deste período pesquisas como a de

Charles Darwin sobre a questão evolucionista dos seres vivos; de Auguste Comte, que argumentou que os atos humanos são funções do corpo ou da sociedade; e, por fim, do biólogo Ernest Haeckel, que apresentou discussões sobre como mecanismos raça-meio-ambiente determinam as ações realizadas pelos seres humanos. Essas perspectivas influenciaram movimentos artísticos e geraram uma nova forma de estilo literário cunhado "Naturalismo".

O termo "naturalismo", na Literatura, nasce da concepção de que todos os elementos da natureza estão submetidos às mesmas leis e as mesmas circunstâncias, incluindo os seres humanos. Émile Zola, o principal nome do Naturalismo, explicou sobre essa teoria e estilo no livro "O Romance Experimental" (1982). Assim:

> O Naturalismo é o retorno à natureza; é essa operação que os cientistas fizeram no dia em que imaginaram partir do estudo dos corpos e dos fenômenos, basear-se na experiência, proceder pela análise. O Naturalismo, nas letras, é igualmente o retorno à natureza e ao homem, a observação direta, a anatomia exata, a aceitação e a pintura do que existe (Zola, 1982, p. 92).

Pode-se inferir que o Naturalismo literário funciona da mesma forma que o Naturalismo científico: baseado no estudo do homem, da natureza e no empirismo. A observação era o método para os escritores criarem as suas obras, eles partiam do real, das ações humanas e do local de vivência para construir suas narrativas ficcionais.

Para imprimir em sua obra a tendência naturalista, Aluísio Azevedo baseou-se na sua experiência e observação do cotidiano. Inspirou-se, em particular, em um caso de grande repercussão no Rio de Janeiro, ocorrido em 1876, conhecido como "Questão Capistrano" pelas matérias jornalísticas da época.

O caso envolvia Júlia Clara Pereira, proprietária de uma pensão Rio de Janeiro, e seus filhos Júlia Pereira e Antônio Alexandre Pereira. Entre os hóspedes estava o estudante João Capistrano da Cunha que, em uma noite de janeiro, violentou sexualmente Júlia Pereira. Após o ocorrido, a jovem relatou o crime à família, o que resultou na fuga do agressor e no registro de uma queixa-crime que o levou à prisão e, posteriormente, a ser julgado. O rapaz acabou absolvido e ovacionado pelos colegas numa celebração pública em 17 de novembro. Porém, três dias depois, Antônio Alexandre Pereira assassinou Capistrano por vingança. Dois meses depois, Antônio Alexandre Pereira foi absolvido do crime devido à cobertura jornalística e à comoção pública pelo ato do rapaz em tentar salvar a honra da irmã e da família (Enne; De Souza, 2009).

Em "Casa de Pensão", o autor estabeleceu um enredo baseado no crime verídico da "Questão Capistrano", em que apresenta um novo grupo de personagens e novos acontecimentos que ficcionalizam o caso. Na construção das personagens do romance, como aponta Candido (2009), o processo ocorre na relação com o real para sua concretização. Aluísio Azevedo (2020) manipula as concepções fisiológicas das personagens e os ambientes que habitam elementos cruciais para o desenvolvimento do enredo: um mundo ficcional regido por suas próprias leis e que busca imprimir os critérios estéticos Naturalistas.

A obra aborda temas como a disputa por dinheiro, as patologias sociais e a impunidade, as personagens são retratadas como reflexos dos seus ambientes e das tendências biológicas herdadas. Entretanto, para a análise deste estudo, é importante observar a tendência naturalista do estilo literário e sua intersecção com questões biológicas no que diz respeito à mulher.

Para isso, a análise do presente estudo toma como base a crítica literária feminista por entender que a representação da mulher ocupa uma posição marginalizada na literatura. Essa exclusão decorre tanto do não acesso à produção feminina (e reconhecimento) dela durante muitos anos quanto da representação feminina baseada em estereótipos negativos e nos papéis secundários que desempenham nas narrativas. Em vista disto,

> [...] se as relações entre os sexos se desenvolvem segundo uma orientação política e de poder, também a crítica literária feminista é profundamente política na medida em que trabalha no sentido de interferir na ordem social. Trata-se de um modo de ler a literatura confessadamente empenhado, voltado para a desconstrução do caráter discriminatório das ideologias de gênero, construídas, ao longo do tempo, pela cultura. Ler, portanto, um texto literário tomando como instrumentos os conceitos operatórios fornecidos pela crítica feminista [...] implica investigar o modo pelo qual tal texto está marcado pela diferença de gênero, num processo de desnudamento que visa despertar o senso crítico e promover mudanças de mentalidades, ou, por outro lado, divulgar posturas críticas por parte dos(as) escritores(as) em relação às convenções sociais que historicamente têm aprisionado a mulher e tolhido seus movimentos (Zolin, 2019, p. 218).

Em "Casa de Pensão", o foco principal da narrativa recai no protagonista Amâncio, mas é evidente que o desenvolvimento (do personagem) é construído a partir da influência de cada mulher que estive presente na vida dele.

Ao discorrer sobre as mulheres e a ficção, em seu ensaio "Um teto todo seu" (2019), a escritora Virginia Woolf apresenta a "alegoria do espelho" para ilustrar o papel

da mulher, que reflete a imagem do homem de forma engrandecida ao mesmo tempo em que é diminuída em comparação a ele. À vista disso, torna-se necessário ressignificar o papel das mulheres em textos canônicos. Para isso, faz-se premente evidenciar as ações realizadas pelas personagens como o cuidado do lar e da família, vistos como caráter biológico. Na verdade, precisam ser desmistificados como condição natural e de importância inferior ao que é realizado pelo homem. Graças a crítica literária feminista, novos vieses de observação são possíveis e, assim, é possível identificar as representações do trabalho feminino desatrelado do pertencimento biológico e sim como uma condição imposta historicamente.

A mulher e o trabalho

Como visto, no desenvolvimento da sociedade, uma série de concepções serviram como justificativa para delimitar a função da mulher, contê-la e direcioná-la aos padrões exigidos do comportamento feminino. Retomando a alegoria do espelho formulada por Virginia Wolf (2019), a mulher, nessas condições, não representa riscos competitivos ao homem, especialmente no campo profissional. Isso ocorre porque o trabalho doméstico, relegado a elas, não é remunerado e socialmente desvalorizado.

Para Melo e Castilho (2009), a divisão sexual do trabalho, consolidada desde a industrialização, possibilita compreender porque as atividades realizadas pelas mulheres no ambiente familiar são desvalorizadas. Essas atividades são consideradas como não trabalho devido à confusão entre os conceitos de "produção" e "produção de mercadorias", bem como o de "trabalho" e "emprego". Essa lógica implica uma associação linear entre a atividade masculina associada à produção de mercadorias em espaços públicos e à participação política; e a atividade feminina vinculada às funções domésticas exercidas no seio familiar, cujo caráter é apolítico e não remunerado.

Conforme Marx (2015), entende-se por trabalho toda ação, física ou psicológica, ou seja, de preparar-se mental ou fisicamente, com o objetivo de obter um propósito, modificando a natureza ao seu redor e a si mesmo durante o processo. A produção de mercadorias é apenas uma das inúmeras atividades compreendidas nesse conceito.

Desse modo, na obra, a simples ação de organizar a mala do filho Amâncio, realizada por Dona Ângela, caracteriza-se como trabalho, assim como a organização das finanças e a limpeza da casa feita por Hortênsia. Ou, ainda, o trabalho realizado por

Madame Brizard, que gerencia uma pensão, cuida dos hóspedes e faz as compras domésticas. Do mesmo modo, Amélia busca aprender a costurar, a cozinhar e a enriquecer seu repertório cultural realizando diversas leituras, tudo isso com o propósito de ser dona de casa e ter filhos, preparando-se física e psicologicamente para essas tarefas. Em suma, são ações que exigem tempo e planejamento, logo, são formas de trabalho.

Tais ações podem ser definidas ainda como "trabalho reprodutivo" — toda tarefa física ou psicológica que engloba o bem-estar humano, seja "a reprodução dos seres humanos, o trabalho doméstico, a socialização das crianças e o cuidado com os idosos e doentes" (Melo; Castilho, 2009, p. 138-139).

Salientamos que essas tarefas que, historicamente, estão ligadas ao parentesco familiar e à mulher, quase como condição natural das mulheres, são subestimadas intimamente por sua relação com o gênero. E para descontruir isso

> [...] o novo olhar feminista tem como uma das temáticas recorrentes a *invisibilidade* do trabalho da mulher, que está profundamente ligada à desqualificação do trabalho doméstico e à inferioridade feminina. Esse é um dos temas mais antigos trazidos pelo feminismo para as ciências sociais e tem pautado a tentativa de reinterpretar os conceitos de trabalho doméstico e trabalho produtivo/improdutivo (Melo; Castilho, 2009, p. 138).

A diferença entre o trabalho produtivo e o trabalho reprodutivo reside no fato, como já mencionado, do trabalho doméstico (que é reprodutivo) ter sido imposto às mulheres. Assim, "como também foi transformado em um atributo natural da psique e da personalidade femininas uma necessidade interna, uma aspiração, supostamente vinda das profundezas da nossa natureza feminina" (Federici, 2019, p. 42), em vez de ser reconhecido como trabalho. Para Federici (2019), isso se deve ao desenvolvimento do capitalismo que destinou esse trabalho a não ser remunerado para conter os custos da força de trabalho.

A análise do trabalho da mulher não pode se limitar à análise de profissões, pois, em cada contexto histórico e de classe social, a liberdade feminina foi distinta. Houve épocas em que mulheres não podiam trabalhar em empregos convencionais, com exceção das mulheres negras escravizadas, que não eram vistas como mulheres ou com qualquer olhar humanizado. Um exemplo disso, em *Casa de Pensão*, é o da ama de leite de Amâncio, que sequer é nomeada e é apagada como um ser, considerada apenas um objeto, uma mão de obra.

Diante do exposto, para melhor compreender o trabalho feminino, será visto em "Casa de Pensão", os trabalhos realizados pelas personagens femininas, ressaltando sua importância para o desenvolvimento do enredo. Para isso, levou-se em conta o cunho Naturalista da obra, que delineia teses deterministas para as ações dos indivíduos. Portanto, a mulher, responsável historicamente pelo cuidado doméstico e criação dos indivíduos carrega atributos de fundamental importância para a análise desta corrente literária, conforme exposto no tópico a seguir.

Os trabalhos femininos na obra "Casa de Pensão" de Aluísio Azevedo

Este trabalho sobre "Casa de Pensão" (2020) tem como objetivo a análise dos trabalhos femininos. Os trabalhos analisados estão ligados às seguintes personagens: Hortênsia, Madame Brizard, Amélia e, brevemente, Dona Ângela e a escrava que lhe pertence. Essas personagens foram selecionadas porque as atividades por elas exercidas enquadram-se nos critérios de trabalho reprodutivo. Devido ao grande número de figuras femininas e a fim de manter a objetividade necessária, não haverá uma análise das personagens em si, mas das atividades laborais exercidas por elas e que impactam na construção da narrativa. Por questões metodológicas, os trechos mencionados sobre o trabalho feminino seguem a ordem cronológica da narrativa da história, de modo a evidenciar a importância que os trabalhos dessas mulheres têm na trama.

Em "Casa de Pensão", a narrativa gira em torno de Amâncio, que cresce sob o cuidado maternal de D. Ângela, no Maranhão. Por ser filho único, o jovem apresentava um comportamento arteiro e sempre encontrava na mãe "um coração aberto para lhe receber as lágrimas e os queixumes. Também, só elas, as mães, podem servir a tão delicado mister[3]" (Azevedo, 2020, p. 35). Isso revela o trabalho realizado pela mãe para a educação e bem-estar psicológico do filho, prestando o apoio necessário para o desenvolvimento dele. Na festa de despedida de Amâncio, que partiria para o Rio de Janeiro, a senhora reconhece sua preocupação ao comentar com o convidado Dr. Silveira: "— Quem tem filho, tem cuidados, senhor doutor!..." (Azevedo, 2020, p. 24), revelando estar ciente de seu dever, o qual pode ser reconhecido como trabalho reprodutivo.

[3] Nota da publicação Azevedo (2020) - Mister: Trabalho, serviço, ocupação.

A infância de Amâncio também contou com a presença de uma mulher escravizada, identificada como sua ama de leite. Segundo o narrador, ela era "Além disso, forte, rija para o trabalho" (Azevedo, 2020, p. 21), característica comum dada às mulheres negras. É sobre a ama que recai a maioria das tarefas domésticas mais pesadas e do cuidado com o menino. A cativa é quem amamenta Amâncio e termina por transmitir-lhe uma doença reumática que o tornará fraco da saúde. Tal fato, à luz das teses deterministas do Naturalismo, determinará alguns problemas que apareceram na vida adulta do rapaz.

Amâncio parte para estudar no Rio de Janeiro e se hospeda na casa de Campos e sua esposa, Hortênsia, "que se saíra uma excelente dona de casa, muito arranjadinha, muita amiga de poupar [...] e limpa, 'limpa que fazia gosto'" (Azevedo, 2020, p. 11). Ela cuida das finanças domésticas, limpeza e bem-estar do marido e do lar. O trabalho doméstico realizado pela mulher é tão louvável que Amâncio, ao decidir se mudar, o toma como parâmetro, como pode ser observado no trecho a seguir.

> [...] vivia, pois, num brinco; nem um escarro seco no chão. Os móveis luziam, como se tivessem chegado na véspera da casa do marceneiro; as roupas da cama eram de uma brancura fresca e cheirosa; não havia teias de aranha nos tetos ou nos candeeiros e os globos de vidro não apresentavam sequer a nódoa de uma mosca (Azevedo, 2020, p.11).

Em outro momento, o jovem maranhense, em breve visita a uma república estudantil, percebeu que o local "respirava todo um ar de triste de desmazelo e boêmia. Fazia má impressão estar ali [...]" (Azevedo, 2020, p. 55), comparado com a casa de Campos:

> [...] se por um lado não lhe convinha ficar em companhia do Campos: por outro, a idéia de se meter na república do Paiva não o seduzia absolutamente. Aquela miséria e aquela desordem lhe causavam repugnância. Queria liberdade, a boêmia, a pândega: "sim senhor!". Tudo isso, porém, com um certo ar, com uma certa distinção aristocrática. Não admitia uma cama sem travesseiros, um almoço sem talheres e uma alcova sem espelhos. Desejava a bela crápula: "por Deus que desejava! mas não bebendo pela garrafa e dormindo pelo chão de águas-furtadas! — Que diabo! — não podia ser tão difícil conciliar as duas coisas!..." (Azevedo, 2020, p. 61-62).

O contraste entre a república estudantil e a casa de Campos ressalta a importância do trabalho doméstico com o qual o jovem teve contato. Hortênsia, devido à sua posição social, dedicava exclusivamente ao lar e o trabalho por ela exercido possibilitava a ordem e a "distinção aristocrática" (Azevedo,2020, p.62) desejadas pelo protagonista. A realização dos trabalhos domésticos ao qual Amâncio teve contanto

promove o bem-estar do jovem que busca uma casa que tenha atributos parecidos aos prestados por Hortênsia.

Nesse contexto, Amâncio recebe um convite de João Coqueiro para conhecer a pensão que mantém com a esposa, Madame Brizard. Ao visitá-la, o interiorano percebe que "[...] bem podia ser que ali estivesse o que ele procurava, — um cômodo limpo, confortável, um pouquinho de luxo, e plena liberdade" (Azevedo, 2020, p.62). O trecho indica, indiretamente, que o cuidado doméstico é um dos responsáveis pela manutenção do bem-estar e da liberdade masculina, visto que não é necessário ao homem preocupar-se com esses afazeres, dedicando, assim, maior carga horária às atividades que lhe apetecem.

Madame Brizard desempenha em sua pensão uma dupla jornada de trabalho: o gerenciamento da pensão, sua fonte de renda; e o trabalho reprodutivo familiar, cuidando da filha Nini, que está doente, e do neto César. Ela reside em um local que o trabalho remunerado e o reprodutivo (visto como não trabalho) dividem o mesmo espaço, o que ocasiona a desvalorização de sua contribuição doméstica. Como é perceptível na fala de seu marido, João Coqueiro:

> [...] Amâncio reatava a sua conversa com o Coqueiro
> — É como lhe digo, recapitulava este. — Aquilo não é um hotel, é uma casa de família! Não temos hóspedes, temos amigos! Minha mulher é quem toma conta de tudo!...E dando à voz um tom grave: — Ela é muito asseada, muito exigente em questões de comida! Você não imagina!...Ao almoço temos três pratos, a escolher, leite, chá ou café, e vinho; pelo almoço pode calcular o que não será o jantar! — E depois é preciso observar a qualidade dos gêneros!...enfim, só mesmo você indo ver! (Azevedo, 2020, p. 47) (grifo nosso).

Em outro momento, João Coqueiro acrescenta:

> — O Dr. Amâncio de Vasconcelos! Gritou o Coqueiro, empurrando o colega para junto das senhoras. E acrescentou, designando-as: — Minha mulher e minha irmã...O amigo já sabe que são duas criadas que aqui tem às suas ordens! (Azevedo, 2020, p. 83) (grifo nosso).

Os espaços público e privado se misturam, afinal, "não é um hotel, é uma casa de família!", e as mulheres que vivem na casa de pensão também trabalham lá. Ao se referir a elas como "duas criadas", ele reconhece a força de trabalho doméstico como produtiva, assim como em "Minha mulher é quem toma conta de tudo!". Porém, há o não reconhecimento desse trabalho novamente em "são duas criadas que aqui tem às ordens!", não delimitando quais serviços elas prestam, mas sim reduzindo essas

mulheres quase à condição de escravas domésticas. Conforme explica Federici (2019, p. 43):

> Por sua vez, a condição não remunerada do trabalho doméstico tem sido a arma mais poderosa no fortalecimento do senso comum de que o trabalho doméstico não é trabalho, impedindo assim que as mulheres lutem contra ele, exceto na querela privada do quarto-cozinha, que toda sociedade concorda em ridicularizar, reduzindo ainda mais o protagonismo da luta. Nós somos vistas como mal-amadas, não como trabalhadoras em luta.

Assim, a disposição de Amélia e Mme. Brizard como criadas, subserviente a quaisquer desejos do hóspede, ridiculariza o trabalho realizados por elas e nega seu devido valor. A subserviência feminina está ligada à tendência naturalista biológica do seu sexo: assim, a função da mulher é servir e esse serviço não é visto como ato a ser remunerado ou sequer reconhecido como ocupação.

Curiosamente, Melo e Castilho (2009, p. 142) apontam os seguintes dados sobre a População Economicamente Ativa do Brasil (PEA): "as pessoas que exercem apenas afazeres domésticos — as donas de casa sequer são consideradas como força de trabalho" recebem a classificação de população inativa. Quando essas mesmas atividades são realizadas no contexto de um empreendimento familiar, ainda que sem remuneração, elas são tratadas como parte da população ocupada.

No romance, Madame Brizard mostra-se ciente da importância de suas habilidades. Em diálogo com Amâncio sobre a organização do quarto, ela afirma: "— Nós podemos ajudá-lo nesse trabalho, acudiu a velha. — Certas coisas só ficam bem feitas por mão de mulher!" (Azevedo, 2020, p. 113). Novamente, a narrativa reafirma a naturalização do cuidado doméstico relacionado ao sexo biológico, no caso, ao sexo feminino, não como trabalho, mas como um talento natural. Acrescenta-se ainda que as próprias mulheres mantinham essa compreensão de forma naturalizada nesse contexto.

Era comum, no século XIX, a concepção de que a mulher deveria ter desenvoltura para cuidar do lar e dos familiares, além de se preparar para o matrimônio— basicamente, manter-se virgem até o casamento (garantia do pertencimento da mulher ao marido e da legitimidade dos filhos). Assim, uma das personagens de interesse para esta análise é a enteada de Mme. Brizard, Amélia. Ela "[...]aprendera a ler e a escrever, tocava já o seu bocado de piano [...]" (Azevedo, 2020, p. 70), pois "[...]ardia, com efeito por achar marido, por se tornar dona de casa. A posição subordinada de menina solteira não se compadecia com a sua idade e com as desenvolturas do seu espírito" (Azevedo, 2020, p. 80). Seu destino natural era se aperfeiçoar e aceitar, de modo submisso, as

ordens do responsável familiar e, posteriormente, do marido. Desse modo, "[...] a submissão aparece como a expressão feminina do amor conjugal" (Ariès, 1987, p. 158 *apud* Medeiros, 2009, p. 60).

Seu irmão, João Coqueiro e Mme. Brizard tramam um plano para aproximar Amélia de Amâncio e, assim, prover um bom casamento para a moça. Amélia aceita o plano, já que tinha 23 anos, uma idade avançada para uma mulher solteira à época e com poucas chances de conseguir outro bom pretendente rico. Por conseguinte, João Coqueiro

> [...] enquanto Mme. Brizard aprontava com Amélia o gabinete, escreveu ele a carta que Amâncio encontrou sobre a cômoda. Não descansaram mais um instante. Desde pela manhã do dia seguinte andava a casa em grande alvoroço. Foi preciso varrer, escovar, remover do gabinete os móveis que o atravancavam. Preparou-se uma bela caminha, coberta de lençóis claros e cheirosos; estendeu-se um tapete no chão; colocou-se a um canto o lavatório, encheu-se o jarro que ficou dentro da bacia, ao lado das toalhas (Azevedo, 2020, p. 82).

A limpeza da casa para receber Amâncio fica sob os cuidados de Amélia e Mme. Brizard. Quando o jovem estudante chega à pensão, "estava tudo bem arrumado e muito limpo; não se podia desejar melhor aspecto de felicidade caseira; em tudo: a mesma aparência austera e calma de uma velha paz inquebrantável e honesta" (Azevedo, 2020, p. 83). Isso produz boa impressão no convidado, que decide se mudar para o local. Com sua chegada, novos trabalhos domésticos são realizados por Amélia, como organização do quarto e as roupas

> [...] e arrumava tudo, com muito cuidado, nas gavetas da cômoda. Tomava religiosamente sobre os braços os pesados lençóis, os maços de ceroulas em folha, os pacotes intactos de meias listradas, os de lenços barrados de seda, os colarinhos de todos os feitios, as gravatas de todas as cores. E não acondicionava uma peça sem afagá-la, sem lhe passar por cima as mãos abertas (Azevedo, 2020, p. 116).

Quando Amâncio adoeceu, "apareceram-lhe dores reumáticas na caixa do peito e nas articulações de uma das pernas. Era o sangue de sua ama de leite que precipitava a rabear" (Azevedo, 2020, p. 179). O determinismo dos cuidados da infância pela ama de leite é acionado. Entretanto, é apresentado outro trabalho reprodutivo realizado pelas mulheres: o cuidado com os doentes: "Foi Amelinha encarregada de ministrar ao doente, de hora em hora, uma colher do remédio" (Azevedo, 2020, p. 164). Assim, cabe à mulher zelar pela saúde e pela recuperação do enfermo:

> Amelinha revelava-se extremamente solicita. Andava no bico dos pés, a borboletear pelo quarto, arrumando os livros sobre a mesa, apanhando a roupa espalhada pelo chão, acudindo qualquer movimento do estudante, que dormia entanguecido de baixo dos lençóis. Ele, coitado, parecia cada vez pior. Ardiam-lhe os olhos desabridamente; o hálito queimava; não podia suportar o cheiro do fumo e queixava-se de muita sede e comichão no corpo.
> Amelinha sempre irrequieta e passarinheira, preparava-lhe copos d'água com açúcar. Agachava-se à borda da cama, mexia e remexia com a colher o sacarífero calmamente e, depois de o provar com a pontinha da língua, passava-o às mãos de Amâncio (Azevedo, 2020, p. 164).

Aluísio Azevedo (2020, p. 199), através do narrador, determina que tais atitudes da jovem são definidas com "estiletes da personalidade feminina", naturalizando tal ação como imanentes à mulher. A exemplo do adjetivo "passarinheira" dado à Amélia, ao se pôr abaixo da figura do homem e "provar com a pontinha da língua" ciscando a comida dele, cria uma imagem de inferioridade e submissão do trabalho realizado por ela. Amélia, que "redobrou de desvelos e meiguices para com ele", assumiu a função do trabalho reprodutivo para promover o bem-estar humano: lidar com a medicação, os cuidados paliativos e de deixar o ambiente salubre:

> Amelinha quem lhe arrumava o quarto, quem lhe cuidava da roupa, e, já por fim. Era até quem lhe levava o cafezinho pela manhã. Mas não entrava, apenas metia o braço pela abertura da porta que ficava sempre encostada, depunha cautelosamente a xícara sobre soalho, e, se Amâncio ainda dormia, gritava-lhe no seu falsete aprazível:
> - Preguiçoso, acorde! São horas! (Azevedo, 2020, p. 200).

Tal proximidade fez com que Amélia e Amâncio criassem uma relação na qual ela se doava em busca do casamento. No entanto, Amâncio, com seus 20 anos, desejava ainda a vida boemia e de festas, como um rapaz livre, por mais alguns anos. Como não queria se casar, comprava a jovem atendendo seus desejos materiais, e assim mantinha uma convivência pacifica para si. Nesse arranjo, ela continuava cedendo o corpo em troca de bens materiais, como único produto que tinha para realizar suas ambições.

