



Vol. X - Nos. 2/2 - dez/2017

Revista de Letras

Revista de Letras – Vol. X – Números 2/2 – Dezembro 2017

Editora Responsável

Profa. Dra. Alessandra Matias Querido – UCB

Conselho Editorial

Prof. Dra. Carolina Paganine – UFF
Prof. Dra