Seguindo seus instintos de infância, "[...] de todos os brinquedos o que Amâncio mais estimava era o de "fazer casa". A casa fazia-se sempre debaixo de uma mesa, com um lençol em volta, figurando as paredes. [...]" (Azevedo, 2020, p. 59). Amâncio compra uma casa nova para atender às exigências de Amélia e custeia os pagamentos das despesas da família dela. Lá a moça

> parecia viver exclusivamente para lhe dar carinhos e afagos. Era como se fora sua esposa; deixava tudo de mão para só cuidar do amante. — Ele estava em primeiro lugar! Agora a pequena lhe fazia a cama; levava-lhe ao quarto o moringue d'água, penteava-lhe os cabelos, e exigia que o rapaz lhe dissesse os

> passos que dava, por onde estivera, com quem falara e o dinheiro que gastara. Revistava-lhe conjugalmente as algibeiras, lia-lhe as cartas e, sempre desconfiada, cheirava-lhe as roupas (Azevedo, 2020, p. 227).

Amélia tinha uma vida de casada, sustentada pela conveniência do irmão e pela enganação de Amâncio. Ela assume as tarefas domésticas de "benfeitorias que a 'sua' casa reclamava; substituir, por exemplo, o papel da sala de visitas, que era de mau gosto; meter-lhe água, que não havia, e fazer esteirar os aposentos destinados a si junto com seu homem" (Azevedo, 2020, p. 235).

A questão da divisão sexual do trabalho é retomada em: "Mas Amâncio não podia distrair tempo com essas coisas" (Azevedo, 2020, p. 235). É possível identificar uma distinção entre os trabalhos de homens e mulheres. Também é perceptível uma hierarquização entre eles: ao estabelecer como "perda de tempo" o trabalho de "benfeitorias" da casa que Amélia planeja, ou seja, indica maior valorização do trabalho de homens e desvalorização do trabalho das mulheres.

Assim, no Rio de Janeiro, Amâncio vive parte de sua trajetória na companhia de mulheres que desempenham papéis centrais no desenrolar da narrativa. Os enlaces e desenlaces da narrativa irão decretar seu destino. Medeiros (2009, p. 60) afirma que

> [...] a maioria das personagens dessa obra de Aluísio Azevedo está acorrentada pelo mesmo elemento: o dinheiro. Amâncio era o único que possuía bens, porém, na Corte, deparou com o processo de degradação, de perda e de reificação. Coqueiro, Madame Brizard, Amélia, Lúcia, Paiva e tantos outros amigos só se aproximaram do provinciano com o objetivo de extorquir-lhe dinheiro. As amizades, o carinho e o amor somente eram conseguidos à base de dinheiro.

Esse apontamento reforça a importância do dinheiro como elemento central da subsistência humana e para a obtenção de *status* social, acesso a bens e ao alimento na mesa, o portador de fortuna tinha plena liberdade e uma vida digna. E, como a emancipação financeira da mulher pelo trabalho remunerado estava travada pelas condições culturais e econômicas da época, somente um bom casamento possibilitaria o alcance de certas posições.

As mulheres representadas na obra sob um ponto de vista negativo são qualificadas como frívolas, interesseiras e ávidas por bens materiais, comportamentos resultantes da cultura em que viviam. Em contrapartida, há uma evolução sob o ponto de vista positivo: o desejo pela emancipação, o esforço em se preparar intelectualmente com leituras e habilidades que reforçam seu valor pessoal mesmo em um cenário que

restringe seus direitos e possibilidades. Restam-lhes, assim, poucas saídas para a realização de suas ambições.

"Casa de Pensão", de Aluísio Azevedo tem como desfecho a morte de Amâncio pelas mãos de João Coqueiro, após o jovem ser absolvido do crime contra a honra de Amélia que foi tirada. A morte de Amâncio virou notícia nos jornais. Posteriormente, João Coqueiro foi julgado e inocentado por defender a dignidade de sua irmã. Aos homens foi reservada a comoção e a glória pública. Para as mulheres, no entanto, os destinos são trágicos: Madame Brizard perde a pensão, que era seu lar e sustento; Amélia enfrenta a reclusão doméstica, o desamparo psicológico e financeiro; e à mãe de Amâncio, Dona Ângela, cabe o luto e desespero por descobrir a morte do filho meses depois por meio dos jornais na rua. Esses finais são ocasionados de forma direta e indireta por suas ações na narrativa, mas também expõem a falta de perspectiva dessas mulheres diante dos papéis e trabalhos que lhe são impostos.

Considerações finais

Durante décadas, as mulheres não conseguiram exercer atividades laborais nos espaços públicos, porém, eram responsáveis pelo bem-estar familiar, bem como pelo cuidado da casa, das crianças, dos idosos e dos doentes. Essas atividades se configuram como trabalho reprodutivo, não remunerado e invisibilizado em sua importância social.

O trabalho reprodutivo tem um grande significado para o bem-estar do ser humano, mas não possui um caráter mercantil. Dessa forma, é ignorado pelas ciências e desvalorizado pela sociedade, que finge não perceber o quanto as relações sociais dependem dele. Assim, a divisão sexual do trabalho está na essência da argumentação do pensamento feminista sobre as diferenças entre o papel feminino e o masculino.

Durante séculos, a política, a ciência, a cultura e a literatura foram escritas somente por homens, o que faz com que seus interesses se sobressaiam em relação aos interesses da mulher. Consequentemente, apenas um ponto de vista é retratado e a mulher assume a figura do elemento obstrutor do desenvolvimento social quando, na verdade, é o trabalho reprodutivo realizado por ela que cria condições para o desenvolvimento social. No caso da obra "Casa de Pensão", o trabalho feminino cria condições para o desenvolvimento do determinismo Naturalista operar no enredo.

As personagens de "Casa de Pensão" (2020) permitem evidenciar a importância da atividade diária feminina para a subsistência humana. Os cuidados com o lar e com as pessoas e garantem a renovação das forças produtivas (alimentando, tratando doenças e dando acalento psicológico) dos que estão aos seus zelos.

A mulher, apesar de restrita ao espaço privado do lar, trabalha, o que é representado nessa obra de ficção, com seus atos de cuidado, planejamento prévio para atingir um fim e modificar o meio em que estão inseridas. Isso é o que define "trabalho". Por fim, resta ressignificar os cânones literários a partir de um novo olhar para a mulher, buscar novas perspectivas para versar sobre o trabalho feminino nos enredos literários, como em "Casa de Pensão".

Referências

ALVES, Ana Elizabeth Santos. Divisão sexual do trabalho: a separação da produção do espaço reprodutivo da família. **Trabalho, educação e saúde**, v. 11, p. 271-289, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tes/a/8nTGWjJrv7MsqfCmLvZhvvL/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 de fev. de 2023.

AZEVEDO, Aluísio. **Casa de Pensão**. São Paulo: Principis, 2020.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: fatos e mitos. Trad.: Sérgio Milliet. 5 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019. (Vol. 1)

BRUSCHINI, Cristina. TRABALHO FEMININO: Trajetória de um Terna, Perspectivas para o Futuro. **Estudos feministas**, p. 17-32, 1994. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/43904483. Acesso em: 20 de fev. de 2023.

CANDIDO, Antonio. A personagem do romance. *In*: CANDIDO, Antonio; GOMES, Paulo Emílio Salles; PRADO, Décio de Almeida e ROSENFELD, Anatol (Org.). **A Personagem de Ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

CASAGRANDE, Sarah; ZOLIN, Lúcia Osana. A representação da mulher no conto "Colheita", de Nélida Piñon: mulher emancipada**. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences,** v. 29, n. 1, 2007, p. 15-22.

CYRINO, Rafaela. **Trabalho, temporalidade e representações sociais de gênero:** uma análise da articulação entre trabalho doméstico e assalariado. Sociologias, p. 66-92, 2009.

DA COSTA, Emília Viotti. **Da Monarquia à República**: momentos decisivos. Unesp, 1998.

ENNE, Ana Lucia; DE SOUZA, Bruno Thebaldi. O "Caso Capistrano" e o romance Casa de Pensão, de Aluísio Azevedo: algumas reflexões sobre ficção literária e ficção jornalística. **Galáxia**, n. 18, p. 204-216, 2009.

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução**: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. Editora Elefante, 2019.

KNONKEL, Eliane Nilsen; CARDOSO, Maria Angélica; HOFF, Sandino. A condição social e educacional das mulheres no Brasil Colonial e Imperial. **Roteiro**, v. 30, n. 1, p. 35-60, 2005.

MARX, Karl. **O Capital-Livro 1: Crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção do capital**. Boitempo Editorial, 2015.

MEDEIROS, Joselaine Brondani. Os caminhos da leitura em Casa de pensão, de Aluísio Azevedo. **Todas as Letras-Revista de Língua e Literatura**, v. 11, n. 1, 2009.

MELO, Hildete Pereira de; CASTILHO, Marta. Trabalho reprodutivo no Brasil: quem faz? **Revista de economia contemporânea**, v. 13, p. 135-158, 2009.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A Mulher na Sociedade de Classes**: mito e realidade. Petrópolis, Vozes, p. 384, 1976.

WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu**. Nova Fronteira, 2019.

ZOLA, Emile. **O romance experimental e o naturalismo no teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

ZOLIN, Lúcia Osana. Crítica Feminista. *In*: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Org.). **Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Eduem, 2019.

Submetido em 10 de setembro de 2024.

Aceito em 24 de outubro de 2024.

REVISTA Linguagem em pauta

DA LEITURA LITERÁRIA AO LETRAMENTO LITERÁRIO: UM DESAFIO ESCOLAR

FROM LITERARY READING TO LITERARY LITERACY: A SCHOOL CHALLENGE ON THE CONTEMPORARY

Fabiana Bragança da Silva Oliveira[1]
Fani Miranda Tabak[2]

Resumo: Este artigo apresenta algumas das complexas questões que envolvem a tarefa de pensar, organizar e implementar a leitura literária e o estabelecimento concreto de práticas de letramento literário junto aos jovens leitores do Ensino Fundamental Anos Finais. Para tanto, apoia-se nas práticas do modelo recepcional e na importância da subjetividade para um processo mediativo eficaz e contundente. A partir de uma experiência prática com recontos latino-americanos de contos tradicionais, constrói-se uma relação de afeto e leitura que transcendem as fronteiras escolares. Essa experiência não só ressignifica a leitura desses jovens em formação como também os inicia na arte da palavra literária.
Palavras-chave: leitura literária; recepção; letramento literário; mediação.

Abstract: This article presents some of the complex issues that involve the task of thinking, organizing and implementing literary reading and the concrete establishment of literary literacy practices among young readers in Elementary School Final Years. To this end, it relies on reception model practices and the importance of subjectivity for an effective and forceful mediative process. From a practical experience with Latin American retellings of traditional tales, a relationship of affection and reading is built that transcends school boundaries. This experience not only gives a new meaning to the reading of these young people in training but also introduces them to the art of the literary work.
Keywords: literary reading; front desk; literary literacy; mediation.

[1] Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Uberaba/Brasil. Professora da Escola Estadual Professor Chaves. Lattes: http://lattes.cnpq.br/2916366802200199, ORCiD: https://orcid.org/0000-0002-4595-9229. E-mail: bragheupi@gmail.com

[2] Doutora em estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora Associada da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba/Brasil. Lattes: http://lattes.cnpq.br/2487581466860951, ORCiD: http://orcid.org/0000-0002-5647-1077. E-mail: fani.tabak@uftm.edu.br

Introdução

A leitura literária no contexto escolar fomenta muitas discussões e pesquisas relacionadas ao ensino da leitura e aos aspectos históricos e sociais que afetam o campo educacional. Assegurar o direito à literatura e o acesso a textos literários deve ser tarefa de toda a sociedade, porém, dadas as realidades das escolas públicas, integrar esse segmento de leitura ao currículo não é uma tarefa fácil. Poucos alunos têm contato direto com livros literários e, para a maioria deles, esse acesso ocorre somente após o ingresso na escola. Assim, a partir desse ponto de vista e percebendo a importância da escola na formação de leitores, consideramos que, além das contribuições cognitivas e sociais, a leitura literária proporciona, a quem lê, a vivência do prazer estético e da fruição, experiência que permite o alargamento dos horizontes e, no campo educativo, auxilia nas atribuições de sentido.

Essa primeira dimensão da leitura literária encontra, por sua vez, uma outra prática que demanda a compreensão do fenômeno literário enquanto tal. Isso significa pensar em uma forma mais profissional de ler o texto literário, aquilo que professores, pesquisadores, teóricos e críticos da literatura comumente fazem ao adentrar o universo literário. Se de um lado a leitura por fruição não demanda uma disposição específica, a não ser a leitura em si, essa segunda prática é fruto de um aprendizado ou uma "educação da leitura". Nesse segundo viés, a leitura dos textos literários demanda um olhar, uma escuta e uma aprendizagem contínua dos modos de existir do texto.

Pensando nesses aspectos e procurando estabelecer uma ponte com a prática da leitura literária na escola, partimos de uma reflexão sobre o que a BNCC[3] preconiza em relação ao lugar da leitura literária, em sala de aula:

> [...] a escola é, hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – condição *sine qua non* para a plena realidade do ser (Coelho, 2000, p. 16).

[3] A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Referendada pela Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 e apresentando a linguagem como meio de comunicação e interação numa perspectiva enunciativo-discursiva, a BNCC passou a determinar a organização dos currículos em todo território brasileiro. Além de estar relacionado ao uso e à reflexão sobre a linguagem, o documento também orienta para as especificidades da leitura literária e reconhece a importância da fruição e da experimentação do senso estético, como se destaca no excerto abaixo:

> Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de "desvendar" suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (Brasil, 2019, p. 156).

Nesse contexto, percebe-se que a BNCC visa, principalmente, formar leitores que entendam a literatura em sua fruição estética como leitura prazerosa. Ao nosso ver, a implicação da dimensão social ao pensar em expandir a própria visão de mundo por meio da experiência do outro, é a literatura ser percebida para compreensão de nós mesmos e da realidade, em seu próprio tempo, espaço e modo de vida.

Embora o documento mencione a dimensão humanizadora da literatura, não aponta encaminhamentos sobre a abordagem desse segmento, na sala de aula, para fruição estética de textos.

Tradicionalmente, o ensino-aprendizagem de literatura caracteriza-se da seguinte forma: os primeiros anos do Ensino Fundamental são dominados por histórias típicas da literatura infantil. Nessa fase, os jovens alunos são introduzidos nos mundos ficcionais e têm a oportunidade de explorá-los. No Ensino Fundamental Anos Finais, misturam-se a outras literaturas canônicas (Brasil, 1998). Logo, se no começo da experiência escolar, o aluno é apresentado aos textos literários, tendo em vista a criatividade e a ampliação do vocabulário, na etapa de conclusão pode-se iniciar um trabalho que considere a subjetividade e a fruição.

A leitura literária e a subjetividade

Levando-se em conta o sujeito leitor e seu processo de subjetivação, acreditamos que a literatura pode ser uma ferramenta capaz de aguçar e desenvolver a consciência estética e princípios éticos. Tal capacidade potencializa seu valor transformador, no

sentido de ampliar os horizontes de recepção do outro e, como consequência, o respeito ao desconhecido. Quando o leitor é tocado por esse valor e consegue perceber o texto literário, estabelece-se a relação de troca, pois

> Ler significa descortinar, mudar de horizontes, interagir com o real, interpretá-lo, compreendê-lo e decidir sobre ele. Desde o início a leitura deve contar com o leitor, sua contribuição ao texto, sua observação ao contexto, sua percepção do entorno. O prazer de ler é também uma descoberta (Yunes, 1995, p. 186).

Ao se identificar com o que lê, o leitor passa a se conhecer melhor, consegue expandir suas perspectivas e transformar seu mundo interior. Isso se dá porque o texto literário – diferente dos informativos e pragmáticos – possibilita significações amplas e autônomas, não atentando somente aos fatos em si, o que evidencia um dos aspectos mais característicos da literatura: o uso não utilitário da linguagem.

De acordo com Bordini e Aguiar (1988), o papel do leitor de literatura se revela pela reconstrução do universo simbólico das palavras a partir da linguagem, com base nas experiências do sujeito leitor. A leitura implica o reconhecimento de um sentido, ou seja, a fruição do texto literário se dá na produção de significados mediante a vivência estética. Ao ler, o sujeito aciona emoções e memórias significativas que, com as pistas dadas pelo autor, levam-no a experimentar os sentimentos do mundo.

Sob o mesmo enfoque, Regina Zilberman (2003) aborda um aspecto importante para promover nossa reflexão no contexto da leitura literária: a ficcionalidade. Argumentando sobre a literatura afetar o leitor de forma dinâmica e ativa, e este não ficar indiferente aos seus efeitos, a autora acredita que o mundo ficcional permite ao leitor vivenciar seus próprios espaços e se aproximar de sua vida. Descrevendo alguns procedimentos relacionados à literatura, ela ressalta:

> Como procede a literatura? Ela sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, com amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra foi concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com seu destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor (Zilberman, 2003, p. 25).

Assim, a leitura nos envolve e nos transporta para um lugar que não é mera imaginação, mas se molda à realidade. Os leitores podem preencher lacunas, promover a emancipação e ampliar horizontes de expectativas, por meio de seus próprios

experimentos. Com base em tais pensamentos e considerando a construção de um projeto de leitura literária, entendemos que o foco do trabalho

> [...] deve recair sobre o leitor ou a recepção, e não exclusivamente sobre o autor e a produção. O conceito de leitor deve se basear em duas categorias: a de horizonte de expectativa, misto dos códigos vigentes e da soma de experiências sociais acumuladas; e da emancipação, entendida como a finalidade e efeito alcançado pela arte, que libera seu destinatário das percepções usuais e confere-lhe nova visão da realidade (Zilberman, 1989, p. 49).

Se quisermos falar sobre o processo de leitura e seus significados, devemos estar atentos ao leitor, principal parte do ato de ler e da interpretação. Pensando nisso, assumimos que ele está sempre em processo de construção, observando e avaliando, por meio da percepção subjetiva, se a leitura tem valor estético e se é lhe significativa.

A leitura literária como um processo de comunicação, e caracterizada – dentre outros indicativos – por sua incompletude, convida o leitor a buscar respostas, a explorar, a compreender a obra e a renová-la, a partir da sua compreensão e de diferentes maneiras, possibilitando-lhe preencher, no ato de interpretação, as muitas lacunas dos textos ficcionais.

Devido ao caráter sugestivo da leitura, que se define pela possibilidade de cada texto gerar pensamentos, imagens, memórias e sentimentos correlacionados ao contexto, devemos considerar o aspecto polissêmico dos escritos literários, pois criam um mundo interno e imaginário a partir de significados ementados pela obra.

A resposta desencadeada a partir da interação texto-leitor produz um efeito semântico, já que, para compreender o texto, o leitor deve se debruçar sobre ele e o seu conhecimento manifestado quando, inconscientemente, escolhe as estratégias e as habilidades necessárias para inferir possibilidades e significados. Com base nessas constatações, compreendemos que o professor deve proporcionar métodos de leitura favoráveis à forma como o leitor constrói e reconstrói os sentidos do texto e amplia seu repertório textual e estético. Estabelecer essa perspectiva mostra que os processos promotores de leitura, nas escolas, também permeiam como os educadores desenvolvem o segmento literário, ou seja, como trabalham para proporcionar aos estudantes uma experiência estética.

Tais hipóteses refletem as ideias apresentadas neste estudo, em que o professor é visto como um mediador com a finalidade de conduzir o leitor aos sentidos do texto, a dialogar e a discutir as leituras. No entanto, na nossa perspectiva, esses mediadores

precisam de pesquisas constantes que lhes permitam refletir e estudar a concepção adotada no ensino de literatura. Acreditamos no aprimoramento e no quanto ele nos ajudará a entender a necessidade de encontrar novas e interessantes práticas para incentivar nossos alunos.

O mediador de leitura (professor) faz parte do processo de letramento literário, pois além de incentivar e apresentar textos literários, desenvolve atividades que possibilitam aos alunos a interação com a literatura. Em consonância com tais observações, Regina Zilberman, argumenta

> Ao professor cabe o desencadear das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais, porque decorrem da compreensão que o leitor alcançou do objeto artístico, em razão de sua percepção singular do universo representado (Zilberman, 2003, p. 28).

Desse modo, quando refletimos sobre os aspectos envolvidos na leitura sugerida em cada obra literária, entendemos que sua prática pressupõe subjetividade, imaginação e prazer e acontece na forma como o leitor a percebe e permite redimensionar seus pensamentos.

Esse aspecto deixa livre a movimentação de quem lê, reassegurando a riqueza polissêmica da literatura. Com isso em mente, destacamos aspectos da leitura literária que consideramos importante distinguir: antes de tudo, a fruição do texto e a liberdade de interpretação do leitor. Além disso, devemos acreditar em uma forma de preservar a fruição como oportunidade para que os alunos construam significados e contextualizem suas leituras. Por fim, reafirmamos a dimensão libertadora da leitura de literatura, quando o leitor é levado a pensar sobre sua história, por meio da representação de um mundo fictício em que vários personagens e situações são criados.

Tal concepção norteia nosso posicionamento como professores e pesquisadores, porque vemos a leitura como um processo interativo entre o leitor, a obra e o contexto em que ela ocorre. Com base nesse entendimento, buscamos elaborar propostas de leitura nas quais a subjetividade do leitor e as situações interligadas entre imaginação e realidade existentes em nossas vidas sejam consideradas.

Nos estudos literários e diante das muitas abordagens de leitura, destacamos a importância da dimensão subjetiva que, além de ocupar um lugar especial na experiência literária, pois chama a atenção para a importância de se considerar o leitor

como o fenômeno central da leitura, permite uma troca constante e recíproca entre o interior de quem lê e a obra.

Para Vincent Jouve, a leitura, em todas as suas dimensões, está relacionada à subjetividade: cada leitor revive sua memória ao inserir sentidos naquilo que lê. Nas palavras de Jouve (2013, p. 53)

> Com efeito, cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si. A leitura de um texto também é sempre leitura do sujeito por ele mesmo, constatação que, longe de problematizar o interesse do ensino literário, resulta-o.

Seguindo a linha e o pensamento do autor, as emoções são o ápice da leitura literária. Para Jouve (2002, p.19), "se a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor, influi igualmente – talvez, sobretudo – sobre a sua afetividade. As emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção."

A partir dessas considerações, pode-se pensar no papel das emoções na interação entre o leitor e o texto e do mediador que "pavimenta" o caminho. Em nossa visão, a percepção se faz no âmbito da subjetividade e quem lê só perceberá e apreciará efetivamente os textos literários se essa relação for satisfatória e seus sentidos aguçados.

Com isso, entendemos que a leitura literária é tanto uma expressão da imaginação subjetiva do autor, quanto uma realidade observada no mundo do leitor, pois ler textos desse segmento expande os limites do que ele conhece, por meio da imaginação, e leva-o a interpretar, de acordo com o intelecto, e a participar ativamente do processo de sua formação, imprimindo sentido ao que lê.

Jouve (2013) argumenta que a leitura envolve dois planos constitutivos: o afetivo e o intelectual, ambos profundamente moldados pela subjetividade. Segundo o autor, ao lermos, ativamos memórias e ampliamos nosso horizonte de expectativas, o que contribui para o processo interpretativo. Esse aspecto, que ele denomina "subjetividade necessária", ocorre quando as lacunas do texto – os chamados "lugares de incerteza" – são preenchidas pelas associações e experiências pessoais do leitor.

Além disso, o autor destaca que as imagens mentais elaboradas durante a leitura estão profundamente conectadas à memória afetiva. Por exemplo, quem nunca imaginou uma casa de doces da história de João e Maria, um castelo medieval, ou mesmo uma

floresta assombrada? Essas imagens, evocadas pela nossa memória de leitura, são ativadas em novas interpretações e permitem uma interação entre leitor e texto.

Por outro lado, surge uma "subjetividade acidental" sob as visões emocionais e intelectuais. No plano emocional, o leitor se identifica com personagens ou, em alguns casos, pode discordar dos interesses do autor, enriquecendo sua experiência com reações e reações pessoais. Já no plano intelectual, Jouve (2013) explica que a memória do leitor retém informações com base em seus interesses e limitações, uma vez que é impossível registrar todos os detalhes do texto. Essa subjetividade acidental se manifesta, então, nos momentos em que o leitor atribui significados não previstos pelo autor.

Assim, nós a entendemos com o que associamos à obra, inspirados na abstração do texto, pensando na compreensão linguístico-cultural do escrito. Para Jouve, a subjetividade acidental permite maior impacto ao leitor, pois se dá mediante “a leitura como retorno a si”, ou seja, o confronto do leitor consigo mesmo, como se destaca no excerto:

> É, pois, em razão de sua dimensão subjetiva que a leitura se apresenta como uma exploração máxima da área transacional tal qual é definida por Winnicott. Espaço intermediário entre o eu do leitor e o não-eu do texto, entre o sujeito que lê e o outro que escreve, entre o imaginário das representações e a realidade da linguagem, ela é esse lugar intermediário onde se persegue a construção jamais acabada de nossa identidade (Jouve, 2013, p. 61).

Ao ler um texto literário, o leitor passa a vivenciar o “mundo” criado pela ficção em sua imaginação, aceitando-o como possível para ele. Esse movimento lhe permite preencher as lacunas do texto com base em suas vivências e impressões, à medida que as ações são transformadas, no plano fictício. Nessa perspectiva, podemos perceber que uma obra está em constante mudança e movimento, pois está aberta à intervenção do leitor e aos seus aportes emocionais e imaginativos, elaborados a partir da sua interioridade. Transferindo esses aspectos teóricos para a sala de aula, verificamos que o conceito de leitura subjetiva é crucial para o debate sobre a formação de leitores literários e sua viabilidade.

A leitura subjetiva ocorre nesse confronto entre quem lê e seu eu interior e pode ser vista como um exercício de liberdade, uma resposta às buscas, uma fonte de satisfação pessoal e de conhecimento do mundo. Considerando esse ponto de vista, sugerimos uma valorização do leitor e das experiências que ele traz consigo,

privilegiando uma compreensão dialógica, a partir dos múltiplos sentidos construídos no processo.

Com base no exposto, concluímos que a prática de ensino literário pautada na leitura subjetiva e as emoções nela irradiadas, além de influenciarem, ativamente, na construção do sentido dos textos pertencentes a esse segmento, por meio dos sujeitos leitores, é também o consentimento do leitor à obra, um retorno a si mesmo e à formação de sua identidade. Nesse aspecto, essa dimensão é uma importante porta de entrada para a construção do letramento literário.

O letramento literário

Quando pensamos em como poderíamos possibilitar uma experiência do "ponto de vista subjetivo", enfrentamos vários desafios: como fazer com que os alunos se interessem pelo contato com as obras literárias? De que maneira levá-los a interagir com o texto de forma proveitosa e como envolvê-los? Junto a essas, outra questão: o conhecimento estético é realmente possível? Eliana Yunes foi uma excelente interlocutora, na criação e construção desse diálogo, pois consoante à autora "ler é, pois, interrogar as palavras, duvidar delas, ampliá-las. Desse contato, dessa troca, nasce o prazer de conhecer, de imaginar, de inventar a vida" (Yunes, 1995, p. 188). Então, entendemos que o leitor, por sua própria experiência receptiva, reconstrói a leitura, imagina novas possibilidades e reformula hipóteses.

A memória é parte importante na formação da própria história, conferindo uma certa identidade a cada ser humano, e também no processo de leitura, ao provocar lembranças e vivências do leitor. Esse entrelaçamento de recordações pessoais e sociais constitui a tomada de consciência do sujeito leitor, dentro da trajetória pessoal, levando-o ao autoconhecimento e situando-o no mundo. Yunes reforça essa ideia, ao enfatizar as interações entre memória e leitura:

> O ato de ler, na medida em que vem apelar ao receptor por sua participação, acaba provocando suas memórias e nelas, suas posturas, seus sonhos, suas opiniões antes tão encobertas ou desconhecidas por ele próprio. O ato de ler convoca ao exercício de pensar e neste, ao de se encontrar. Pensar, pesar, evocar, rememorar as experiências iniciais e posteriores da leitura, por exemplo, são gestos que afetam o ato de 1er e o impregnam das vivências de cada um, dando-lhe a oportunidade, pouco a pouco, de conscientizar-se (Yunes, 1995, p. 192).

Não obstante, outro traço que nos permite caracterizar o ato de ler, encontra-se nas relações intersubjetivas. Como sujeitos sociais, a subjetividade faz parte das nossas vivências e é em seu âmbito que formulamos hipóteses. Adentrando esse campo, é necessário acentuar que "somos atravessados por uma permanente intersubjetividade, quer queiramos, quer não" (Yunes, 1995, p. 193). A partir da memória, da subjetividade que trazemos e compartilhamos, as hipóteses por nós construídas nos moldam como sujeitos e a interpretação é o resultado do confronto com as reminiscências enviesadas por ela.

Diante dessas constatações, é plausível sugerir que o leitor articule um conjunto de combinações entre conhecimentos e memórias, durante a leitura, para compreender as nuances das histórias. Ao longo do percurso, tais aspectos se evidenciam como princípios norteadores, conforme preconiza Yunes (1995, p. 193): "a leitura não se constrói sobre o nada. Há algo que provoca o leitor, lhe interessa, lhe instiga outro pensamento, que lhe permite dar asas à imaginação." Nesses termos, acreditamos na premissa: quem lê pode interpretar subjetivamente o texto apresentado (intencionalmente pelo autor), durante a leitura, e é essa interpretação que o torna real; uma obra não existe especificamente sem a imagem do leitor, pois ele é o responsável por torná-la significativa. Assim, entendemos que os elementos do mundo contidos no texto podem ser decifrados pelo leitor, de acordo com sua subjetividade e não com conceitos previamente estabelecidos. Nessa perspectiva, o leitor literário surge, quando a leitura cria uma resposta capaz de transformar seu interior.

Importante salientar, até mesmo como processo de construção de qualquer metodologia que se pretenda empregar, aquilo que Rildo Cosson reitera quando expressa as especificidades do letramento literário:

> É assim que o literário que se justapõe ao letramento se refere menos a um conjunto de textos que recebe essa denominação por fazer uso dessa linguagem e mais a um modo de ler que reconhece e usa essa linguagem como uma forma singular de dar sentido e experenciar o mundo. Por isso, não basta que se tome as obras literárias como objeto de letramento para constituir o letramento literário. Na verdade, o que é fundamental para essa aprendizagem sociocultural é que essas obras sejam lidas de maneira literária, daí a reivindicação que fazemos da apropriação literária da literatura – o que implica considerar tanto os textos quanto os repertórios de leitura - como base da definição e prática do letramento literário (Cosson, 2021, p. 86).

O leitor é quem dá vida ao texto, conforme o significado que ele transmite e a interpretação. Dessa forma, cria-se uma relação dialógica entre o texto literário e quem

lê, pois o primeiro adquire sentido somente após receber o segundo. O próprio leitor determina a acepção do texto literário, no contexto da leitura, e, no decorrer dela, o horizonte de expectativas desse leitor talvez seja preenchido, ou rompido, por determinada obra, que pode mudar, segundo o seu ponto de vista.

Ao apresentarmos uma proposta visando à formação do leitor literário e considerando a subjetividade, faz-se necessário discutirmos a questão da ficção e alguns desdobramentos relacionados a ela. Ademais, o texto literário se difere dos demais pela sua natureza artística, elemento que a torna um aspecto especial da literatura.

A esse respeito, Wolfgang Iser (1999, p. 70) afirma que "o fictício depende do imaginário para realizar plenamente aquilo que tem em mira, pois o que tem em mira só aponta para alguma coisa, alguma coisa que não se configura em decorrência de se estar apontando para ela: é preciso imaginá-la." Desse modo, a ficção depende da imaginação para compreender o que não está mesurado, mas fantasiado. Na criação artística, os textos geram um universo próprio, possivelmente baseado em aspectos da realidade, mas transformado no processo de recriação.

Por meio da literatura e do significado resultante, o leitor pode mudar seu mundo. Para Iser (1999, p. 65), "a especificidade da literatura, o traço que distingue como meio consiste no fato de que é produzida mediante uma fusão do fictício e do imaginário." Quando consideramos que o "fingir da ficção" pode levar o leitor à complexidade da vida e do mundo e fazê-lo pensar, vemos que a ficção nasce na interseção do mundo real e da imaginação. Na visão do autor:

> A formulação do não-formulado abarca a possibilidade de nos formularmos e de descobrirmos o que até esse momento parecia subtrair-se à nossa consciência. Neste sentido, a literatura oferece a oportunidade de formularmo-nos a nós mesmos, formulando o não dito [...] de constituirmos a nós mesmos constituindo uma realidade que nos era estranha (Iser, 1999, p. 82-93).

Em sintonia com tais observações, Sandra de Pádua Castro (2007, p. 58) em seu artigo "O imaginário na construção da realidade e do texto ficcional", observa que "o mundo ficcional pode romper os horizontes limitados de expectativas que os leitores possam ter sobre o texto, o mundo extratextual e sobre si mesmos." Corroboramos com essa ideia, pois quando esses limites são quebrados, o universo fantasioso expande o espaço que ocupa, apenas para ser fragmentado novamente. É notório, nas reflexões acerca do tema, a referência à importância da subjetividade possibilitada pela leitura de textos ficcionais.

Adentrando o campo da ficção, transcrevemos as palavras de Castro (2007, p. 58): "agindo sobre o leitor, o ficcional, como trânsito do imaginário, atua também na realidade circundante do próprio leitor." Por retratar a realidade em ficção recorrendo à imaginação, esse segmento de leitura pode (re)dimensionar nossa realidade, ampliando nossa visão de mundo que se manifesta nos posicionamentos dos personagens. Por meio do processo de identificação com as situações daquele texto, o leitor pode acionar as decepções, medos ou acertos dos personagens e desenvolver uma visão diferente de seus próprios sentimentos.

Ao retratar as diversas transformações do ser humano, a literatura sugere que nossa forma de pensar também pode mudar. Portanto, o efeito estético se renova a cada leitura feita, pois depende da participação do leitor, e atua fornecendo significados e estímulos respondidos por meio de representações.

Acreditarmos que a redefinição da relação emocional entre os alunos e o texto literário é essencial na concepção e na implementação de projetos relacionados à leitura e seus desdobramentos. Para nós, isso significa, necessariamente, uma formação estética e subjetiva capaz de oferecer ao aluno consciência emocional. Reiteramos que a literatura pode contribuir para a construção da personalidade e refletir a realidade do sujeito leitor, buscando opiniões críticas questionadoras da realidade e dos múltiplos sentidos atribuídos a ela.

Tecendo estratégias para envolver o leitor

O ensino de literatura prevê a necessidade de um apoio teórico e metodológico, para que os objetivos da formação do leitor sejam alcançados. É preciso mudar o modelo costumeiramente contemplado em sala de aula, guiado apenas pelo livro didático e pela busca de um horizonte final de sentido. À primeira vista, pode-se pensar nesses livros como retentores de uma seleção de textos literários, mesmo percebendo-se que foram adaptados, editados ou fragmentados. Essas práticas não consideram o universo de quem lê, sua interação, no ato da leitura, e sua construção ativa de sentido, tendendo a anular a sua imaginação criativa. Essa fragmentação colabora, também, para uma falsa ideia de interpretação dos pedaços como forma de abranger o todo textual.

No encaminhamento da pesquisa desenvolvida, partimos dos estudos da Estética da Recepção[4], de Hans Robert Jauss, que conduz a aproximação entre texto e leitor, tendo em vista a subjetividade, e introduz a discussão de tal temática, atentando para o elo, envolvendo o texto e quem o lê. Nessa mesma linha teórica, as professoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar construíram algumas propostas metodológicas, amparadas pela ideia de natureza receptiva. Para as autoras:

> A teoria da Estética da Recepção desenvolve seus estudos em torno da reflexão sobre as relações entre narrador-texto-leitor. Vê a obra como um objeto verbal esquemático a ser preenchido pela atividade de leitura, que se realiza sempre a partir de um horizonte de expectativas (Bordini e Aguiar, 1988, p.31).

O leitor, nessa concepção, torna-se responsável pela atualização da obra, a partir da interação entre os vazios a serem preenchidos, no próprio ato de leitura. Dessa forma, ele é quem dialoga com a obra. Segundo Jauss (1994, p. 25),

> [...] a história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete.

Ainda nos detendo no processo de recepção, "[...] as teorias da recepção fundamentam-se em um pressuposto quase tautológico - o de que as obras são objeto de algum tipo de acolhimento" (Zilberman, 2008, p. 85). A compreensão do texto depende da percepção do leitor e isso nos leva a considerá-lo o mais importante, nesse processo. Sua participação ativa é essencial, pois o texto só tem validade efetiva se for lido e compreendido por uma pessoa que usa seus conhecimentos prévios e habilidades cognitivas para tal fim.

A Estética da Recepção valoriza o papel do leitor como parte do processo de construção dos sentidos da obra. Por conseguinte, a atividade de leitura é aquela que desafia a compreensão do leitor e o conduz a uma nova consciência crítica das suas expectativas habituais. Bordini e Aguiar apresentam reflexões sobre a obra literária, oferecendo esclarecimentos que ampliam o entendimento sobre seu valor e função.

> A obra literária é avaliada, a partir da teoria recepcional, através da descrição de componentes internos e dos espaços vazios a serem preenchidos pelo leitor. Faz-se, então, o confronto entre o texto e suas diversas realizações na leitura e explicam-se estas recorrendo-se às expectativas dos diferentes leitores ou grupo de leitores em sociedades históricas definidas (Bordini e Aguiar, 1988, p. 31).

[4] A Estética da Recepção ou Teoria da Recepção propõe uma reformulação da historiografia literária e da interpretação textual, procurando romper com o exclusivismo da teoria de produção e representação da estética tradicional, pois considera a Literatura enquanto produção, recepção e comunicação, ou seja, uma relação dinâmica entre autor, obra e leitor.

A coesão texto-leitor é criada quando surgem fatores que orientam a leitura, ou seja, aproximam ou afastam o leitor do texto. Isso está no horizonte de expectativas, de quem lê, corroborando Bordini e Aguiar (1988, p. 86), quando afirmam: "a literatura não se esgota no texto. Completa-se no ato de leitura e o pressupõe, prefigurando-o em si, através de indícios do comportamento a ser assumido pelo leitor."

Em "Literatura: A Formação do Leitor - Alternativas Metodológicas" (1993), publicada pela primeira vez em 1988, Bordini e Aguiar apresentam cinco etapas complementares, nas quais o 'horizonte de expectativas' é: determinado, momento em que o professor procura conhecer as relações dos alunos com a leitura; atendido, etapa para o docente proporcionar experiências com textos literários segundo o conhecimento da turma; rompido, passo em que é feita a introdução de novos textos, geradores de rupturas; questionado, tempo de comparar o que o aluno conhecia e o novo, e ampliado, ponto em que os leitores se abrem a novas experimentações com a leitura.

Entre diversas estratégias, vimos, na sequência acima mencionada, uma boa alternativa para a aplicação de atividades literárias, em sala de aula, pois ela promove a ampliação do horizonte de expectativas do leitor, o qual é desenvolvido segundo os pressupostos teóricos da Estética da Recepção.

Ademais, acreditamos que a metodologia também permite a democratização da leitura e a formação da autonomia, pois a recepção leitora fundamenta-se na interação do aluno em contato com os diferentes textos. As cinco etapas podem ser, ainda, motivadoras para que pensemos em um processo gradativo da leitura literária e de sua complexidade ao ser executada. Ao buscarmos métodos de leitura literária que possam contribuir para a formação de um leitor subjetivo, capaz de administrar o texto, criar sentidos e iniciar um processo dialógico e funcional, insistimos na conquista da ultima etapa.

Esses aspectos configuram-se para serem relacionáveis aos leitores mais jovens, desde que essas questões sejam apreendidas pela percepção figurativa da ficção, ou seja, a leitura da literatura é feita em aspectos plurais e não como um procedimento de sua didatização inadequada. Pode-se dizer que a releitura, como instrumento de fruição e meio de se buscar uma relação mais íntima do aluno com o texto contribui para o progresso do leitor, por meio das ações e da oportunidade de expressar suas subjetividades.

O livro "Não era uma vez: contos clássicos Recontados", uma coedição latino-americana escrita por nove diferentes autores, retrata distintas versões dos contos clássicos e foi a obra que escolhemos para uma prática interventiva com jovens entre 13 e 14 anos. Como o título nos indica, nada nele será como conhecemos, já que dialoga com o díspar, com o improvável. A obra promove interações com o leitor juvenil por meio das suas releituras, ampliando seu horizonte a partir da ideia de que uma história pode ter várias versões. Assim, os recontos componentes da obra discutem, cada um por um prisma, a busca da identidade, a empatia e o respeito à diversidade.

O reconto de Chapeuzinho Vermelho, por exemplo, trouxe para nós uma forma prazerosa de estimular o ato de ler, uma vez que reorganiza a história de todas as formas possíveis, estimulando o envolvimento do aluno. "Antecedentes de uma famosa história" conquista os jovens leitores pela perspicácia de trabalhar temas atuais de forma simbólica, trazendo para o leitor multiplas reflexões que fazem com que o texto conhecido se torne uma outra coisa. O engajamento e o interesse dos jovens foi extremamente importante e fez com que a mediação pudesse ocupar-se do trânsito entre os textos tradicionais e suas releituras, demonstrando o rico universo que abarca as diferentes formas de se contar uma história. A recepção evidenciou a riqueza de opiniões e ideias que esse diálogo proporcionou e seus diferentes percursos.

Considerações finais

Os desdobramentos desta proposta, além de nos ajudarem a estabelecer um caminho a seguir, em nossa concepção como professores mediadores da leitura literária, indicaram um percurso que privilegiou o trabalho de revitalizar os sujeitos leitores existentes em nossos alunos, colaborando com o seu desenvolvimento. Isso nos fez perceber o quanto a ação e a reflexão são necessárias para a um bom desenvolvimento de práticas leitoras na escola e podem criar espaços e atividades voltadas para tornar os momentos de leitura mais significativos.

Ao engajarmos a leitura de textos por meio de módulos voltados à formação do leitor literário, percebemos que o protagonismo do aluno favorece a construção de sua própria subjetividade: eles podem ser encorajados a gostar de ler quando estão envolvidos em atividades significativas, desafiadoras e próximas à sua realidade, ou se

não sentirem obrigados a dar respostas imediatas. Ao estabelecerem conexão com a obra literária, deixam-se guiar pelo desejo de ler, de percorrer as páginas do livro de forma mais prazerosa, com mais facilidade, sem a pressão de interpretações gramaticais, ou atividades avaliativas de imediato.

Ressaltamos que, desde o início, o objetivo da leitura foi, principalmente, oportunizar o encontro entre o texto literário e o leitor, adotando um método que considere a relação subjetiva inerente ao ato de ler. Nesse entendimento, confirmamos a metodologia recepcional como possibilitadora de um exercício minucioso no qual o aluno vivenciou as etapas de leitura e o processamento do texto literário aconteceu principalmente por curiosidade, para experimentar algo novo e aprender com as histórias. Entretanto, é clara, para nós, a necessidade de um trabalho sistemático e contínuo para desenvolver um leitor literário capaz de transitar entre diferentes leituras, mediante a apropriação desse texto literário, aceitando-o ou confrontando-o.

Pode-se dizer que a releitura, como instrumento de fruição e meio de se buscar uma relação mais íntima do aluno com o texto contribuiu para o progresso do leitor, por meio das ações e da oportunidade de expressar suas subjetividades. Ao escolhermos o reconto como uma forma prazerosa de estimular o ato de ler, pensamos na leitura subjetiva como um processo e, nesse sentido, as atividades foram planejadas, desenvolvidas e reorganizadas para estimular o envolvimento do aluno[5].

Os recontos, como se evidenciou ao longo deste estudo, preservam sua estrutura original e, gradualmente, adquirem uma nova estética. Os enredos vistos nos contos tradicionais (introdução, complicação, clímax e desfecho) encontram, nessas releituras, maneiras alternativas de levar a narrativa adiante. Assim, os recontos, mais que apresentarem protagonistas inusitados, temas cotidianos proeminentes e atitudes incomuns dos personagens, em suas relações interpessoais, garantem a presença de elementos como a plurissignificação, a metalinguagem e, principalmente, a intertextualidade.

Diante desse cenário, nossa proposta de releitura dos contos tradicionais foi pautada na abordagem interativa, em um espaço para a fruição e, por conseguinte, na formação dos alunos leitores, que registraram, individualmente, enquanto dialogavam

[5] Toda a descrição das atividades desenvolvidas pode ser encontrada na dissertação de mestrado no endereço: http://bdtd.uftm.edu.br/handle/123456789/1518

com esses textos, seus sentimentos, emoções, relacionamentos e identidades, no recurso nomeado, por nós, de diário de práticas e vivências de leitura.

Ao encontrar, no texto, acontecimentos que fazem parte do seu universo e personagens apresentados sob diferentes pontos de vista, o leitor os reconhece e adota uma atitude diferente, extrapolando o escrito e aprendendo sobre si mesmo e o mundo. Nesse sentido, observamos como a sequência de leituras possibilitou autonomia progressiva e protagonismo, aos alunos, à medida que apresentavam seus trabalhos e interagiam com novas habilidades, como a capacidade de compreender, refletir e, ainda, se posicionar sobre as leituras.

Os resultados deste estudo nos permitiram revisitar nossas práticas, no que diz respeito ao manuseio de textos literários e à formação de jovens leitores, proporcionando percursos alternativos às atividades de leitura dos alunos. Ressaltamos ainda o quanto a participação neste programa de formação da prática docente nos propiciou uma valiosa oportunidade de aprimorar nosso fazer pedagógico, somada à aquisição de conhecimentos, que contribuiu para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional. O contato continuado com as leituras e o arcabouço teórico introduzidos sustentam a capacidade de enfrentarmos novos desafios, em busca de ensinamentos mais sólidos e uma maior consciência da importância do ato de ler.

Nossa proposta visa estimular professores a pensarem atividades de leitura com textos literários, construindo sentidos a partir da subjetividade do leitor e da vivência do prazer estético possibilitada pela literatura. Dado o escopo e a abrangência da metodologia utilizada neste estudo, ela ressalta que existem muitos outros caminhos a serem explorados.

Nessa direção, procuramos definir os métodos de leitura literária que possam contribuir para a formação de um leitor subjetivo, capaz de administrar o texto, criar sentidos e iniciar um processo dialógico e funcional. O resultado foi extremamente significativo e demonstrou que a mediação deve ser muito mais do que a decifração dos textos, pois ela engendra um ato coletivo de ser e estar no mundo em que vivemos.

Referências

BASCH, A; MACHADO, A; HUIDOBRO, B; ALONSO, C; DRAGO, J; TENORIO, M; LABASTIDA, D; TEJO, H; YAGNAM, M. **Não era uma vez:** contos clássicos REcontados. 1. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2010.

BORDINI, M. G; AGUIAR, V. T. De. **Literatura - a formação do leitor**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado aberto, 1988.

BORDINI, M. G; AGUIAR, V. T. de. **Literatura a formação do leitor**: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

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

CASTRO, S.P. De. **O imaginário na construção da realidade e do texto ficciona**l. Txt: Leituras Transdisciplinares de Telas e Textos, [S.l.], v. 3, n. 5, p. 53-60, jun. 2007. ISSN 1809-8150. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/txt/article/view/9565/8406. Acesso em: 23 jan. 2023. doi:http://dx.doi.org/10.17851/1809-8150.3.5.53-60.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática.1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, R. Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação. Interdisciplinar. **Revista de Estudos em Língua e Literatura**, São Cristóvão SE, v. 35, n. 1, p. 73–92, 2021. DOI: 10.47250/intrell.v35i1.15690. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/15690. Acesso em: 3 abr. 2023.

ISER, W. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Vol. 2. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

ISER, W. **O jogo do texto**. *In*: LIMA, Luiz Costa (Org.) **A Literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. p. 105-118.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** Trad. De Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JAUSS, H. R; LIMA, L. C. **A Literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Paz e Terra, 2002.

JOUVE, V. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013. p. 53-65.

JOUVE, V. **A Leitura.** Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade.** São Paulo: Editora 34, 2009.

YUNES, E. **Pelo avesso**: A Leitura e o Leitor. Revista Letras, [*S.l.*], v. 44, dez. 1995. ISSN 2236-0999. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19078. Acesso em: 19 abr. 2024. DOI: http://dx.doi.org/10.5380/rel.v44i0.19078.

YUNES, E. **Tecendo um leitor** – uma rede de fios cruzados. Curitiba: Aymará, 2009

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1991.

ZILBERMAN, R. **Estética da recepção e história da literatura.** São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, R. **O papel da literatura na escola.** Via Atlântica, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 11–22, 2008. DOI: 10.11606/va.v0i14.50376. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376. Acesso em: 19 abr. 2024.

Submetido em 30 de outubro de 2024.

Aceito em 04 de dezembro de 2024.

REVISTA Linguagem em pauta

AS CANÇÕES "PERDOA", "*LO SIENTO*", "*SORRY*" E "*PLEASE FORGIVE ME*": A FORMAÇÃO DISCURSIVA DO AMOR COMO ARREPENDIMENTO

THE SONGS "*PERDOA*", "*LO SIENTO*", "SORRY" AND "PLEASE FORGIVE ME": THE DISCURSIVE FORMATION OF LOVE AS REGRET

Adelino Pereira dos Santos[1]
Clécia Verônica Santos de Oliveira[2]

Resumo: Neste artigo, tem-se por objetivo analisar as regularidades linguísticas, textuais e enunciativas do discurso de amor que se manifesta pela formação discursiva do arrependimento. Para tanto, tomam-se os textos de seis canções em língua portuguesa, em língua espanhola e em língua inglesa como materialidades discursivas e como corpus da pesquisa. Os textos das canções e as informações adicionais sobre cada uma em particular foram encontrados pelo mecanismo de buscas da empresa *Google*, na internet, utilizando-se das seguintes chaves de busca: canção "Perdoa", canção "*Lo siento*", canção "*Sorry*" e canção "*Please forgive me*". Os resultados das buscas apontaram para um conjunto de canções de mesmo título, em cada língua respectiva. Para a análise de tais canções, foram abordadas as bases teóricas e metodológicas da Análise do Discurso materialista, considerando-se os trabalhos de Orlandi (1990) e Michel Pêcheux (1997), em suas teorizações sobre o discurso de amor (Orlandi, 1990), o conceito de formação discursiva, a concepção de processo discursivo e a noção de sujeito ideológico (Pêcheux, 1997). Como conclusões, dos textos analisados foram elencados os traços dessa formação discursiva, que se repetem sistematicamente como regularidades linguísticas, textuais e enunciativas nas canções que tematizam o amor como arrependimento.
Palavras-chave: discurso de amor; formação discursiva; arrependimento.

Abstract: This article aims to analyze the linguistic, textual and enunciative regularities of the discourse of love that is manifested by the discursive formation of regret. To this end, the texts of six songs in Portuguese, Spanish and English are taken as discursive materialities and the research corpus. The texts of the songs and additional information about each one in particular were found through the Google search engine on the internet, using the following search keys: canção "*Perdoa*", canção "*Lo Siento*", canção "Sorry" and canção "Please forgive me". The search results pointed to a set of songs with the same title, in each respective language. For the analysis of such songs, the theoretical and methodological bases of Materialist Discourse Analysis were addressed, considering

[1] Doutor em Letras. Professor Pleno do Departamento de Ciências Humanas do *Campus* 5 da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Santo Antônio de Jesus. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4880212037750834. ORCiD: https://orcid.org/0000-0001-9920-3649. E-mail: adesantos@uneb.br .
[2] Graduanda do curso de Licenciatura em Letras: Língua Inglesa e Literaturas pelo Departamento de Ciências Humanas do *Campus* 5 da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Santo Antônio de Jesus. Lattes: http://lattes.cnpq.br/1678767941927217 . ORCiD: https://orcid.org/0009-0001-1110-8207 Email: cleciaveronica.uneb@gmail.com

the works of Orlandi (1990) and Michel Pêcheux (1997), in their theorizations on the discourse of love (Orlandi, 1990), the concept of discursive formation, the conception of discursive process and the notion of ideological subject (Pêcheux, 1997). As conclusions, from the texts analyzed, the traits of this discursive formation were listed, which are systematically repeated as linguistic, textual and enunciative regularities in the songs that theme love as regret.
Keywords: Discourse of love; Discursive formation; Regret.

Introdução

A partir de um dispositivo teórico-metodológico elaborado com base na Análise de Discurso materialista (AD), neste artigo analisamos canções em língua portuguesa, em língua espanhola e em língua inglesa. Temos por objetivo apresentar as regularidades linguísticas, textuais e enunciativas do discurso de amor, que se materializam nos textos-canções por uma formação discursiva dada, a do amor como arrependimento. Para tanto, mobilizamos o conceito de formação discursiva, a concepção de processo discursivo e a noção de sujeito ideológico presentes em Pêcheux (1997) e as caracterizações sobre o discurso de amor, discutidas por Orlandi (1990).

As canções foram selecionadas pelo mecanismo de busca da empresa *Google*, na internet, tomando como descritores as expressões canção "Perdoa", canção "*Lo siento*", canção "*Sorry*" e canção "*Please forgive me*". As informações adicionais sobre cada canção em particular foram buscadas por esse mesmo processo, com a inserção do nome de cada intérprete, após o título. Excetuando as canções cujas primeiras leituras revelaram as marcas do discurso religioso, os resultados das buscas apontaram para várias canções com o mesmo título, nas três línguas indicadas. Análises mais detidas de muitas dessas canções mostraram que as semelhanças iam para além dos títulos e revelavam um conjunto de traços repetidos, sejam elementos linguísticos (lexicais), modos de organização, estruturas textuais e até os modos como o eu-lírico dos textos-canções se enunciava para o ser amado, os traços enunciativos.

Partimos do pressuposto de que esse conjunto de traços que se repetem nas canções não são apenas coincidências do dizer. Orlandi (1990, p. 90) nos diz que o discurso de amor estabelece "uma relação peculiar com a memória: se dizem as mesmas palavras como se fosse a primeira vez". Para essa autora, o discurso de amor, em seu modo de funcionamento, é trans-histórico. Assim, considerando o trabalho do sujeito ideológico, por um processo discursivo (Pêcheux, 1997), descrito nas seções seguintes

deste trabalho, denominamos esses traços que se repetem nas canções analisadas como regularidades da formação discursiva que denominamos de amor como arrependimento, já que nelas o pedido de perdão e as expressões de escusas presentes desde o título apontam para um eu-lírico em revelação do sentimento de arrependimento. Por fim, as análises das canções de três línguas distintas provam que as regularidades do discurso de amor ultrapassam os limites do tempo, das espacialidades e das idiossincrasias dos povos que as cantam e as escutam, como indicam as "histórias" de cada uma das seis canções que trouxemos, como exemplos, no presente artigo.

O texto que enumeramos neste trabalho como canção 1, "Perdoa, meu amor", tem composição e interpretação da cantora e compositora brasileira Marisa Monte e aparece na sexta faixa do disco "Universo ao meu redor", lançado em 2006. A canção 2, "Lo siento", é uma composição do cantor espanhol Beret e um dos maiores sucessos de sua carreira musical. A composição é de 2018, mas em 2019 foi relançada, em parceria de interpretação com a cantora mexicana Sofia Reyes. A canção 3, "*Sorry*", foi lançada em 2015 na segunda faixa do disco *Purpose*, do cantor e compositor canadense Justin Bieber. Escrita em parceria com mais quatro autores, a canção é um dos maiores sucessos do artista e em execução mundial até o presente.

A canção 4, "Perdoa", é uma composição de Paulo Novaes e produzida por Tó Brandileone. A canção foi lançada em 2019 na voz da dupla brasileira Anavitória. A canção 5, também intitulada "*Lo siento*", foi um lançamento mundial da banda sueca Roxette, incluída no álbum do grupo *Have a nice day*. A banda, de 1986, protagonizou vários sucessos musicais, tanto em inglês como em língua espanhola. A canção 6, intitulada "*Please forgive me*" é uma composição do cantor e compositor canadense Bryan Adams, em parceria com Robert Lang. A canção foi gravada em 1993 na voz de Bryan Adams e é um grande sucesso de execução mundial até hoje. O processo discursivo da textualização do amor como arrependimento e as regularidades dessa formação discursiva são discutidos a partir dos textos dessas canções, nas duas seções seguintes deste trabalho.

O processo discursivo da textualização do amor como arrependimento

Para compreendermos os mecanismos da textualização em canções do amor como arrependimento, faz-se necessário mobilizarmos o conceito de formação discursiva. Abordamos essa categoria do discurso fora da noção *stricto sensu* de ideologia, mas ainda no interior de um determinado gênero do discurso, como a apresenta Michel Pêcheux (1997, p. 160):

> Chamaremos, então, *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.). Isso equivale a afirmar que as palavras, expressões, proposições etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas [...].

Esse conceito leva-nos necessariamente à reflexão sobre os mecanismos de textualização do discurso de amor em canções em língua portuguesa, em espanhol e em língua inglesa, objeto de nossa reflexão no presente artigo. Michel Pêcheux (1997) chamou de "processo discursivo" as operações linguísticas de constituição de sentidos de palavras, expressões e proposições que ocorrem no interior de uma formação discursiva dada. Essas operações vão desde mudança de sentido de um mesmo elemento linguístico ao passarem de uma formação discursiva a outra, às repetições de sentido por paráfrases e sinonímias, aos jogos de substituições – hiponímias, hiperonímias, dentre outros, no interior de um texto de um gênero discursivo dado. São palavras de Pêcheux (1997):

> [...] se se admite que as *mesmas* palavras, expressões e proposições mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a uma outra, é necessário também admitir que palavras, expressões e proposições *literalmente diferentes* podem, no interior de uma formação discursiva dada, "ter o mesmo sentido", o que – se estamos sendo bem compreendidos – representa, na verdade, a condição para que cada elemento (palavra, expressão ou proposição) seja dotado de sentido. A partir de então, a expressão *processo discursivo* passará a designar o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias, etc., que funcionam entre elementos linguísticos – "significantes" – em uma formação discursiva dada. (Pêcheux, 1997, p. 161, grifos originais).

A fim de que possamos melhor compreender esse processo discursivo, descrito por Pêcheux (1997), na citação acima, observemos as três canções a seguir:

> ***Canção 1 - Perdoa, Meu Amor***
> ***Marisa Monte***
> *Perdoa, meu amor, perdoa*
> *Perdoa, eu bem sei que errei*

Perdoa, meu amor, perdoa
Perdoa se lhe magoei
A minha vida era só melancolia
Até você me aparecer um dia
Como se fosse uma rosa fugidia
Fez dos meus sonhos esta louca fantasia
Ainda sinto o seu perfume encantador
E nos meus lábios, os teus beijos sedutores
Perdoa, meu amor, perdoa
Perdoa se me tens amor

Canção 2 - Lo Siento
Beret
Tú siempre decías que nunca te irías
Sino que iría bien
No luchar por lo que quieres
Solo tiene un nombre y se llama perder
Si te hice daño
No fue sin quererte, sino sin querer
Dime solo qué prefieres
Si tienes la opción de tener o temer
Tú solo piensas en cómo se acaba
Yo solo pienso en cómo acabaré
Un día, me dices: Me faltan las ganas
Otro, lo pienso y nunca te gané
Yo que hice todo por que te quedaras
Ahora lo pienso y con qué me quedé
Tiempo perdido, quizás lo he ganado
De echarte de menos a decir te eché
Lo siento
Por hacerte perder el tiempo
Por pensar que hacer otro intento
Por tenerte, lucharte y sentirte, te haría feliz
[...]
Lo siento
Por hacerte perder el tiempo
Por pensar que hacer otro intento
Por tenerte, lucharte y sentirte, te haría feliz
Reviento
Porque a veces ni yo me entiendo
Cómo voy a entender lo nuestro
Si nunca te entendí ni a ti

Canção 3 - Sorry
Justin Bieber
You gotta go and get angry at all of my honesty
You know I try, but I don't do too well with apologies
I hope I don't run out of time, could someone call the referee?
'Cause I just need one more shot at forgiveness
I know you know that I made those mistakes maybe once or twice
By once or twice, I mean maybe a couple a hundred times
So let me, oh, let me redeem, oh, redeem, oh, myself tonight
'Cause I just need one more shot, second chances
Yeah, is it too late now to say sorry?
'Cause I'm missing more than just your body
Ooh, is it too late now to say sorry?
Yeah, I know that I let you down
Is it too late to say I'm sorry now?

I'm sorry, yeah
Sorry, yeah
Sorry
Yeah, I know that I let you down
Is it too late to say I'm sorry now?
I'll take every single piece of the blame, if you want me to
But you know that there is no innocent one in this game for two
I'll go, I'll go and then you go, you go out and spill the truth
Can we both say the words and forget this?

A primeira e talvez mais importante das observações é a de que as canções 1, 2 e 3, respectivamente em português, espanhol e inglês são constituídas pela mesma formação discursiva, a do amor como arrependimento, pois, de um modo geral, apresentam as mesmas regularidades linguísticas, textuais e enunciativas, como veremos pela análise das canções 4, 5 e 6 na seção seguinte deste artigo. Também, os títulos das canções funcionam como uma etiqueta dessa formação discursiva: "Perdoa, meu amor", "*Lo siento*" e "*Sorry*". Além disso, observemos que se tratam de três línguas diferentes, o que pressupõe que essas canções foram produzidas não só no contexto material de culturas distintas, mas de processos socais e históricos diferentes, já que não são textos de uma mesma época.

Assim sendo, se são textos de origens, autores e contextos tão distintos, distantes entre si, o que os tornam tão iguais nas suas diferenças? Essas reflexões nos levam à conclusão de que suas aproximações, similaridades e repetições se devem ao fato de que todas essas canções materializam o discurso de amor ou o amor enquanto discurso no interior de uma mesma formação discursiva. Esse processo discursivo se dá também pelo mecanismo de subjetivação do discurso de amor, isto é, pela identificação, na formação discursiva do amor como arrependimento, da presença de um sujeito ideológico que se interpõe, nos textos-canção, entre a voz do eu-lírico e o ser amado, como uma formação imaginária que permite e controla os processos do dizer e a interpretação do que é dito.

Segundo Pêcheux (1975/1997, *apud* Orlandi, 1990, p. 84) "a noção de sujeito se inscreve em processo: a identidade do sujeito resulta de sua identificação com a formação discursiva que o domina, sob a forma de esquecimento, que funda sua unidade imaginária". Nas três canções em destaque nesta seção, podemos afirmar que um mesmo sujeito ideológico e, portanto, imaginário, as atravessa e determina. Na canção 1, "Perdoa, meu amor", ouvimos a voz do eu-lírico que interpela, de uma maneira injuntiva,

o ser amado. Para tanto, o sujeito ideológico determina, do interior da formação discursiva do amor como arrependimento, "o que pode e deve ser dito" pelo eu lírico (Pêcheux, 1997, p. 160), garantindo, portanto, as regularidades da formação discursiva. Destaquemos que essa canção apresenta quase as mesmas estruturas, isto é, quase os mesmos modos como estão organizadas e sentidos muito próximos da canção de número 4, abaixo, variando tão somente por poucas diferenças no plano da textualidade, tais como a articulação entre as estrofes e o encadeamento dos versos.

Em termos em enunciativos, ou seja, na maneira como o eu-lírico se dirige ao ser amado e, consequentemente, ao ouvinte/leitor, a canção 2, em língua espanhola, mais se aproxima da canção 5, na seção a seguir, em língua inglesa, do que da canção 4, de mesmo título, "*Lo siento*", e na mesma língua, sem, contudo, distanciarem-se muito entre si:

> *" Lo siento*
> *"Tú siempre decías que nunca te irías / "Você sempre disse que nunca iria embora*
> *Sino que iría bien / Mas que ficaria bem*
> *No luchar por lo que quieres / Não lutar pelo que você quer*
> *Solo tiene un nombre y se llama perder / Só tem um nome e se chama perder."*
> *"Sorry*
> *You gotta go and get angry at all of my honesty / Você tem que ficar com raiva de toda a minha honestidade*
> *You know I try, but I don't do too well with apologies / Você sabe que eu tento, mas não me dou muito bem com desculpas*
> *I hope I don't run out of time, could someone call the referee? / Espero não ficar sem tempo, alguém poderia chamar o árbitro?*
> *'Cause I just need one more shot at forgiveness / Porque eu só preciso de mais uma chance de perdão"*

Nessas estrofes, assim como em todo o processo enunciativo dessas duas canções, o pedido de desculpa ou a expressão do sentimento de arrependimento declarados logo no título "*Lo siento*/*Sorry*" ["Sinto muito"], vêm seguidos de declarações do eu-lírico, que divide com o ser amado a culpa do afastamento ou do distanciamento de ambos. Culpa do eu-lírico pela dificuldade dele de reconhecer ou expressar o arrependimento. Culpa do ser amado, por não manter a promessa de zelar pelo amor de ambos. O que permite, nessas canções, as aproximações e os distanciamentos nos processos enunciativos são justamente o trabalho e ação do sujeito discursivo, em sua dispersão e descontinuidades, conforme explica Orlandi (1990), na citação a seguir:

> A condição de possibilidade de todo discurso reside na dispersão do sujeito em suas diferentes posições e em suas descontinuidades em relação a si mesmo. As

> determinações externas, por seu lado, o cerceiam, imputando-lhe unidade e coerência. No caso do discurso, que é nosso objeto de reflexão, as coisas adquirem uma maior complexidade: o discurso de amor rompe com a exterioridade mas rompe também com a dispersão. Ao se cumprir como discurso de amor, este discurso apaga as diferentes posições da subjetividade, da descontinuidade do sujeito, inscritas nas condições de possibilidade de qualquer discurso. (Orlandi, 1990, p. 85).

Desse modo, podemos concluir que os mecanismos de textualização em canções do discurso de amor como arrependimento se dão por "um processo discursivo", expressão cunhada por Pêcheux (1997, p. 61), conforme vimos na segunda citação que abre esta seção, para "designar o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias, etc., que funciona entre elementos linguísticos – 'significantes'", no interior dessa formação discursiva.

O discurso de amor como arrependimento e as regularidades dessa formação discursiva

Tratar do discurso de amor, da perspectiva em que nos situamos, exige de nós o rigor e a necessidade de esclarecermos que não falamos dos sentimentos das pessoas reais, isto é, dos sujeitos empíricos que caminham no mundo. Ou seja, não tratamos do amor em si e nem de qualquer base teórica que o estude como tal. Igualmente, não tratamos da sexualidade, muitas vezes concebida como uma prática amorosa. Também, não refletimos *sobre* o amor, isto é, nossas reflexões não são tentativas de definir o que é o amor e nem de como ele funciona.

Abordamos o "discurso de amor", ou o amor enquanto discurso, uma prática simbólica situada historicamente dentro do conjunto das práticas sociais que movem as sociedades humanas. De acordo com Orlandi (1990, p. 76), "o que nos interessa é a historicidade mesma desse discurso, ou seja, o processo pelo qual o seu modo de inscrição histórica o configura como discurso de amor".

Para Orlandi (1990), o discurso de amor tem uma natureza dúbia e contraditória. Mas, neste artigo, não nos ocupamos das contradições do discurso de amor. Ao contrário, a partir do conceito de formação discursiva, focamos nossa análise nas suas regularidades. As canções 4, 5 e 6 a seguir, objetos de nossa análise do amor enquanto

discurso, se prestam bem para constatação das regularidades da formação discursiva do amor como arrependimento:

Canção 4 - *Perdoa*
Anavitória
Esqueci
Mas eu prometo, não esqueço mais
Não sei o que passou, não sei por quê
Eu não podia me esquecer
Eu errei
Eu deveria ter lembrado, eu sei
Não sei o que dizer, não foi por querer
Somente esqueci
Perdoa, que a mágoa amarga o peito
Amor, me perdoa, eu faço o que quiser
Amor, me perdoa, que a mágoa amarga o peito
Amor, me perdoa, perdoa
Me diga logo (me diga logo)
O que é que eu faço? (O que é que eu faço?)
Pra onde eu devo ir?
E não se engane (e não se engane)
Inda te amo (inda te amo)
Quero te ver feliz
Esqueci
Mas eu prometo, não esqueço mais
Não sei o que passou, não sei por quê
Eu não podia me esquecer
Eu errei
Eu deveria ter lembrado, eu sei
Nem sei o que dizer, não foi por querer
Somente esqueci

Canção 5 - *Lo Siento*
Roxette
Poco a poco me olvido de ti
Es natural las cosas son así
Me equivoqué, buscaba un corazón
Hecho para mi, mi mitad
Depronto la vida cambió de color
El viento bailaba separándonos
Mi mundo feliz dejó de ser feliz
Y apenas nos mirábamos.
Yo, voy a seguir, sola sin ti
Lo siento
Voy a olvidar lo que gané, lo que perdí, lo siento
Ahora me queda detener el reloj
Volver atrás y ver que nos pasó
Comerme la vida, pasando de ti
Pensando solamente en mi, en mi
Yo, voy a seguir, sola sin ti
Lo siento
Voy a olvidar lo que gané
Lo que perdí, lo siento
Algo que termina
Algo que se queda en el aire se va,
No volverá
Salvation, salvation

Yo, voy a seguir, sola sin ti
Lo siento
Voy a olvidar lo que gané
Lo que perdí, lo siento
Algo que termina
Algo que se queda en el aire se va
No volverá
Cuanto lo siento, cuanto lo siento

Canção 6 - *Please Forgive Me*
Bryan Adams
It still feels like our first night together
Feels like the first kiss
It's getting better baby
No one can better this
Still holding on
You're still the one
First time our eyes met
Same feeling I get
Only feels much stronger
I want to love you longer
Do you still turn the fire on?
So if you're feeling lonely, don't
You're the only one I'll ever want
I only want to make it good
So if I love you, a little more than I should
Please forgive me, I don't know what I do
Please forgive me, I can't stop loving you
Don't deny me, this pain I'm going through
Please forgive me, if I need you like I do
Please believe me, every word I say is true
Please forgive me, I can't stop loving you
Still feels like our best times are together
Feels like the first touch
We're still getting closer baby
Can't get closer enough
Still holding on
You're still number one
I remember the smell of your skin
I remember everything
I remember all your moves
I remember you yeah
I remember the nights, you know I still do
So if you're feeling lonely, don't
You're the only one I'll ever want
I only want to make it good
So if I love you a little more than I should
The one thing I'm sure of
Is the way we make love
The one thing I depend on
Is for us to stay strong
With every word and every breath I'm praying
That's why I'm saying.

Para Orlandi (1990), o discurso de amor se projeta no horizonte, como uma força, um acontecimento que se materializa numa fórmula-tipo: "eu-te-amo". "A fórmula 'eu-

te-amo' é o lugar em que se manifesta a possível ruptura de sentidos pelo discurso de amor: fragmentos do já-dito (interdiscurso, ritual, memória) tornam possível um sentido ainda não dito" (Orlandi, 1990, p. 80). Por outro lado, em um texto qualquer que materialize o discurso de amor, "ocorrendo ou não a fala-tipo, a situação discursiva de amor tem inscrito (é regida por) esse sentido 'eu-te-amo'" (Orlandi, 1990, p. 79). É o que ocorre, por exemplo, nas canções 4, 5 e 6, acima. A fórmula-tipo do discurso de amor "eu-te-amo" não se manifesta explicitamente nos textos, mas há nos textos os fragmentos da memória de nossa cultura amorosa: ao dizer perdoa, título da canção 4, em destaque, o eu-lírico projeto o sentido de um sujeito que também fala através de sua voz e a completa: "perdoa porque te amo".

Contudo, nesta canção, "no domínio do simbólico, esta fala-tipo [que se ouve na voz do sujeito discursivo que complementa a enunciação do eu-lírico] deixa de permanecer como o dizer que evoca (paradigmaticamente) todas as falas amorosas" (Orlandi, 1990, p. 79), para projetar especificamente o sentido de "arrependimento":

> A fórmula "eu-te-amo" não está assim reduzida à imobilidade. Ficando nos detalhes de seu aparecimento, ou na descrição de seus modos de existir, não chegaremos a compreender o seu funcionamento. Para tal, consideramos providencial o recurso à noção de formação discursiva, noção que permite observar as regularidades dos processos semânticos (Orlandi, 1990, p. 80).

Desse modo, tomamos o título dessa canção, "Perdoa", como uma etiqueta que materializa o discurso de amor a partir de uma determinada formação discursiva: a formação discursiva do amor como arrependimento. Assim, quais são as regularidades da formação discursiva do amor como arrependimento? Em outras palavras, que marcas linguísticas, textuais e/ou enunciativas podemos perceber nos textos-canções que se inscrevem ou são atravessados por essa formação discursiva em predominância? Uma leitura atenta dos textos das canções que analisamos neste artigo, como as canções 4, 5 e 6, acima, e das demais que se constituíram no *corpus* desta pesquisa, nos permite identificar as seguintes regularidades linguísticas, textuais e enunciativas:

a) o título da canção apresenta uma palavra e/ou um enunciado que expressa um pedido de perdão, de desculpa ou o sentimento de arrependimento: "*Perdoa*", "*Lo siento*" ["sinto muito"], "*Please forgive me*" ["por favor, me perdoe"];
b) a presença do verbo "errar" ou equivalente em inglês ou espanhol, na voz do eu-lírico, a admitir o erro no relacionamento amoroso, de sua parte, ou a atribuição

do erro ao ser amado: "Eu errei / Eu deveria ter lembrado, eu sei"; "*Me equivoqué, buscaba un corazón /Hecho para mi, mi mitad*" ["Me equivoquei, eu buscava um coração feito para mim, minha metade"]; "*I know you know that I made those mistakes maybe once or twice*" ["Eu sei que você sabe que eu cometi aqueles erros talvez uma vez ou duas"];

c) a ocorrência de adjetivos, locuções adjetivas ou adverbiais ou ainda substantivos que expressam os atuais sentimentos do eu-lírico ou a sensação de tristeza, mágoa ou arrependimento, em contraste com a alegria, sensação de prazer ou de felicidade de quando tinha o ser amado ao seu lado: "Perdoa, que *a mágoa amarga* o peito"; "*Yo, voy a seguir, sola sin ti*" ["Vou seguir *sozinha sem você*"]; "It still feels like our first night together" ["Ainda sinto como na nossa primeira noite juntos"]; "*So if you're feeling lonely, don't*" [Então, se você estiver se sentindo sozinha, não se sinta assim"];
d) a ocorrência e reiteração, ao longo de todo o texto, em especial como refrão, de enunciados que expressam um pedido de perdão e revelam os sentimentos de arrependimento do eu-lírico: "Amor, me perdoa, eu faço o que quiser / Amor, me perdoa, que a mágoa amarga o peito / Amor, me perdoa, perdoa"; "*Yo, voy a seguir, sola sin ti /Lo siento*"; ["Eu vou seguir sozinha, sem você. Sinto muito]"; "*Please forgive me, I don't know what I do / Please forgive me, I can't stop loving you*" ["Por favor, me perdoe. Eu não sei o que fazer / Por favor, me perdoe, eu não consigo parar de amar você"];
e) A presença de frases ou expressões que revelam um apelo do eu-lírico para que o ser amado se lembre dos bons momentos de quando estavam juntos: "E não se engane (e não se engane) / Inda te amo (inda te amo) / Quero te ver feliz" / "*Depronto la vida cambió de color*" ["De repente a vida mudou de cor"] / "*Ahora me queda detener el reloj*" ["Agora me resta deter o relógio/parar o tempo"]; "*I remember the smell of your skin / I remember everything*" ["Eu me lembro do cheiro de sua pele / Eu me lembro de tudo"];
f) Presença e reiteração dos verbos lembrar e esquecer, ou seus equivalentes em espanhol e em inglês, como revelação da memória do eu-lírico e a consciência da existência de um bom momento antes do erro cometido ou do fim do relacionamento amoroso: "Esqueci / Eu deveria ter lembrado, eu sei"; "*Poco a*

poco me olvido de ti" / "*Voy a olvidar lo que gané, lo que perdí, lo siento*" ["Pouco a pouco eu me esqueço de ti / "Vou esquecer o que ganhei, o que perdi, sinto muito"]

g) A ocorrência e reiteração de frases interrogativas em que o eu-lírico ao mesmo tempo que interpela o ser amado revela seus sentimentos e sensações de que está perdido, aturdido, sem saber o que fazer ou que caminhos seguir sem a presença do ser amado: "Me diga logo (me diga logo) / O que é que eu faço? (O que é que eu faço?) / Pra onde eu devo ir?" / "*I want to love you longer* / *Do you still turn the fire on?* ["Quero amá-la por muito mais tempo / Você ainda acende a lareira?"]

h) E, por fim, a existência de palavras e expressões que reforçam o apelo do perdão do ser amado e a promessa do eu-lírico de uma vida feliz a partir do agora; "Inda te amo (inda te amo) / Quero te ver feliz"; "*You're the only one I'll ever want* / *I only want to make it good*" [Você é a única que eu sempre vou querer / E eu só quero fazê-lo melhor].

Assim sendo, reiteramos aqui as perguntas expressas por Orlandi (1990, p. 76): "que mecanismos discursivos desencadeamos quando dizemos EU TE AMO? De que natureza é o imaginário que nos movemos com esse enunciado?" Como resposta imediata a esses questionamentos, divisamos o discurso de amor como uma prática simbólica que ocorre no interior de uma determinada formação discursiva, tal como a do amor como arrependimento, como podemos perceber pela análise das regularidades presentes nos textos das canções 4, 5 e 6, elencadas acima.

Considerações finais

Orlandi (1990, p. 91) nos diz que no funcionamento do discurso de amor, na relação com a memória discursiva, a repetição é aspecto constitutivo particular. O discurso de amor se apresenta por muitas formações discursivas, conforme discutimos em trabalhos anteriores (Santos & Heine, 2019, Santos, 2020, Santos 2023). Contudo, neste artigo, a repetição como um traço particular do discurso de amor pode ser observada desde os procedimentos iniciais da pesquisa, pois a busca pelos títulos revelou diversas canções com a mesma nomenclatura.

Além disso, as regularidades da formação discursiva do amor como arrependimento, apontadas nas alíneas *a* a *h* da seção anterior deste trabalho, indicam que a repetição é um traço marcante dessa formação discursiva, para além das singularidades do tempo, dos espaços e das particularidades socioculturais dos sujeitos que ouvem e cantam as canções de amor.

Por fim, resta informar que o trabalho de pesquisa que descrevemos neste artigo teve origem no projeto "O discurso de amor em canções: mapeamento de formações discursivas", em desenvolvimento no Departamento de Ciências Humanas do *Campus* 5 da Universidade do Estado da Bahia. Para além do arrependimento, já mapeamos o discurso de amor como dor ou sofrimento, como saudade, a formação discursiva do amor eterno e infinito, o *nonsense* do discurso de amor e o amor como felicidade e razão de viver. Estão em perspectiva, para próximos trabalhos, o amor como solidão e as distinções de amor e sexualidade em canções de língua portuguesa, língua inglesa e língua espanhola, como uma sequência do presente artigo.

Referências

ORLANDI, Eni. Palavra de amor. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, vol. 19, p.75-95, jul./dez, 1990.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni P. Orlandi. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

SANTOS, Adelino Pereira dos. Felicidade e razão de viver como formações discursivas do discurso de amor em canções. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 13, n. 3, p. 122-137, set.-dez./2023.

SANTOS, Adelino Pereira dos. O discurso de amor em canções: as formações discursivas da dor e da saudade. **Fórum Linguístico**. Florianópolis, v. 17, n.1, p. 4389 - 4397, jan./mar. 2020.

SANTOS, Adelino Pereira dos; HEINE, Lícia Maria Bahia. **Para além dos sentidos, do tempo e do espaço**: o discurso de amor em duas formações discursivas. Travessias, Cascavel, PR, v. 13, n. 1, p. 226-238, jan./abr. 2019.

Submetido em 23 de outubro de 2024.

Aceito em 09 de dezembro de 2024.

REVISTA Linguagem em pauta

NOVAS FORMAS DE INFLUÊNCIA: O ALGORITMO DO *TIKTOK* COMO FERRAMENTA NA FORMAÇÃO E NA SELETIVIDADE LITERÁRIA NOS ADOLESCENTES

NEW FORMS OF INFLUENCE: THE TIKTOK ALGORITHM AS A TOOL IN THE FORMATION AND LITERARY SELECTIVITY OF TEENAGERS OR NEW ADULTS

Yasmim Dourado de Carvalho[1]
Júlia Sampaio Silva[2]
Maria das Dores Nogueira Mendes[3]

Resumo: Este artigo investiga o impacto do *TikTok* na formação literária dos adolescentes de 14 a 18 anos em contexto de ensino médio, visando analisar a relevância das *trends* na seletividade literária em adolescentes, estabelecer os impactos relacionados à identificação do leitor com obras literárias recomendadas pelo *TikTok* e a sua influência na restrição ou não da formação leitora crítica dos jovens brasileiros. Para isso, a pesquisa foi baseada nos argumentos de Lajolo e Zilberman (1998), Lévy (1999), Santaella (2013), Ribeiro (2022) e nas pesquisas do Instituto Pró-Livro dos anos 2019 e 2022. Na metodologia, usou-se uma abordagem quantitativo-qualitativa, pois não se limitou a agregar teorias, mas também captou o levantamento próprio de dados a partir da pesquisa elaborada pelas autoras, por meio de um formulário *online* destinado para o público da faixa etária pré-estabelecida, como também houve a comparação com os dados da pesquisa do Instituto. Como conclusão, observou-se que houve o entendimento sobre as estratégias empregadas pelo *TikTok* para influenciar os adolescentes no âmbito da formação literária e, consequentemente, na formação literária desses de forma a exercer o potencial crítico à proporção que os usuários da plataforma se identificam com as obras recomendadas, por meio da análise da relevância das *trends* do *TikTok* na seletividade literária em adolescentes.

Palavras-chave: algoritmo; *TikTok*; seletividade literária; influência; literatura.

[1] Acadêmica de Letras Português-Inglês, Universidade Federal do Ceará. Lattes: http://lattes.cnpq.br/7556072374308474, ORCiD: https://orcid.org/0009-0003-6044-9926 . E-mail: yasmimdourado@alu.ufc.br

[2] Acadêmica de Letras Português-Inglês, Universidade Federal do Ceará. Lattes: http://lattes.cnpq.br/1522419734723996 , ORCiD: https://orcid.org/0009-0000-5730-7036 . E-mail: juliasampaio0408@gmail.com

[3] Doutora em Linguística, Universidade Federal do Ceará. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0588921421860420 , ORCiD: https://orcid.org/0000-0002-9765-8364 . E-mail: dasdoresnm@yahoo.com.br

Abstract: The objective of this article is to investigate the impact of *TikTok* on the literary formation of teenagers between 14 and 18 years old in a high school context, aiming to analyze the relevance of *trends* in literary selectivity in teenagers and establish the impacts related to the reader's identification with recommended literary works by *TikTok* and its influence in restricting the critical reading training of young Brazilians. Regarding, the research was based on the arguments of Lajolo and Zilberman, (1998), Lévy (1999), Ribeiro (2022), Santaella (2013), Ribeiro (2022) and on the research by the Instituto Pró-Livro in the editions of 2019 and 2022. In the methodology, a quantitative-qualitative approach was used, because it was not based only in aggregating theories, since an own data collection based on the research was created by the authors, through an online form intended for the public in a pre-established age group. In conclusion, it was observed the impacts related to the reader's identification with literary works recommended by *TikTok* and its influence in restricting the critical reading formation of young Brazilians, through the analysis of the relevance of trends in literary selectivity in adolescents.
Keywords: algorithm; *TikTok*; literary selectivity; influence; literature.

Introdução

A relação de dependência entre os livros e os meios de divulgação é evidenciada quando se tenta compreender a formação do público leitor, haja vista que não há o livro sem o seu leitor. Atualmente, os meios foram atualizados de modo possibilitar a maior democratização do acesso aos livros e as novas perspectivas possibilitadas por eles. Com essa atualização das técnicas de republicação do meio literário a partir do crescimento da imprensa, da ampliação do mercado editorial, da difusão da escola, da valorização da família e do surgimento da ideia de lazer, houve a compreensão de que, tendo em vista que o leitor surge com a sociedade moderna, a história da literatura narra as condições em que, ao longo da história, ocorre o processo da sua origem, desenvolvimento e independência (Lajolo, Zilberman, 1998).

O processo de reinvenção da literatura no decorrer das décadas afere que a literatura não entra em colapso devido às alterações provocadas pelo ser humano, mas sim se adapta às suas transformações de modo a servir como uma ferramenta das manifestações pessoais independentemente do contexto em que o indivíduo está inserido, visto que a literatura atua com a atemporalidade, e não com o anacronismo.

O *TikTok*, dentre as últimas redes sociais em ascensão, destaca-se desde 2020, ano do estopim do vírus da COVID-19, em que, devido à necessidade do isolamento social, as pessoas encontraram nessa ferramenta uma nova forma de distração. Ou seja, esse período de isolamento atuou como um catalisador marcante para o sucesso da

plataforma, visto que ele funcionou como válvula de escape recorrente num momento de fragilidade.

Nessa perspectiva, observa-se o surgimento do *TikTok* como um novo meio de influência, em que, em um dispositivo ou na *web*, os espectadores podem assistir e descobrir milhões de vídeos curtos personalizados (*TikTok*, 2022). Os consumidores da plataforma são compostos, em média, 66% por jovens entre 15 a 25 anos, que estão em frequente contato com o conteúdo, criando material e interagindo com outros usuários através dos vídeos (Monteiro, 2020).

Nesse viés, essas novas modalidades de interação via *internet* proporcionadas pelo *TikTok* também impactaram na literatura, na sua produção e na sua recepção, haja vista que essas redes são voltadas para a satisfação do público conforme seus interesses e afinidades, os quais podem ser identificados como nichos, dentre as diversas plataformas. Dessa maneira, quando se observa o *TikTok* no âmbito literário, tem-se o destaque do *BookTok*, um nicho especializado para o público leitor dessa rede social, o que permite o entendimento da plataforma como um meio em prol do entretenimento e, inclusive, do aprendizado.

Nesse sentido, o *BookTok* pode ser classificado como uma nova forma de entretenimento e de propagação do mercado literário por tratar-se de uma atualização das técnicas dos meios de influência, sendo destacada a relevância desse nicho quando se observa a atuação dos jovens como produtores e público-alvo desse conteúdo, assim, há a possibilidade dessa plataforma funcionar como aporte na formação literária desses usuários a partir da seletividade ocasionada pelo algoritmo do *TikTok* aliado com os interesses pessoais literários do usuário. Por isso, o predomínio da nova geração na plataforma, especificamente nessa faixa etária de 15 a 25 anos, permite a conclusão de que muitos desses usuários são estudantes do ensino médio, os quais geralmente estão na faixa de 14 a 18 anos (Monteiro, 2020 *apud* Ribeiro 2022).

Portanto, nesta pesquisa, pretende-se investigar o impacto do *TikTok* na formação literária em contexto de ensino médio, objetivando analisar a relevância das *trends* na seletividade literária em adolescentes e estabelecer os impactos relacionados à identificação do leitor com obras literárias recomendadas pelo *TikTok* e a sua influência na restrição da formação leitora crítica dos jovens brasileiros.

Funcionamento do algoritmo da plataforma

O algoritmo do *TikTok* é responsável por conduzir com maestria os conteúdos da plataforma de acordo com os interesses subjetivos dos usuários, fazendo os assuntos viralizarem nas bolhas sociais, ou nichos. Nesse sentido, o seu funcionamento acontece a partir de:

> Quando um vídeo é carregado no *TikTok*, o algoritmo *For You* o mostra primeiro para um pequeno subconjunto de usuários. Essas pessoas podem ou não seguir o criador, mas o *TikTok* determinou que é mais provável que elas se envolvam com o vídeo (com base em suas interações prévias). Se esse grupo inicial responder positivamente, compartilhando ou assistindo ao vídeo inteiro em uma taxa mais alta do que o normal para essa conta, o *TikTok* o mostrará a mais pessoas que ele identifica que compartilham interesses semelhantes. (Doyle, 2023, tradução nossa).

Um exemplo de como ocorre esse procedimento é a partir das interações que o usuário faz com o *TikTok*, visto que a plataforma faz uma filtragem por associações dos conteúdos. Isso significa que, quando um leitor busca na barra de pesquisa algum livro ou gênero, há um entendimento de que aquele conteúdo é relevante para o usuário, caso ele passe a interagir de forma ativa nos vídeos daquele assunto, o *TikTok* elabora conexões, o que permite a distribuição equivalente de assuntos semelhantes na *For You*.

Por meio desse mecanismo, o *TikTok* proporciona a viralização de conteúdos de maneira específica para cada consumidor, com base nas suas inclinações. Em contrapartida, muitos dos conteúdos são distribuídos de forma parcialmente universal, unificando a seletividade literária, ou seja, a escolha de leitura pelo público em questão influenciada pelas preferências específicas oportunizadas pelo algoritmo eficiente do *TikTok*. Por conseguinte, criam-se bolhas sociais, ofertando uma forma de lazer cada vez mais especializada no propósito do consumidor.

A partir dessas ferramentas de interações entre usuários, algoritmos e produtores de conteúdo, tem-se a constituição do hipertexto, entendido por ser o diálogo com o texto, sendo construído individualmente em colaboração com diversos usuários, por meio do contato com os variados meios de propagação de conteúdo. Assim sendo, esse espaço de interação dos consumidores e dos produtores de conteúdos é criado coletivamente, transcorrendo troca de informações, de forma que o conhecimento seja construído horizontalmente, considerando as experiências, as

opiniões e as informações de cada usuário em um único texto, construindo o ciberespaço (Lévy, 1999).

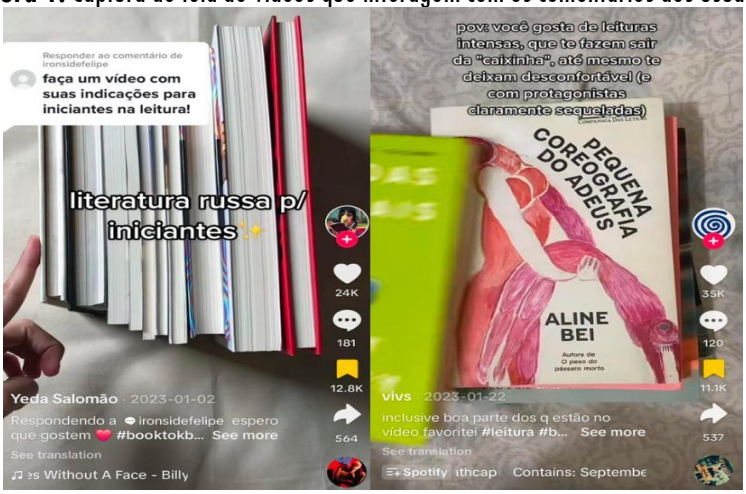
Trend

Uma ferramenta que surgiu no ciberespaço para a propagação e a viralização é a *trend*, que, juntamente com o algoritmo, categoriza, por meio de *hashtags*, de legendas, de áudios, e configura recomendações futuras (Doyle, 2023), usando a multiplicidade da linguagem visual, verbal e escrita, convence e entretém o seu usuário. Assim:

> Para Castells (2020), as mídias sociais se configuraram como uma representação das relações afetivas - sejam elas de caráter pessoal ou profissional - entre os usuários dos ambientes virtuais que, através de predileções mútuas, tecem novos conglomerados de redes informacionais. E, dessa forma, para que um internauta faça parte de uma rede social, é necessário que se estabeleça interações entre seus membros, compartilhamento de conteúdo de suas preferências e interesses comuns, as mídias digitais (Monteiro, 2020, p. 10).

Nos modelos de vídeos de recomendações literárias (Figura 1), os produtores de conteúdo geralmente utilizam sugestões deixadas nos comentários, seja de seguidores do perfil ou não; em que são voltados para temáticas específicas de interesse dos usuários. Outro exemplo de estratégia é o compartilhamento de impressões pessoais na leitura, nos quais os leitores podem gerar reflexão própria e incitar esse debate para outros consumidores da mesma obra (Figura 2).

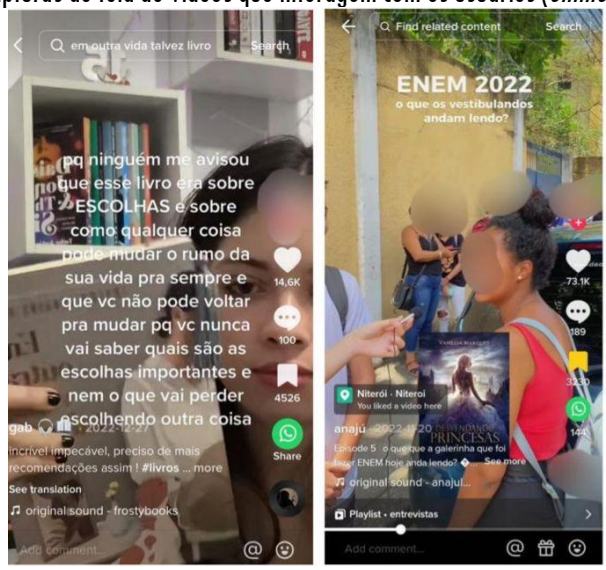
Figura 1. Captura de tela de vídeos que interagem com os comentários dos usuários



Fonte: Colagem de autoria própria (março, 2023).

Além disso, percebe-se o crescimento do sentimento de intimidade com outros usuários que compartilham o mesmo sentimento por meio de uma linguagem mais informal (Figura 2), como também há as possibilidades de interação presencial com o público, muito recorrente em eventos de livros, espaços acadêmicos ou centros comerciais. Nesse contexto, os produtores de conteúdo assumem o papel de entrevistadores para interagir e atualizar-se dos interesses dos leitores (Figura 2).

Figura 2. Capturas de tela de vídeos que interagem com os usuários (*online* e presencial).

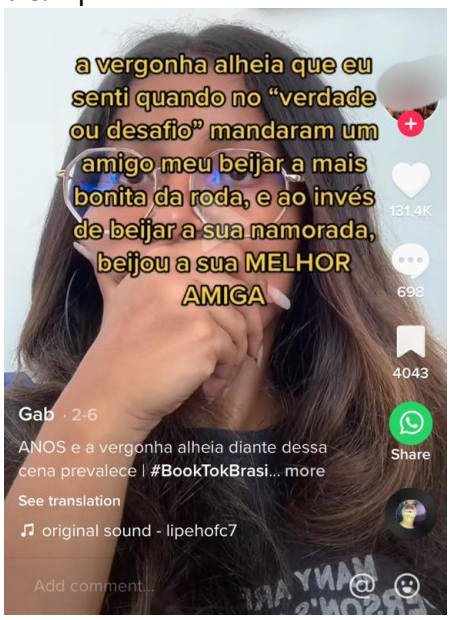


Fonte: Colagem de autoria própria (Março, 2023).

Já um dos exemplos de *trend* que mais fez sucesso na plataforma foi a fofoca literária (Figura 3), que consiste em contar o enredo de livros em formato de boatos do cotidiano em que o produtor de conteúdo assume o papel de narrador do enredo dos livros, geralmente trazendo à tona uma parte clímax da história do livro, conquistando de maneira orgânica o público. O leitor, por sua vez, interage com o conteúdo, provocando a rotatividade e a criação do hipertexto de forma colaborativa.

> A *trend* Fofoca Literária pode figurar como colaboradora para a formação do leitor de literatura em sala de aula. Isso porque, seu foco é promover o contato com a leitura literária, a fim de despertar naqueles que não costumam ler esses títulos, a curiosidade de se ler a obra literária que está sendo partilhada. Outra contribuição possível é quanto a desmistificação da visão que, sobretudo, os jovens têm sobre a literatura como enfadonha e separada da realidade. (Ribeiro, 2022, p. 13).

Figura 3. Captura de tela de vídeo sobre fofoca literária.



Fonte: Captura de tela de autoria própria (março, 2023).

Nesse sentido, o produtor de conteúdo utiliza da sua criatividade aliada às ferramentas disponíveis na plataforma em prol de atrair o leitor para a prática da leitura e, ao mesmo tempo, ocasionar o engajamento.

Assim, o *TikTok*, como outras redes sociais, pode funcionar como um aporte bem-vindo no que tange à formação literária, haja vista que ele oportuniza a sedução para o fazer literário, instiga os debates acerca da literatura e faz recomendações de livros considerando as preferências específicas de seus usuários, ou seja, baseia-se nas experiências de mundo de cada leitor com base na sua *For You*.

É fato que em nenhum momento essa rede social é capaz de substituir a importância da escola e da família na formação literária, mas ela pode ser uma aliada significativa, especialmente pelo fato do *TikTok* unir a rede social e as suas implicações — consideradas, nos últimos tempos, os responsáveis pela redução potencial do índice de leitores. Ou seja, apesar de, aparentemente, ser considerado como uma adversária da prática de leitura, tem-se apresentado como aliada no estímulo à literatura por proporcionar indicações personalizadas.

A sugestão de nomenclatura desenvolvida pelas autoras dessa especialização de indicação literária é a seletividade literária, entendida como as escolhas praticadas pelos indivíduos de acordo com seus interesses e suas vivências específicas na literatura, em que o algoritmo do *TikTok* é capaz de filtrar esses interesses de modo a sugerir

especificamente aquilo que mais lhe identifica. Assim, o leitor tem maior possibilidade de identificar-se com a obra apresentada, conquistando principalmente os leitores jovens, que estão numa fase tão crucial da vida, na qual estabelecem seus valores e interesses, consolidando seus interesses literários de acordo com sua personalidade.

No registro apresentado na Figura 4, observa-se o destaque proporcionado pela Editora Arqueiro, a qual possui renome nacional, dos livros e dos temas relevantes que remetem às *trends* presentes no *TikTok*. Esses títulos tornaram-se recorrentes nos últimos meses pelos usuários da plataforma, além de, segundo a Editora Arqueiro (2023), estarem entre os mais vendidos da editora alguns dos títulos do *banner*, como: "Clube do Livro dos Homens" (2020), "Uma Farsa de Amor na Espanha" (2022), "A Hipótese do Amor" (2022), "A Razão do Amor" (2022).

Figura 4. Bienal Internacional do Livro de Fortaleza (2022).



Fonte: Registro das autoras na Bienal Fortaleza (2022).

Impacto nos adolescentes

O *TikTok* caracteriza-se, então, como um espaço democrático de interação entre os usuários, em que eles podem debater e expor opiniões acerca de leituras, o que contribui para a consolidação de certas obras as quais, em razão de tamanho

engajamento e disseminação, além de, potencialmente, poderem tornar-se *best-sellers* e livros de referência para recomendação. Com isso,

> Pode-se constatar que as práticas culturais dos jovens são hoje complexas, múltiplas, inter-relacionadas e se apoiam fortemente num processo lúdico e de socialização, que, por sua vez, adquire contornos cada vez mais globalizados. Em outras palavras, dificilmente um jovem lê um livro 'de forma isolada' (Correia; Ramalhete, 2020, p. 54).

Esse espaço da literatura coletiva, ou seja, a oportunização de debates e de recomendações literárias cria a possibilidade da identificação do leitor não apenas com essa comunidade, mas também com a compreensão de suas próprias vivências, visto que, geralmente, esses jovens adolescentes estão vivenciando uma fase em comum: a busca pelo entendimento do seu lugar no mundo, o que requer um processo de autoconhecimento, também proporcionado pela literatura, na qual muitos dos personagens estão enfrentando questionamentos e dificuldades semelhantes, gerando assim grande empatia com esses, destacam-se: "As vantagens de ser invisível" (2007), "Pessoas Normais" (2019), "Vermelho Branco *e* Sangue Azul" (2019), *Heartstopper* (2021), "Os Sete Maridos de Evelyn Hugo" (2019), esses são recomendações frequentes para jovens leitores na construção e no entendimento dos seus sentimentos, das suas ações e dos seus relacionamentos, principalmente no que se refere ao quesito de identificação em diversos âmbitos, como: vivência LGBTQIAP+, saúde mental, aspectos físicos e de raça. Assim, percebe-se que o algoritmo do *TikTok* é construído de forma individual, considerando o contexto social e as preferências pessoais do usuário, já que esse é o fator principal de interesse por uma leitura: a identificação e a semelhança de vivências, independente da época.

Seletividade Literária

O conceito desenvolvido pelas autoras para nomear o processo de escolha das obras literárias é a seletividade literária, em que, no contexto do *TikTok*, é inconsciente pela parte dos usuários, pois o algoritmo faz uma análise minuciosa dos dados, por meio dos temas principais dos vídeos, constatando aqueles que mais interessam ao consumidor, e a partir disso, elabora recomendações futuras.

Tendo em vista que o público-alvo da pesquisa é o maior consumidor da plataforma em foco, consequentemente, ele é também aquele que é o mais atingido pela seletividade literária influenciada pelo *TikTok*. Sendo assim, as autoras elaboraram hipóteses ocasionadas por tal seletividade, em que uma delas é: o alto índice de identificação dos adolescentes com os livros recomendados e a diminuição do potencial reflexivo na leitura de obras literárias pelo público jovem devido à influência desse. No âmbito da identificação dos jovens no meio literário, um dos maiores colaboradores para a confirmação dessa hipótese foi o relato coletado na pesquisa própria das autoras, o formulário que será abordado de forma mais detalhada na metodologia.

Em relação à hipótese redução do potencial crítico nas leituras do público-alvo devido ao *TikTok* com literatura *fast food*, ou seja, livros com enredos mais genéricos os quais geralmente possuem invalidação da sua leitura (Fernandes; Paiva, 2013). Entretanto, diferentemente do que era esperado, percebeu-se o *BookTok* como espaço fomentador do incentivo à leitura e de local propício para fomentar discussões acerca da literatura, conseguindo tecer opiniões críticas coletivas, sendo elas positivas ou não, da obra em discussão.

Nesse viés, analisa-se a influência do *BookTok* no público-alvo desta pesquisa, porém, ao invés de ser uma forma de alienação sem o exercer crítico, é justamente o contrário, pois proporciona um espaço de conexão e debate entre pessoas com o mesmo interesse literário e com as mais diferentes visões, já que a plataforma caracteriza-se por um ambiente propício ao debate e às discussões literárias.

Portanto, a seguir, os desdobramentos dos questionamentos serão explorados a partir das perguntas feitas aos estudantes de 14 a 18 anos no Ensino Médio no formulário elaborado pelas autoras, na tentativa de sanar as possibilidades das hipóteses desenvolvidas nesta pesquisa.

Metodologia

Esta pesquisa é de natureza básica em razão de ser uma análise puramente teórica e não apresentar propostas de resolução de problemas ou de formas de aplicação. Utilizou-se ainda a abordagem quantitativo-qualitativa, porque não se limitou

a agregar teorias, mas também captou o levantamento próprio de dados a partir da pesquisa elaborada pelas autoras, por meio de um formulário *online* destinado para o público da faixa etária pré-estabelecida, adolescentes de 14 a 18 anos no ensino médio, sendo classificada assim como uma pesquisa de campo, ou seja, serão convertidos em estatísticas os dados mapeados e será realizada a análise e a atribuição de conclusões com base no *corpus* , a partir de um método *Survey*, ou seja, descritivo por identificar opiniões de parte da população, além de apresentar um corte-transversal de um período de tempo para análise a fim de obter conclusões (Prodanov; Freitas, 2013). O formulário foi disponibilizado nas redes sociais das autoras e contou com a ajuda de professores parceiros para divulgação nas escolas. Quanto ao objetivo, tem-se uma pesquisa de caráter explicativo, já que não se limita à descrição das características, mas sim objetiva a explicação das causas e dos efeitos com o intuito de investigar a formação leitora motivada pelo *TikTok* dos jovens adolescentes.

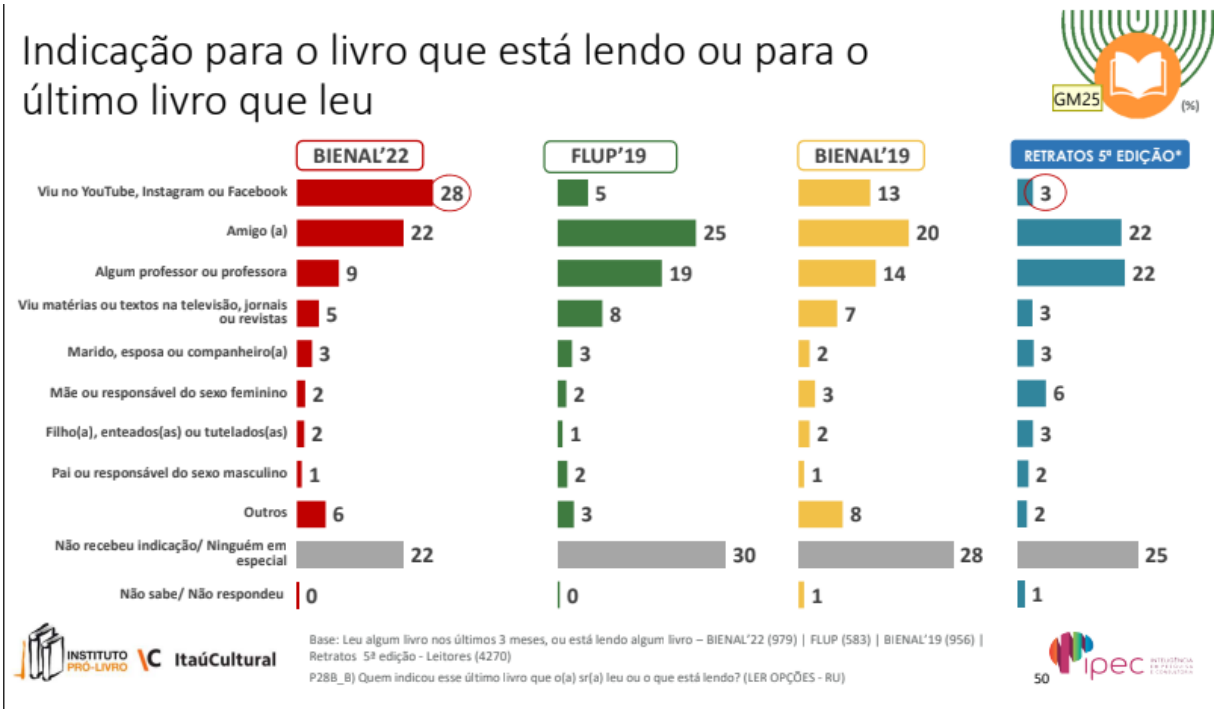
Neste seguimento, a elaboração das perguntas do formulário *online* foi pensada de forma que pudesse responder como o *TikTok* influencia em suas escolhas de leitura, com base na motivação de uma pesquisa já existente: a "Retratos da Leitura no Brasil", realizada pelo Instituto Pró-Livro, que é realizada periodicamente em âmbito nacional. A amostragem é caracterizada por ser não probabilística – isto é, há a predileção pelo público-alvo específico – além disso, é definida por casos típicos (*typical cases*), que são perfis compatíveis com os buscados pela pesquisa.

Análise de dados

Nesse sentido, as autoras realizaram análises de dados de algumas pesquisas do Instituto Pró-Livro, o qual tem como principal objetivo promover, a partir desse diagnóstico: reflexões, estudos e decisões em torno de possíveis novas intervenções – do governo e da sociedade civil – orientando políticas públicas e ações para melhorar a qualidade e os atuais indicadores de leitura e de acesso ao livro pelos brasileiros (Instituto Pró-Livro, 2020), com o intuito de usarem como referência algumas perguntas já usadas nesta pesquisa.

Para isso, percebeu-se que, no ano de 2022, na Figura 5, a ascensão da influência do *Youtube*, do *Instagram*, do *Facebook* e do *TikTok* nas indicações dos livros que se está lendo ou dos últimos lidos quando se compara com as edições e os eventos literários de anos anteriores. Além disso, esse ano também foi destaque por apresentar em paralelo a diminuição de estatística de pessoas que não receberam indicações com as estatísticas dos outros anos, isso se pode relacionar à ideia de difusão que os influenciadores digitais propagam na indicação de livros.

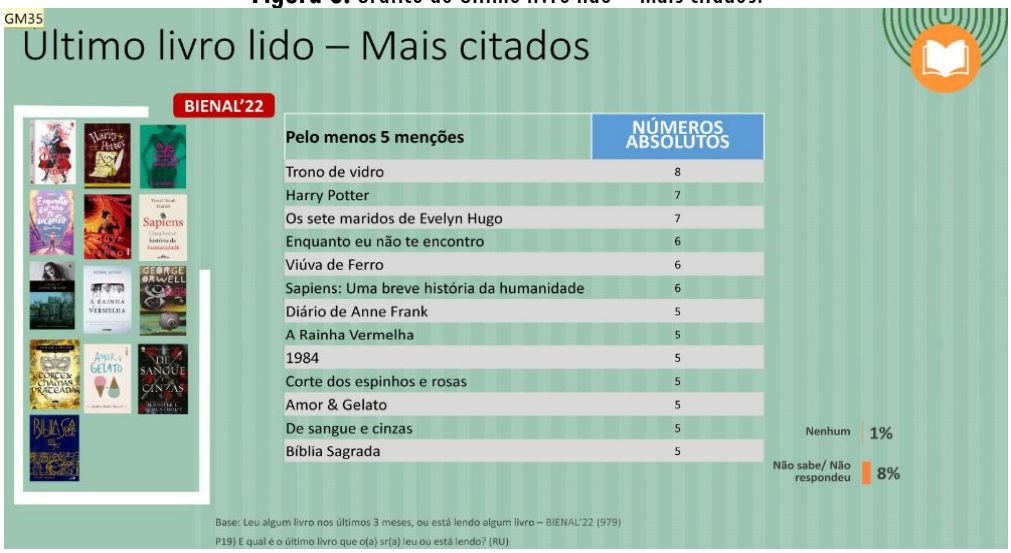
Figura 5. Gráfico indicação para leitura do último livro lido.



Fonte: Instituto Pró-Livro (2022).

Na Figura 6, os títulos mencionados obtiveram relevância nas menções de último livro lido. A maioria dessas leituras receberam visibilidade por serem bastante recomendados no *TikTok* e, consequentemente, pela comunidade jovem, visto que são os principais influenciadores e consumidores da plataforma, além de frequentadores enfáticos no evento da Bienal.

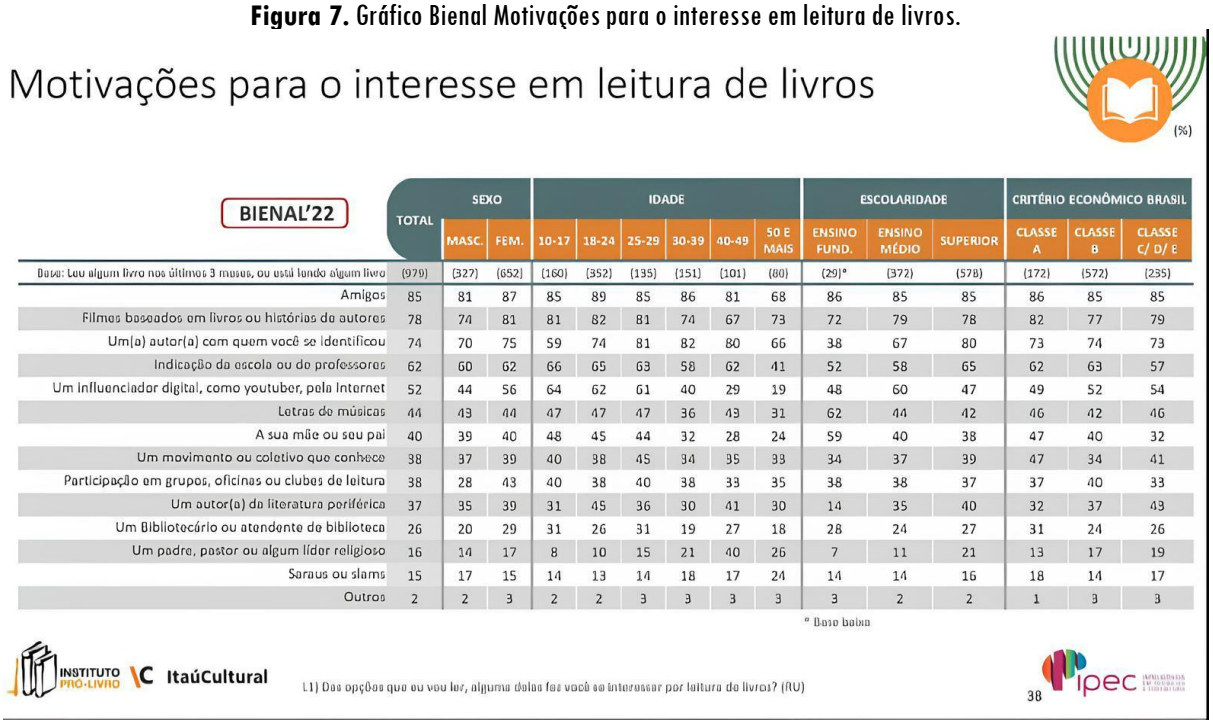
Figura 6. Gráfico de Último livro lido – Mais citados.



Fonte: Instituto Pró-Livro (2022).

Ao relacionar a faixa etária dos leitores e a escolaridade aos indicadores de motivação de leitura (Figura 7), há o destaque dos influenciadores digitais como impulsionadores de recomendações literárias para jovens de 10 a 17 anos, incluindo os de contexto do ensino médio, o público-alvo principal desta pesquisa, sendo 64% dos entrevistados que se identificam com as recomendações desses influenciadores.

Figura 7. Gráfico Bienal Motivações para o interesse em leitura de livros.



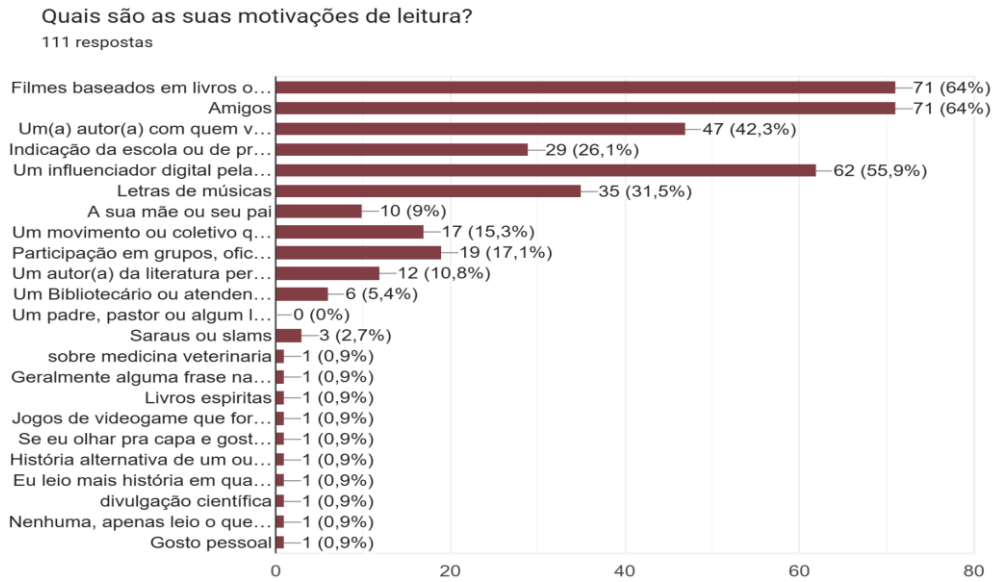
Fonte: Instituto Pró-Livro (2022), imagem editada pelas autoras.

Dessa maneira, com base nos dados avaliados e com o intuito de centralizar essas pesquisas analisadas no recorte do *TikTok*, as autoras também investigaram e compararam as respostas obtidas no formulário elaborado. Quanto ao tamanho da amostra, obteve-se um total de 111 respostas com pessoas que atenderam aos requisitos propostos. Esse resultado foi possível graças à ampla divulgação em redes sociais, coletando dados de adolescentes de todo o Brasil num período de dez dias, visto que o formulário começou a ser divulgado no dia 1° de Novembro de 2022 sendo encerrado no dia 11 de Novembro de 2022.

No questionário desenvolvido pelas autoras, as questões "Quais são as suas motivações de leitura?" e "Qual reflexão você pratica ao terminar de ler um livro?" eram de múltipla escolha com o objetivo de investigar especificamente causas e consequências relacionadas ao fazer leitor. As questões referentes ao público: "Qual a sua idade?", "Qual série que você está cursando?", apresentaram resultados bastante heterogêneos, em que as idades predominantes no formulário foram: 36% adolescentes de 17 anos, já em relação da série cursada, 34,2% de alunos do 1° ano do ensino médio.

Na Figura 8, pode-se perceber que 62 das respostas do formulário apontaram um influenciador digital como uma das principais motivações para leitura, destacando a influência das redes sociais nas recomendações literárias desse público.

Figura 8. Gráfico motivações de leitura.



Fonte: Resultado do questionário das autoras.

Ao comparar os dados do gráfico da Figura 7, em que há 64% das respostas na faixa etária semelhante a da escolhida pelas autoras, sendo lá (10-17 anos) e no formulário (14-18 anos), com a Figura 8, percebe-se a continuidade da predileção dos influenciadores digitais para indicação dos livros como um fator decisivo para a seletividade literária.

No Quadro 1 a seguir que compara duas perguntas presentes no formulário, percebe-se que a porcentagem da influência do *Booktok* é maior que a de leituras realizadas por influência desse; ou seja, mesmo aquelas que nunca leram nenhum livro por recomendação desta plataforma, já receberam indicações literárias. Dessa maneira, é possível perceber que o algoritmo do *TikTok*, mesmo que o usuário não siga o criador do conteúdo, realiza a tentativa para descobrir o interesse (Doyle, 2023).

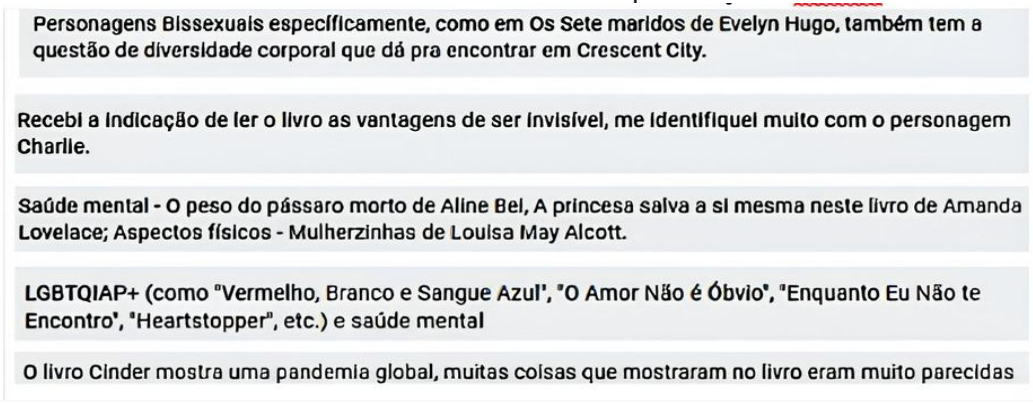
Quadro 1. Comparação da recepção de indicações de livros pelo *TikTok* e a leitura desses.

Perguntas/Respostas	Você recebe indicações de livros pelo *TikTok*?	Você já leu algum livro sob recomendação do *TikTok*?
Sim	75,51%	63,96%
Não	9,18%	20,72%
Não se aplica (Não utilizam)	15,31%	15,32%

Fonte: Autoria própria.

Na pergunta: "Quais aspectos semelhantes aos indicados acima você se identificou ao ler um livro indicado pelo *TikTok*? Caso queira, pode citar o nome do livro. (Se não houver identificação, escreva "Não se aplica")" houve uma variedade de respostas em razão do formulário apresentar texto longo ao invés de múltipla escolha ou caixas de seleção nas respostas, o que permitiu que os estudantes ficassem livres para expressar suas opiniões, gostos e preferências, como destacam-se na Figura 9.

Figura 9. Colagem das respostas "Quais aspectos semelhantes aos indicados acima você se identificou ao ler um livro indicado pelo *TikTok*?"



Fonte: Formulário desenvolvido pelas autoras.

A partir dessa parcela das respostas, vê-se que a literatura é uma ferramenta de identificação em muitos aspectos para os jovens. Houve o destaque no descobrimento e na aceitação da sexualidade e/ou, nas vivências, na vida amorosa, nos traumas, nos aspectos de saúde mental. Além disso, é importante ressaltar o *TikTok* como veículo para propagação dos livros citados, como: "Os sete maridos de Evlyn Hugo" *(2019)*, *Heartstopper (2021)*, "Conectadas" *(2019)*, "O peso do pássaro morto" *(2017)*, "Vermelho branco e sangue azul" *(2019)*, os quais também foram destaque recente nas listas de vendas da *Amazon* e em eventos como a Bienal do Livro.

Na pergunta subsequente, há a indagação acerca das ações realizadas pelos jovens leitores após a finalização da leitura de livro. Desse modo, 65 respostas apontaram que pesquisam mais em redes sociais. Essa pergunta também serviu de parâmetro para a percepção de que os estudantes exercem atividade crítica ao seu modo após a finalização de livros, em que refletem sobre o que leem com o coletivo. Seja virtualmente, seja presencialmente, os indivíduos buscam opiniões de outras pessoas para fundamentarem, elaborarem e reforçarem suas opiniões subjetivas desde a educação básica, visto que a opção "Não pratico nenhuma das opções acima" foi pouco recorrente. Isto é, sobrepõe-se ao senso comum de que os usuários são inteiramente influenciados pela opinião dos produtores de conteúdo, ou seja, o diálogo é horizontal e não hierárquico.

Assim, a partir do uso do formulário como metodologia, percebe-se a relevância do *TikTok* na seletividade literária dos jovens leitores brasileiros e como essa plataforma é significativa e pontual nas recomendações feitas no âmbito literário para os

consumidores desse conteúdo, estimulando o estopim para leituras, reflexões críticas e pessoais acerca dos livros.

Considerações Finais

Após a investigação da influência da seletividade literária motivada pelo *TikTok* na formação literária dos adolescentes de 14 a 18 anos, estudantes do Ensino Médio, pode-se concluir que as autoras conseguiram estabelecer os impactos relacionados à identificação do leitor com obras literárias recomendadas pelo *TikTok* e a sua influência na restrição da formação leitora crítica dos jovens brasileiros, por meio da análise da relevância das *trends* na seletividade literária em adolescentes. Além disso, houve o entendimento sobre as estratégias empregadas pelo *TikTok* para influenciar os adolescentes no âmbito da formação literária e, consequentemente, na formação literária desses.

Dessa maneira, como hipótese geral, as autoras perceberam que houve veracidade na proposta de que "O algoritmo do *TikTok* é um instrumento capaz de influenciar a escolha literária dos adolescentes brasileiros no ensino médio", por meio do aporte da hipótese secundária a respeito da observação do papel das *trends* como estratégia para influenciar a universalização da leitura dos adolescentes no ensino médio. A partir das referências bibliográficas utilizadas e dos dados do formulário desenvolvido — o qual possibilitou a constatação de diversas hipóteses —, percebeu-se como, de fato, o *BookTok* utiliza estratégias para mobilizar e conquistar novos leitores.

Como segunda hipótese específica, diferentemente do que foi pensado pelas autoras, a diminuição do potencial reflexivo na leitura de obras literárias pelo público jovem devido à influência dessa rede social não foi tão difuso como foi arquitetado, visto que, mesmo que os usuários sejam influenciados a seguir opiniões dos produtores de conteúdo, eles ainda formam suas próprias opiniões, e o fato de estarem discutindo e debatendo essas obras permite que reflitam sobre suas leituras, expondo suas vivências individuais e conhecimentos subjetivos: ou seja, há o exercício do pensamento crítico em coletivo.

No âmbito dos impactos do algoritmo do *TikTok* no alto índice de identificação dos adolescentes com os livros recomendados, outra hipótese das autoras, houve comoção pelas respostas positivas na questão sobre como as obras indicadas no *BookTok* impactam positivamente esses jovens estudantes que estão trilhando ainda seus caminhos no processo da descoberta da leitura, o que permitiu que eles se sentissem conectados e representados nas obras literárias recomendadas por produtores de conteúdo.

Portanto, a pesquisa foi relevante porque permitiu que as autoras constatassem na realidade como a literatura está em constante transformação, de forma a, cada vez mais, permitir o alcance a um público maior a partir do *TikTok*, o qual, pelos seus maneirismos, possibilita uma afinidade e a conexão do público juvenil com as ferramentas e a literatura.

Referências

CORREIA, Greyce Mara; RAMALHETE, Mariana Passos. Literatura juvenil, mídias e tecnologias: o caso da obra Todos contra Dante, de Luis Dill. *In:* SILVA, Arlene Batista da *et al*. **Literatura infantil e juvenil**. Vitória, ES: UFES, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2020, p. 52-61.

FERNANDES, Ramon Vitor de Sousa; PAIVA, Shemilla Rossana de Oliveira. Literatura *Fast-Food*: o Acessível e o Fugaz. *In*: **XV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste**, 2013. Mossoró – RN: Intercom, 2013, p. 11.

DOYLE, Brandon. ***TikTok Algorithm***: The Definitive Guide. Wallaroo, 2023. Disponível em:

https://wallaroomedia.com/blog/social-media/tiktok-algorithm/. Acesso em: 18 de Out. 2022.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. 5. ed. 11 set. 2020. Disponível em: https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf. Acesso em: 18 de Out. 2022.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. Pesquisa Itaú Cultural IPL – Perfil Leitores da Bienal do Livro SP – 2022. Disponível em: https://portal-assets.icnetworks.org/uploads/attachment/file/100944/Resultados_Pesquisa_Bienal_de_SP.pdf. Acesso em: 18 de Out. 2022.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A Formação da Leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1998.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu Costa. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

MONTEIRO, Jean Carlos. *Tiktok* como novo suporte midiático para a aprendizagem criativa. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, V. 01, N. 02, p. 05-20, Mar./Abr publicação contínua, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/30795.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cezar. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

RIBEIRO, Gicelio Alves. **Fofoca literária***:* formação leitora em turmas do ensino médio a partir da rede social *TikTok*. 2022. 79 f. TCC (Graduação em Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa) — Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande. Cajazeiras, p.12-50. 2022.

Submetido em 31 de outubro de 2024.

Aceito em 04 de dezembro de 2024.

REVISTA Linguagem em pauta

LITERATURA, TECNOLOGIA E ENSINO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO USO DA FERRAMENTA *PADLET* PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

LITERATURE, TECHNOLOGY, AND TEACHING: AN EXPERIENCE REPORT ON THE USE OF PADLET AS A TOOL FOR TEACHING ENGLISH

Livia Nayda Mendes Loiola[1]
Ítalo Alves Pinto de Assis[2]

Resumo: Esta pesquisa surge da importância de compreender os avanços da ciência e tecnologia na área da educação, considerando a capacidade desses progressos em proporcionar uma nova perspectiva ao ambiente de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa por meio do uso de computadores, *smartphones* e aplicativos. Nesse contexto, o objetivo geral deste trabalho é trazer uma reflexão sobre o papel docente na implementação de novas estratégias que aproximem os estudantes do ensino-aprendizagem da Língua Inglesa. Para isso, autores como Kalinke (1999), Cosson (2006), Lima (2015), Silva (2021), entre outros, foram explorados para embasar teoricamente o estudo. Para a condução da pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa-descritiva, na forma de estudo de caso, para investigar o uso de literatura para o ensino de língua inglesa por meio da tecnologia, com alunos do ensino médio em uma escola pública situada no município de Forquilha – CE. Para a análise do trabalho, foram selecionados comentários desses alunos realizados por meio da ferramenta digital *Padlet*. Esses comentários foram analisados, levando em consideração o relato dos alunos sobre as obras lidas, alinhado às suas experiências em relação à plataforma apresentada com o uso de literatura para o ensino de inglês. Foi possível concluir que existem diversas vantagens ao utilizar ferramentas tecnológicas e literatura em sala de aula na disciplina de Língua Inglesa, tais como motivação, aquisição da língua, desenvolvimento de habilidades e estímulo ao conhecimento de outras culturas.

[1] Graduada em Letras com habilitação em Língua Inglesa pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA); Lattes: http://lattes.cnpq.br/4006642035973144; ORCiD: https://orcid.org/0009-0004-6344-0991; E-mail: livianayda20@gmail.com
[2] Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); professor Adjunto do Departamento de Língua Inglesa, suas Literaturas e Traduções (DELILT) da Universidade Federal do Ceará (UFC); Lattes: http://lattes.cnpq.br/1320017145528823; ORCiD: http://orcid.org/0000-0001-8571-3592; Lattes: http://lattes.cnpq.br/1320017145528823; E-mail: italoalves1991@gmail.com

Palavras-chave: língua inglesa; literatura; ensino; tecnologia.

Abstract: This research arises from the importance of understanding the advances of science and technology in the field of education, considering the ability of these advances to provide a new perspective to the English language teaching-learning environment through the use of computers, smartphones and applications. In this context, the general aim of this work is to reflect on the role of teachers in implementing new strategies that bring students closer to teaching and learning the English language. The specific objective, in turn, proposes more meaningful learning through the exploration of literary works in digital formats, providing a more immersive teaching experience and, at the same time, aiming at the student's critical development by enabling more critical and reflective learning. To this end, authors such as Kalinke (1999), Cosson (2006), Lima (2015), Silva (2021), among others, were explored to provide a theoretical basis for the study. To conduct the research, we opted for a qualitative-descriptive approach, in the form of a case study, to investigate the use of literature for teaching english through technology, with high school students in a public school located in the municipality of Forquilha-CE. To analyze the work, we selected comments made by these students using the digital tool Padlet. These comments were analyzed, taking into account the students' accounts of the works read, in line with their experiences of the platform presented with the use of literature for teaching English. It was possible to conclude that there are several advantages to using technological tools and literature in the English language classroom, such as motivation, language acquisition, skills development and stimulating knowledge of other cultures.
Keywords: english language; literature; teaching; technology.

Introdução

Como arte, é inegável a relevância do papel que a literatura tem desempenhado ao longo da história para a nossa organização enquanto sociedade e para a própria formação do pensamento humano. No atual cenário educacional, a literatura é um dos principais veículos para o desenvolvimento pedagógico e pessoal dos alunos, sendo um poderoso instrumento para cultivar a compreensão cultural e histórica dos indivíduos.

Em relação ao estudo de línguas, seja ela materna ou adicional, é unânime dizer que a literatura não apenas auxilia no contato com a língua, mas também serve como uma forma de acesso a diferentes culturas, valores, tradições e contextos sociais de uma determinada comunidade. Apesar de sua influência no cenário educacional, no ensino de língua inglesa (Doravante LI), ainda se observa pouco uso dessa ferramenta no contexto do ensino básico. Isso ocorre, pois, em grande parte das instituições de ensino, especialmente nas redes públicas, há uma defasagem em relação às aulas de línguas estrangeiras, que, muitas vezes, reflete-se na carga horária insuficiente, limitando o tempo dedicado ao desenvolvimento das habilidades linguísticas e à exploração de conteúdos culturais.

Ademais, a escassez de recursos pedagógicos e tecnológicos também são fatores que contribuem para a falta de dinamismo nas aulas, dificultando a contextualização dos conhecimentos. Isso favorece a elaboração de aulas com foco em estruturas gramaticais, fazendo com que sejam trabalhadas em uma perspectiva formalista (Corchs, 2006; Mota, 2010).

Nesse sentido, a ênfase na literatura como parte integrante das práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais pode ser um elemento transformador no ensino de LI. Isso envolve explorar textos literários em formatos digitais, estimulando a interpretação crítica e a expressão criativa dos alunos por meio de diferentes mídias.

Diante dessas observações, este trabalho visa explorar a elaboração e implementação do projeto educacional literário realizado com alunos do 1° ao 3° ano de uma escola pública situada no município de Forquilha-Ceará. A pesquisa se concentra na análise dos relatos de leitura produzidos pelos estudantes, com base nos seguintes contos góticos estadunidenses: *The Masque of the Red Death* (1864), *The Black Cat* (1843) *e The Fall of the House of Usher* (1839), escritos por Edgar Allan Poe. Dessa forma, o estudo busca viabilizar a participação ativa dos estudantes na LI por meio dos multiletramentos, destacando a utilização de recursos tecnológicos, sintetizada aqui pelo uso da plataforma *Padlet*, para o ensino de línguas estrangeiras através de literatura.

Concepções sobre Literatura, Educação e Ensino de Língua Estrangeira

A conexão entre literatura e educação remonta às tragédias gregas e aos princípios poéticos de Horácio, que visavam a educar moralmente e socialmente. Contudo, essa relação não escapou de conflitos, especialmente na abordagem historicista, que muitas vezes resulta na imposição de leituras descontextualizadas aos alunos do Ensino Médio.

Segundo Cosson (2006), na modalidade de Ensino Médio, o ensino da Literatura frequentemente restringe-se à Literatura brasileira, usualmente na forma de uma narrativa histórica e simplificada. Essa abordagem assemelha-se a uma mera cronologia literária, seguindo uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e informações biográficas

dos autores. Adicionalmente, são fornecidos elementos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguns conceitos de retórica, em uma perspectiva tradicionalista.

Isso destaca, entretanto, a carência e empobrecimento no ensino da Literatura, o que ressalta uma falta de profundidade e análise crítica e acaba por reduzir esse saber a uma sequência linear de eventos. Além disso, sugere também uma falta de atualização nas metodologias de ensino, uma vez que deixa de incorporar abordagens mais atuais, críticas e contextualizadas. Em qualquer que sejam das situações mencionada, Cosson (2006, p. 26) indica que: "Estamos diante da falência do ensino de literatura. Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não estava sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza".

Na obra "Práticas Escolares de Letramento Literário", de Paulo Moura (2021), há uma reflexão sobre o termo literatura: tem-se a Literatura (escrita com letra maiúscula), como um componente curricular, ou literatura (escrita com letra minúscula), sendo a arte literária produzidas por escritores em determinado contexto social. A partir disso, o autor apresenta, ainda, quatro abordagens que mostram divergência com as concepções citadas, como:

> (I) Ensino através da literatura, utilizando os contextos literário apenas como pretexto para se estudar outros conteúdos – figuras de linguagem ou categorias morfossintáticas; (II) ensino sobre Literatura, cujo objetivo é ensinar e aprender aspectos fundamentais dos estudos literários – história da literatura e escolas literárias; (III) ensino para literatura, que busca aproximar os estudantes das obras literárias, concentrando-se na formação de leitores literários; (IV) ensino com literatura, valendo-se das obras literárias para elaboração de processo de ensino-aprendizagem interdisciplinares ou transdisciplinares (Silva, 2021, p. 2).

Com base nisso, observa-se que o ensino para literatura, no contexto educacional brasileiro, depara-se com um problema: a devoção pela leitura encontra obstáculos, principalmente pelo ensino de literatura proposto nas escolas de ensino básico. Há certa dificuldade em cumprir as diretrizes do currículo escolar, formar leitores e propagar o interesse pela leitura, tornando-se, portanto, um desafio para os educadores considerando, por exemplo, as especificidades de cada contexto sociocultural onde há muitos indivíduos que não possuem esse hábito.

Essa perspectiva, por outro lado, também cabe ao ensino de LI, em que a presença da literatura estrangeira ainda é algo subestimado e a desvalorização ainda é recorrente. Diante disso, vale destacar que mediante as quatros abordagens pressupostas por Silva (2021), a abordagem IV servirá como base ao longo deste trabalho, destacando a importância de promover uma integração mais efetiva entre a LI e sua literatura. Isso implica não apenas no estudo isolado da língua, mas na compreensão de seu contexto cultural por meio das obras literárias apresentadas.

Essa problemática é, de fato, um reflexo do atual sistema educacional, onde observa-se uma desvalorização do ensino da literatura como um todo, especialmente quando associada ao ensino da LI. Isso destaca uma necessidade premente não apenas de reavaliar, mas também de ressignificar as práticas de ensino, reconhecendo a literatura estrangeira como uma parte integral e essencial do processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Sobre isso, Brandão (1999) afirma que aprender uma língua através da literatura significa introduzir um processo de prazer e deleite no contexto do ensino. Nunca pode ser vista como um obstáculo à aprendizagem de uma língua estrangeira. Pelo contrário, significa acesso a ela, especialmente porque a aprendizagem tem de ser vista como um processo produtivo, no qual os alunos se divirtam com ela e a levem a sério.

Todavia, inicialmente, é importante considerar os demais desafios antes de integrar textos literários nas aulas de LI. Lazar (1993) aponta algumas questões referentes ao emprego da literatura nas aulas de Língua Estrangeira. A primeira questão aborda a linguagem literária incomum empregada nesses textos literários, ressaltando os desafios inerentes à integração desses textos nas aulas de Inglês.

A literatura, muitas vezes, utiliza expressões, figuras de linguagem e estilos que não são convencionais na linguagem do dia a dia. A dificuldade em definir claramente o que constitui um texto literário evidencia a complexidade de isolamento e análise dessa linguagem, especialmente quando ela é empregada de maneira criativa em uma variedade de estilos e registros.

A segunda questão, relacionada ao leitor, corresponde à ausência de uma rota predeterminada ou correta na interpretação de textos literários. A ideia de considerar

aspectos históricos, sociais e religiosos que podem influenciar a interpretação do leitor enfatiza a subjetividade envolvida na compreensão de obras. Isso sugere que a interpretação é uma experiência pessoal e única, variando de leitor para leitor, e ressalta a importância de levar em conta diferentes perspectivas e contextos na abordagem literária em sala de aula.

Nesse sentido, aponta-se para o desafio intrínseco ao uso da literatura no ensino de línguas estrangeiras, especialmente no ensino da LI, sublinhando a necessidade de uma abordagem flexível, sensível ao contexto cultural e capaz de estimular a reflexão crítica por parte dos alunos. Ao apresentar uma variedade de estilos, vozes e perspectivas culturais, os textos literários podem oferecer aos aprendizes mais do que apenas a prática do idioma; eles proporcionam uma janela para compreender a diversidade cultural e social da língua estudada.

Dessa forma, uma abordagem mais flexível se faz necessária diante da multiplicidade de formas literárias e estilos presentes na produção literária em LI. A sensibilidade ao contexto cultural, então, torna-se crucial para contextualizar as obras dentro de sua origem histórica e social, o que enriquece a compreensão dos alunos e promovendo uma apreciação mais profunda da linguagem e da cultura, respeitando as limitações e a individualidade de cada aluno.

As diretrizes desenvolvidas para trabalhar com textos literários em sala de aula consideram os textos como ferramentas em um processo mais amplo do que o estudo da linguagem em si. Na perspectiva de Melo (2019), os textos são agentes na constituição dos sujeitos, ajudando-os a refletir sobre si mesmos e sobre o mundo que cerca esse sujeito leitor, buscando sua autonomia crítica e sua libertação como indivíduos.

A metodologia utilizada não se centra, portanto, em atitudes fixas em relação ao material literário, como se existissem respostas e possibilidades únicas. Em vez disso, devem enfatizar a centralidade da sala de aula para o próprio aluno e a sua relação especial com o texto e com os seus pares numa comunidade de leitores que partilham as suas impressões, opiniões, emoções e interpretações.

Ao incluir a literatura no currículo de LI, é crucial ir além do ensino gramatical e promover a compreensão e a apreciação dos aspectos artísticos presentes nos textos. A abordagem deve focar não apenas na estrutura linguística, mas também na exploração e compreensão profunda dos aspectos intrínsecos aos textos.

Diante dessa abordagem mais abrangente sobre literatura no ensino de LI, pode-se reconhecê-la não apenas como uma ferramenta de ensino, mas como um recurso de motivação, compreensão e libertação, sendo uma forma de expressão e capacitação, uma vez que desempenha uma influência significativa na formação do aprendiz.

Portanto, o papel do educador como mediador do processo de construção do conhecimento, deve ser proporcionar aos alunos um ambiente estimulante, oferecendo oportunidades para descobrir novos conhecimentos. Logo, há necessidade de currículos dinâmicos, bem concebidos e motivadores que se concentrem em novas estratégias de ensino, entre as quais os professores podem incorporar isso em sua prática docente, integrando a literatura e a tecnologia, temas que serão discutidos na próxima seção, orientando os alunos a apreciarem a inovação no processo de ensino-aprendizagem da LI.

BNCC, Tecnologia e Multiletramentos

A partir das demandas que o século XXI impõe, há uma urgente necessidade de implementar a comunicação mediada por recursos tecnológicos na educação.

Um dos objetivos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é dotar os alunos de conhecimentos e competências essenciais para o século XXI. Na prática, a BNCC incentiva o uso da tecnologia para modernizar recursos e práticas pedagógicas. Com esse objetivo em mente, a tecnologia permeia toda a BNCC. Contudo, as competências gerais, especialmente os pontos 4 e 5, fornecem mais detalhes sobre como aplicar a tecnologia na prática da BNCC (Brasil, 2018):

> 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2018, p. 9).

Na Competência 4, o documento prevê a utilização de diferentes linguagens para expressar e compartilhar informações, inclusive informações digitais. Ou seja, o objetivo é diversificar a linguagem utilizada em sala de aula, ensiná-la a outros alunos e garantir que todos a entendam.

> 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

Porém, na competência 5, o tema abordado é o protagonismo do educando durante as práticas escolares. Nesse contexto, a BNCC orienta a utilização de tecnologias digitais para a comunicação. Para Santos *et al*. (2020) apesar dos desafios associados ao seu uso, como exposição de privacidade, equidade de acesso, disseminação de informações falsas, risco de distração e excesso de dispositivos, hoje é importante reconhecer que seu impacto na sociedade é multifacetado, tornando-se uma ferramenta indispensável, uma vez que auxilia o aprendiz em seu processo ativo de ensino-aprendizagem. Assim, é fundamental considerar não apenas os desafios, mas também as potenciais melhorias que a integração tecnológica pode oferecer, criando um ambiente educacional mais dinâmico e eficaz.

Diante dessa análise, nota-se a importância de integrar esses recursos, que não apenas englobam o uso de dispositivos eletrônicos em sala de aula, mas também a compreensão e aplicação crítica dos recursos disponíveis que podem potencializar os métodos de ensino, provocando experiências mais interativas e alinhadas com as demandas da sociedade moderna.

Infere-se, assim, que a integração dessas novas ferramentas no contexto educacional atual, quando alinhadas às práticas ativas de aprendizagem, emerge como um componente fundamental na formação integral dos estudantes. Tal inserção contribui de forma significativa para a melhoria do ensino e aprendizado, otimizando e proporcionando uma nova perspectiva pedagógica, uma vez que subverte paradigmas tradicionalistas ainda bastante presentes nas práticas educacionais convencionais.

Logo, vale mencionar também a ampliação da visão de letramento, que se refere à capacidade de identificar, interpretar, criar e comunicar significado por meio de uma variedade de formas de comunicação. De acordo com a BNCC (Brasil, 2018):

> À ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. Concebendo a língua como construção social, o sujeito "interpreta", "reinventa" os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores (Brasil, 2018, p. 242).

Este trecho, por sua vez, destaca a importância da ampliação da visão de letramento para os multiletramentos, especialmente no contexto digital. A LI é apresentada como uma ferramenta que potencializa a participação e circulação nesse mundo digital. Essa abordagem, portanto, destaca a interconexão de diferentes formas de linguagem, como verbal, visual, corporal e audiovisual, em um processo contínuo de significação contextualizado, dialógico e ideológico.

Desse modo, compreende-se que as TICs contribuem para abordagens mais inovadoras, pois permitem não apenas a assimilação de conteúdo, mas também o desenvolvimento de competências e habilidades preconizadas pela BNCC. Ao inserir recursos interativos, plataformas educacionais e ambientes virtuais de aprendizagem, os educadores possibilitam e potencializam a experiência educativa, tornando-a mais atrativa e adaptada às demandas contemporâneas, viabilizando a autonomia, criatividade e a capacidade de resolução de problemas, aspectos importantes para a formação integral dos aprendizes no cenário atual.

TICs no Ensino de Língua Inglesa

Segundo Capozzoli (2019), no contexto do ensino de LI, a presença da tecnologia é crucial, uma vez que pode contribuir para a qualidade do ensino ao introduzir novas formas de aprendizado. Conforme apontado por Paiva (2015) e Leffa (2017), o estudo das línguas incorpora as tecnologias contemporâneas como ferramentas para aprimorar a

aprendizagem dos estudantes. Assim, a utilização de recursos como aplicativos, plataformas *online* ferramentas de comunicação digital desempenha um papel fundamental na expansão do contato com a língua-alvo, permitindo práticas mais contextualizadas e imersivas.

Esse constante diálogo entre métodos tradicionais e inovações tecnológicas cria um ambiente educacional mais fomentador e alinhado com as necessidades atuais. De acordo com Capozzoli, a internet, em sua amplitude, possibilita que os estudantes pratiquem a língua-alvo de forma realista, envolvendo-se em conversas com falantes nativos, lendo textos autênticos e compreendendo vocabulário e entonação por meio de música, filmes e séries. Esse enfoque visa a tornar os alunos mais autônomos em seu processo de aprendizagem.

Dessa forma, a inclusão das TICs no ensino de LI como língua estrangeira pode ser benéfica, pois oferece recursos interativos, práticas contextualizadas e acessibilidade ampliada para os alunos, proporcionando uma experiência de aprendizado e compreensão mais profunda da língua. Essa acessibilidade, por outro lado, destaca como as TICs podem superar barreiras geográficas e oferecer oportunidades de aprendizado a um público mais diversificado.

Isso pode incluir recursos adaptativos para diferentes estilos de aprendizagem e necessidades individuais, uma vez que oferece uma maior facilidade de acesso a recursos de aprendizagem, como aplicativos de idiomas, aulas online, plataformas digitais, interações em tempo real com falantes nativos, proporcionando uma nova forma de praticar e aprimorar as habilidades linguísticas.

Padlet como recurso digital no ensino

Segundo Santos e Ribeiro Júnior (2021), a plataforma digital *Padlet* é uma das ferramentas estratégicas digitais que tem sido utilizada com propósitos pedagógicos para o ensino. A plataforma é utilizada para diversas finalidades, desde a coleta de *feedbacks* dos aprendizes até criação de projetos colaborativos, possibilitando a criação de murais virtuais em que os usuários podem adicionar diferentes tipos de conteúdo, como textos, imagens, *links*, vídeos, documentos, mapas mentais entre outros.

O seu uso pode se adequar com os objetivos de ensino e aprendizado. Sendo assim, ao compartilhar os objetivos em tempo real e de forma coletiva, torna-se mais fácil a visualização de tarefas em contextos educacionais, visto que promove a participação ativa dos alunos e pode ser uma maneira eficaz de envolvê-los no processo educacional. Além disso, Carvalho *et al*. (2020) ressaltam que a plataforma também pode ser usada de diversas maneiras com os estudantes, sendo bastante volúvel e proporcionando maiores oportunidades de colaboração, na organização e criatividade.

Além dos educadores, os alunos também têm autonomia para fazer interações de forma participativa na plataforma. Eles podem contribuir com ideias, informações e recursos, desenvolvendo significativamente a experiência de aprendizagem. Ademais, o *Padlet* oferece uma variedade de recursos, como *post-its* virtuais, imagens, vídeos e *links*, que possibilitam aos alunos expressarem suas ideias de maneira visual e atrativa.

Observa-se, assim, que a ferramenta tecnológica utilizada nesta pesquisa pode ser uma grande aliada no ensino e aprendizagem, uma vez que permite a interação e o engajamento dos aprendizes uns com os outros, possibilitando uma troca constante de ideias e experiências linguísticas, além de um ambiente mais dinâmico e favorecedor para o desenvolvimento das habilidades necessárias ao desenvolvimento da LI. Além disso, ao usar o *Padlet* como plataforma de engajamento, os alunos podem explorar recursos digitais e tecnológicos para aumentar suas habilidades de uso de ferramentas disponíveis no contexto tecnológico atual. Isto é essencial para prepará-los para o ensino no mundo de hoje, visto que a tecnologia desempenha um papel cada vez mais importante no ambiente educacional.

Metodologia

No intuito de alcançar os propósitos deste trabalho, investigaram-se os discursos e a aplicabilidade de textos literários para os alunos em formação, nos 1°, 2° e 3° anos do Ensino Médio. A finalidade principal foi identificar como a utilização de textos literários proporciona para o aluno uma visão crítica, tanto sobre a obra lida, quanto para a sua

aplicabilidade no desenvolvimento da aprendizagem da LI a partir de uma plataforma digital de ensino.

Essa análise foi feita a partir de comentários escritos pelos alunos participantes da pesquisa em um mural por meio da ferramenta digital *Padlet*. Esses relatos foram avaliados a partir das experiências dos alunos em relação à plataforma apresentada e o ensino da literatura como forma de recurso didático nas aulas de LI.

O local escolhido para a aplicação da pesquisa foi a Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Elza Goersch, localizada na zona urbana da cidade de Forquilha-CE, onde a autora atuou como professora Língua Inglesa devido a carência de professores de na região. A escolha desta escola para o estudo, por outro lado, foi motivada pela necessidade de implementar melhorias significativas no ensino do idioma. O objetivo era suprir essa deficiência e promover um impacto positivo no processo educativo da LI.

O projeto que culminou na realização deste trabalho foi inicialmente idealizado e apresentado em todas as turmas do 1º ao 3º ano no início do segundo semestre de 2023, momento em que os alunos foram convidados a participar. A atividade proposta consistia na leitura de obras inglesas ou norte-americanas a fim de que os alunos pudessem conhecer um pouco melhor a literatura estrangeira e assim inseri-las nas aulas de Inglês como um recurso didático motivador.

Para a realização do estudo, foram propostos os seguintes contos: 1º Ano - *The Masque of the Red Death* 2º Ano - *The Fall of the House of Usher* e para o 3º ano - *The Black Cat*[3]. Todos os contos escritos pelo autor americano do século XIX Edgar Allan Poe. Embora este estudo priorize as obras de Poe, situando-se na área da Literatura Americana, é pertinente dizer que esta atividade proposta pode ser adaptada para diversas literaturas e gêneros de língua inglesa, utilizando obras de variados autores para aprimorar o ensino-aprendizagem dessa língua.

[3] A escolha do autor parte da justificativa sobre sua posição pioneira em sua época, evidenciando-se ainda notável influência em obras contemporâneas. Para além de desafiar as convenções das narrativas extensas e explorar personagens insanos, monstros e aberrações, Poe se destaca como um vanguardista na arte dos contos, ao abordar o aspecto psicológico dos seres humanos em suas narrativas. Sua influência perdura nos dias de hoje, exercendo impacto tanto na literatura quanto no cinema, inclusive servindo como fonte inspiradora para ícones da música pop americana.

Para a coleta, os participantes interessados em participar do estudo foram adicionados em um grupo de *WhatsApp,* no qual seriam dadas as informações e orientação sobre o projeto. Posteriormente, foi enviado no grupo um *link* com um formulário, por meio do *Google Forms,* solicitando aos alunos as seguintes informações: 1) Nome; 2) Sexo; 3) Idade; 4) Série; 5) Participação em curso de idiomas; 6) Nível de Inglês e 7) Motivo para a participação. Desse modo, foram 23 alunos ao total que preencheram as informações, e, a partir desse levantamento, por meio do formulário, deu-se as etapas seguintes.

a) Primeira etapa: O período de seleção de participantes ocorreu de 25 de agosto a 10 de setembro de 2023. A seleção ocorreu com base no preenchimento do formulário dentro do prazo estabelecido. Após esse intervalo, os alunos avançaram para a segunda etapa.

b) Segunda etapa: Foi definido um prazo de duas semanas para a leitura dos contos em inglês e a produção dos relatos. O estudo envolveu 23 alunos de uma escola pública estadual no interior do Ceará. A idade dos alunos variou de 15 a 18 anos, de ambos os sexos.

c) Terceira etapa: os integrantes foram direcionados, por meio de um *link*, à plataforma *Padlet*. Nesta plataforma, por sua vez, foram preparados murais com direcionamentos e resumos das obras. A atividade dos discentes consistia em fazer um relato de leitura do conto, traçando a experiência com o aplicativo *Padlet* e a integração da literatura como recurso didático na disciplina de LI nos comentários das postagens.

Para a constituição do corpus, foram escolhidos 6 relatos dentre o total de 23 participantes, distribuindo em: 2 alunos do 1º ano, 2 alunos do 2° ano e 2 alunos do 3º ano, mediante cada conto escolhido. Na estrutura da postagem, foi solicitado o alinhamento de três temas: ensino da LI, tecnologia e literatura, incluindo reflexões sobre as leituras e as experiências com os recursos utilizados no projeto. Como apoio, foram fornecidos exemplos

de textos e perguntas norteadoras via *Whatsapp*, que serviram como base para a construção dos textos dos participantes[4].

Os participantes foram encorajados a dissertar, apresentando seus pontos de vista gerais sobre os três assuntos. Dessa forma, os textos que melhor atenderam a esses critérios foram selecionados para discussão neste trabalho, visando abordar perspectivas diversificadas sobre os temas propostos.

Discussão dos Resultados

Nesta seção, discutimos os resultados dos relatos dos alunos participantes da pesquisa sobre as leituras dos contos propostos por meio da plataforma *Padlet*. Esses relatos serão apresentados adiante e contrapostos com a fundamentação teórica exposta ao longo do trabalho. Para manter o anonimato dos alunos participantes, empregaremos as seguintes nomenclaturas de identificação: P1A, P1B (para se referir aos alunos participantes do 1° ano), P2A, P2B (para se referir aos alunos participantes do 2° ano) P3A, P3B (para se referir aos do 3° ano).

Tendo como embasamento os autores citados na fundamentação deste presente trabalho, foram analisados os relatos selecionados por meio da plataforma *Padlet*, visando aos aspectos principais destacados neste trabalho, ou seja, como os alunos perceberam a inserção de literatura e tecnologia no seu próprio processo de ensino-aprendizagem de LI. Além disso, analisamos a compreensão e *feedback* dos alunos sobre os contos em si a partir das ferramentas e perspectivas de ensino utilizadas.

Análise Sob o Ponto de Vista da Literatura no Ensino de Língua Inglesa

Quando se fala de Literatura, seja brasileira ou estrangeira, é comum associá-la a obras clássicas literárias. Entretanto, nem sempre esse primeiro contato se origina com os

[4] Para a realização desta atividade, contou-se com o suporte dos professores de Letramento Digital (Componente curricular do novo Ensino Médio) no âmbito do LEI (Laboratório Educacional de Informática) da escola. Os participantes obtiveram auxílio (quando necessário) desde a realização do cadastro de uma conta no *Padlet*, até o uso da própria plataforma.

clássicos. Com frequência, são as obras contemporâneas ou populares que despertam o interesse do público jovem, abrindo caminho para a exploração dos clássicos. Nesse contexto, o aluno P3A declara:

> Sempre tive contato com a literatura americana, mesmo sem perceber. Já li obras de autores como: Harper Lee, Jeff Kinney, Stephenie Meyer e o próprio Edgar Allan Poe. Gosto muito das obras que essa literatura nos proporciona, porque é composta por histórias audaciosas, misteriosas e bastante interessantes [...].

Como pode ser observar neste relato, o participante já tem uma familiaridade prévia com a literatura americana, mesmo antes do projeto. Esta familiaridade se manifesta por meio de autores contemporâneos citados, como Harper Lee e Stephenie Mayer, evidenciando a diversidade de estilos presentes nesse cenário literário. Neste sentido, torna-se necessário reconhecer a literatura contemporânea como uma porta de entrada para o universo literário, pois muitas vezes proporciona uma transição natural para a apreciação de obras clássicas.

Sob essa perspectiva, Cosson (2020) afirma que é preciso contextualizar, destacando a importância da compreensão do contexto histórico e cultural das obras, mesmo as contemporâneas, para o processo de apreciação e entendimento da literatura abordada em sala de aula. Ao reconhecer a literatura americana contemporânea como um ponto de partida, os leitores podem gradualmente explorar raízes mais antigas, entendendo como as influências se entrelaçam ao longo do tempo. Essa contextualização, conforme o autor, oferece uma perspectiva mais abrangente, ampliando significativamente a apreciação tanto das obras modernas quanto das clássicas.

Tendo isso em vista, PA1 destaca:

> [...] Por sua extrema capacidade de abordagem detalhista sobre o preconceito racial e as discriminações. Mas o que me chama mais atenção na literatura norte-americana, é a forma pela qual cada uma de suas histórias abrange temas diferentes envolvendo fascínio e horror, mexendo com o psicológico humano.

Neste relato, podemos perceber que há uma apreciação pela diversidade temática e pela habilidade de provocar reflexões sobre questões sociais e psicológicas por meio da

literatura norte-americana a partir do conto *The Masque of the Red Death,* que foi trabalhado na série do aluno em questão.

Como já mencionado anteriormente, a literatura de Poe traz questões sociais bastante pertinentes. Seus contos e poemas refletem não apenas as inquietações individuais, mas também as ansiedades coletivas da sociedade da época, marcada por mudanças sociais, tecnológicas e culturais contundentes.

Poe contribuiu para a formação do gênero de contos de terror e mistério, refletindo a fascinação da época por narrativas que exploravam o desconhecido e o sobrenatural. Sua influência ecoou em outros escritores e na cultura popular, moldando a maneira como a literatura e o entretenimento abordavam o medo e o mistério. Assim, a presença do autor na sociedade do século XIX vai além de suas palavras, deixando uma marca duradoura que se estende até os dias atuais.

À vista disto, acerca de um dos contos escolhidos de Edgar Allan Poe, sobre *The Masque of The Red Death,* obra selecionada para leitura no 1° ano, P1B ressalta:

> [...] "*The Masque of the Red Death*" é sem dúvidas uma história intrigante e bem macabra, por se tratar de uma epidemia que devastou um reino misteriosamente, o vermelho escarlate é o sinal dessa terrível doença. Não conhecia o autor do conto (Edgar Allan Poe), segundo algumas fontes ele se inspirou no surto da cólera que atacou a Europa, principalmente a França na metade do século 19. [...] Eu gostei bastante do conto, apesar de não gostar muito do gênero terror é interessante como o autor narra a história [...].

Diante dessa perspectiva pessoal deste comentário, deve-se levar em consideração a apreciação do aluno com a história que mesmo não sendo apreciador do gênero, destaca a habilidade de Poe em cativar leitores de diversas preferências por meio de sua narrativa envolvente e habilidades descritivas. Embora seja um escritor com uma personalidade única, Edgar Allan Poe é frequentemente associado ao Romantismo, especialmente ao Romantismo Sombrio, ou seja, ao romance caracterizado pela variante grotesca, irracional, sobrenatural, destrutiva e demoníaca de sua literatura.

As práticas de leitura, por sua vez, podem manifestar diferentes formas de linguagem (escrita, imagens, fala e música), ampliando e diversificando as formas como a informação e o conhecimento são compartilhados e produzidos. Nesse sentido, destaca-se,

portanto, a importância de utilizar a literatura no ensino da LI, uma vez que a leitura é uma das formas de aproximar o aluno ao contexto da língua que está sendo aprendida.

No trecho seguinte, os alunos trazem uma observação acerca do papel da literatura nas aulas de LI:

> [...] a literatura norte-americana e inglesa deveria desempenhar um papel mais presente nas aulas, pois isso poderia estimular um maior interesse para nós alunos, proporcionando-nos uma experiência de aprendizado mais imersiva, já que quase não temos muito contato com a Literatura Estrangeira nas aulas. (P2A)

> [...] Obras como essas me fazem criar mais interesse pela literatura norte-americana, vejo que deveria ter uma implementação nas aulas de inglês, pois rapidamente o desenvolvimento das aulas iria melhorar com a interação e interesse dos alunos, já que a história nos desperta a isso. Com bons livros dependendo do tema poderia ter um grande aumento de interesses por meio dos alunos, pois iriam interagir entre si para debater sobre o livro abordado. (P3B)

O primeiro relato em questão traz uma observação: a escassez de exposição à literatura estrangeira. A sugestão implícita é que a inclusão dessas obras pode oferecer aos alunos uma perspectiva mais ampla e culturalmente diversificada. As falas, por sua vez, também implicam que a imersão de obras literárias pode despertar um interesse mais profundo e envolvente no aprendizado, destacando a importância da variedade na abordagem educacional.

Corchs (2006) declara que a utilização de textos literários, como contos, poemas, romances ou peças nas aulas de LI contribuem para a integração do indivíduo com novas culturas e o contato com a linguagem literária. Ademais, o uso da literatura estimula a criatividade dos alunos, visto que a maioria das atividades do material didático ou desenvolvida pelo professor já é conhecida por eles. Entende-se, portanto, a relevância da integração desses textos literários nas aulas de LI, ressaltando vários benefícios educacionais, dentre eles: integração cultural, contato com a linguagem literária, estímulo à criatividade, contraste com atividades conhecidas e papel do professor.

Nesse sentido, cabe ao educador proporcionar ações pedagógicas que integrem diversas expressões culturais de outros países ao repertório cultural dos alunos a partir das interações discursivas que acontecem no ambiente escolar. Sobre isso, Brandão (1999, p. 16) afirma que o uso da literatura no ensino de línguas não deve ser visto como uma mera

ferramenta para a aprendizagem de línguas; pelo contrário, é uma forma de entrar no texto. Em outras palavras, esse método deve ser interpretado como uma espécie de ajuda pessoal e diversão para os alunos.

Análise sob o ponto de vista da tecnologia no ensino de língua inglesa

Como já citado previamente neste trabalho, a tecnologia desempenha um papel crucial no desenvolvimento dos aprendizes. No contexto do ensino de línguas, a integração de tecnologias como parte integrante do projeto pedagógico traz benefícios notáveis. Diante dessa multiplicidade, vale destacar a sua contribuição significativa que também se fez presente para o desenvolvimento deste projeto. Um dos participantes enfatiza acerca de seu uso:

> [...] acredito que o uso de tal ferramenta nas aulas de inglês despertaria maior interesse nos alunos em vista da dinamicidade da mesma. Basicamente a experiência que tive com a literatura do conto *The Masque of the Red Death*, de Edgar Allan Poe, juntamente com a ferramenta Padlet, foi um aprimoramento de novos conhecimentos que me ajudou bastante em novos saberes da língua inglesa e sobre a cultura norte-americana. (P1B)

A partir da fala do aluno, percebe-se que a utilização das ferramentas digitais como parte integral do processo de ensino-aprendizagem apresenta caráter indispensável nas aulas de língua estrangeira na atualidade. Em relação a isso, Lima (2013) afirma que a escola deve ser vista como um local de construção do conhecimento de socialização do saber, objetivando a diminuição das desigualdades sociais, auxiliando na atividade cognitiva de construção do conhecimento pelos discentes, sob a orientação do professor em interação com as tecnologias que atualmente estão presentes na sociedade, na vida escolar dos alunos.

Para aplicar a BNCC na prática é necessário implementar a tecnologia no cotidiano da educação dos alunos. Diante dessa nova padronização, o investimento em tecnologia educacional torna-se ainda mais importante. Além de se adequar à BNCC, isso também torna a educação mais relevante para a realidade dos alunos e aumenta o leque de recursos didáticos que os professores têm à disposição. Dois dos participantes relatam:

> [...] Em parte de minha experiência com o *Padlet*, no primeiro momento houve dificuldade com relação às suas funcionalidades, mas à medida que fui me aprofundando foi possível compreendê-las melhor. Diante disso, acredito que o uso de tal ferramenta nas aulas de inglês despertaria maior interesse nos alunos em vista da dinamicidade da mesma. (P1A)

> [...] Embora eu em alguns momentos eu tenha encontrado dificuldade de acompanhar por conta da linguagem, mas para isso busquei auxílio na própria internet para poder entender um pouco melhor a história e os significados de palavras e frases que até então eu desconhecia. No que diz respeito à plataforma *Padlet*, admito que enfrentei uma certa dificuldade inicial, mas, com o auxílio que tivemos da professora de Inglês e o tempo de prática, ela se tornou bem mais fácil de usar. A implementação dessa plataforma nas aulas seria uma excelente forma de introduzir a tecnologia de maneira mais abrangente nas aulas de Inglês. (P2B)

Ambos depoimentos destacam a evolução e adaptação dos participantes em relação à utilização da plataforma durante o projeto. Na primeira citação P1A, o participante inicialmente enfrenta dificuldades com as funcionalidades do *Padlet*, mas destaca que, à medida que se aprofundou, compreendeu melhor a ferramenta. A conclusão do participante sugere uma percepção positiva, indicando que o uso do *Padlet* nas aulas de inglês poderia despertar maior interesse devido à sua dinamicidade. Essa observação ressalta a importância de proporcionar tempo para que os alunos se familiarizem e explorem as potencialidades das ferramentas digitais.

Na segunda citação de P2B, o aluno compartilha experiências similares de dificuldade inicial com a plataforma *Padlet*, mas destaca a superação desses obstáculos com o auxílio da professora de Inglês e o tempo de prática. A sugestão de implementar o *Padlet* nas aulas como uma forma mais abrangente de introduzir a tecnologia reflete a percepção positiva da ferramenta e a disposição para incorporar métodos inovadores no processo de aprendizado.

Ambos os relatos enfatizam não apenas as dificuldades iniciais, mas também o potencial de superação e benefícios percebidos após a familiarização com a tecnologia, indicando uma receptividade favorável à integração de ferramentas digitais nas aulas de inglês. Essas experiências individuais contribuem para uma compreensão mais abrangente do impacto do projeto na percepção dos alunos sobre o uso da tecnologia no aprendizado da língua inglesa. A menção da dificuldade inicial na utilização da plataforma *Padlet* são honestas, contudo, são notáveis o esforço e a adaptabilidade dos participantes ao superar

esses obstáculos. Essa superação destaca não apenas a importância do suporte docente, mas também a capacidade do aluno de se adaptar a novas ferramentas e tecnologias.

Diante disso, vale enfatizar que uma das principais vantagens do uso da tecnologia em sala de aula é a capacidade de captar a atenção dos alunos e envolvê-los nas práticas de ensino. Aqui, a mudança na abordagem de professores pode transformar uma sala de aula prescritiva estática numa prática mais dinâmica. O professor desempenha o papel de mediador, criando um ambiente de interação e construção coletiva de conhecimento, incentivando os jovens estudantes a assumirem protagonismo.

Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2018) enfatiza também a importância dos alunos da Educação Básica saberem identificar e manipular recursos tecnológicos e digitais, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos de forma reflexiva, ética e responsável. Esses elementos, por sua vez, refletem uma abordagem holística para a educação, reconhecendo a importância de competências tecnológicas, bem como a necessidade de desenvolver criticidade sobre o uso dessas ferramentas. Essa perspectiva visa, portanto, a preparar mais alunos ativos, considerando a crescente influência da tecnologia na sociedade atual. Dado isso, o aluno destaca:

> [...] Quanto à minha experiência com a ferramenta digital Padlet, foi uma adição valiosa à minha jornada de leitura. A plataforma, até então desconhecida, me fez refletir sobre a tecnologia no ensino. Embora seja algo totalmente novo e um pouco desafiador, o *Padlet* permitiu que eu me aprofundasse mais no conto e na própria disciplina, ajudando-me a explorar temas, personagens e simbolismo de forma mais profunda e organizada. Além disso, o *Padlet* tornou mais fácil compartilhar minhas descobertas e opiniões com outros colegas, o que foi bastante interessante. (P3A).

Para isso, a BNCC (Brasil, 2018) recomenda a utilização de estratégias de multiletramento para atingir esse objetivo, que é uma abordagem importante, principalmente para o ensino na área de línguas. Recomenda-se que escolas e educadores utilizem múltiplas estratégias de alfabetização em diferentes contextos de formação ao longo da educação básica, especialmente na área linguística. Isto pode ser feito por meio do estabelecimento de hábitos de leitura e da geração de textos em diferentes línguas, que exigem diferentes competências e orientações para a utilização de tecnologias digitais, para que o educando assuma o protagonismo durante as práticas escolares.

Em síntese, diante dos relatos mencionados, observa-se que a integração da literatura por meio dos contos estadunidenses de Edgar Allan Poe e da tecnologia via plataforma *Padlet* trouxe resultados interessantes. Essa abordagem estabeleceu uma conexão produtiva entre as percepções dos aprendizes, alinhando a apreciação literária às ferramentas tecnológicas utilizadas. Tanto as obras escolhidas quanto o recurso *Padlet* demonstraram um impacto positivo, revelando-se eficazes no processo de ensino da (LI).

Essa estratégia não se limitou ao simples consumo passivo da literatura, mas incentivou a participação ativa dos alunos, estimulando discussões, trocas de ideias e a construção colaborativa de conhecimento. O uso do *Padlet* como meio interativo para expressar pensamentos e comentários sobre as leituras de Poe foi importante nesse sentido, proporcionando uma experiência dinâmica e envolvente.

Além disso, ao conectar a literatura com as discussões contemporâneas por meio da análise crítica, os alunos foram desafiados a refletir sobre os temas propostos, relacionando-os ao contexto atual. Essa abordagem não apenas ampliou o entendimento da língua inglesa, mas também cultivou habilidades analíticas e reflexivas. Isso está de acordo com a visão de que devemos preparar os alunos não apenas para entender formas linguísticas descontextualizadas nas aulas de língua inglesa, mas incentivá-los a exercer uma compreensão mais profunda e crítica do mundo ao seu redor.

Dessa forma, a estratégia adotada transcendeu a perspectiva de ensino tradicional, proporcionando uma experiência de aprendizado mais holística, envolvente e alinhada com as demandas contemporâneas da educação.

Considerações Finais

Este trabalho apresenta reflexões sobre a contribuição da literatura e da tecnologia como ferramenta no ensino da disciplina de LI no ensino regular. Foram expostas algumas vantagens de agregar ferramentas tecnológicas e literatura para auxiliar os professores no processo de ensino, bem como a necessidade de formação continuada de professores (ou seja, educação permanente).

Para utilizar a tecnologia de forma eficaz na sala de aula, os professores devem dominar essas ferramentas e utilizá-las com objetivos de multiletramentos. É preciso ressaltar que o foco deste trabalho foi direcionado à reflexão sobre como trabalhar com o auxílio de tecnologias que beneficiem o aluno no seu processo de ensino-aprendizagem, no desenvolvimento de habilidades como escrita, leitura e compreensão oral e, também, na compreensão de gêneros textuais diversos, como os literários.

Diante disso, foi possível observar vários pontos positivos em relação ao uso de literatura para o ensino de LI como: motivação, conhecimento de outras culturas, estímulo à aquisição da língua e desenvolvimento de habilidades. Isso proporcionou uma compreensão mais autêntica e contextualizada do idioma, promovendo um melhor entendimento de mundo e aprendizagem da língua, o que contribui para a formação de indivíduos mais críticos, conscientes e interculturalmente envolvidos.

Durante a pesquisa, identificaram-se desafios no ensino de LI por meio da literatura, incluindo obstáculos pessoais; bem como no ambiente escolar, como a falta de domínio de recursos técnicos e a ausência de estímulo para a disciplina. No entanto, ao longo deste estudo, foi constatado que a integração da tecnologia juntamente com a literatura no ambiente escolar traz benefícios significativos tanto para educadores quanto para alunos.

Referências

BRANDÃO, I. F. O. A few reflections on the subject of literature, English language and theteaching/learning process. **Ilha do Desterro**, n. 37, 1999.

BRASIL. M. E. C. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018, p. 242.

BRASIL, M. E. C. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CAPOZZOLI, C. B. C. Relato de experiência do uso das TIC no ensino de escrita em aulas de inglês. **Revista X**, [S/.], v. 14, n. 6, 2019.

CARVALHO, L. A. et al. O uso do *padlet* na aprendizagem da Língua Inglesa: um relato de experiências. *In*: **Anais do XXVI Workshop de Informática na Escola**. SBC, 2020. p. 161-169.

CORCHS, M. **O uso de textos literários no ensino de língua inglesa**. 2006. 97 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2006. Disponível em:

http://www.uece.br/posla/dmdocuments/MargaretCorchs.pdf. Acesso em: 15 de nov. 2023.

COSSON. R. Paradigmas do ensino de literatura. São Paulo: **Contexto**, 2020.

COSSON, R. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: **Contexto**, 2006.

LAZAR, G. Literature and language teaching: a guide for teachers and trainers. Cambridge: **Cambridge University Press**, 1993.

LEFFA, V. J. Produção de materiais para o ensino de línguas na perspectiva do design crítico. *In*: TAKAKI, Nara Hiroko; MONTE MÓR, Walkyria (Org.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas: Pontes, 2017.

LIMA, M. F. Formação dos professores para a inserção das mídias em sala de aula: uma proposta de ação, reflexão e transformação. **HOLOS**, ano 29, v. 3, p. 113, 2013. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/727/69494. Acesso em: 15 out. 2023.

MELO JR., O. M. B. Ensino de literatura em Língua Inglesa: um diálogo com propostas metodológicas com base na Análise Dialógica da Literatura. **Revista Letras Raras**, v. 8, n. 3, p. 222-246/Eng. 219-244, 2019.

MOTA, F. Literatura e (m) ensino de língua estrangeira. **Fólio-Revista de Letras**, v. 2, n. 1, 2010.

PAIVA, V. L. M. O. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. *In*: JESUS, Dánie Marcelo de; MACIEL, Ruberval Franco (Org.). Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente. Coleção: **Novas Perspectivas em Linguística Aplicada**, v. 44. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 21-34.

SANTOS, C. RIBEIRO JÚNIOR, J. dos A. R. Uso do *PADLET* para o desenvolvimento da Escrita em Língua Inglesa. *In*: CONGRESSO NACIONAL UNIVERSIDADE, EAD e SOFTWARE LIVRE. 1., 2021, Recife. **Anais** [...]. Recife: CNUESL, 2021.

SANTOS, D. S. *et al*, O lugar da educação profissional e tecnológica na reforma do ensino médio em contexto brasileiro: da lei nº 13.145/2017 à BNCC. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 19, 2020.

SILVA, P. R. M. Práticas escolares de letramento literário: Sugestões para leitura literária e produção textual. **Vozes Acadêmica**, 2022.

Submetido em 10 de maio de 2024.

Aceito em 01 de agosto de 2024.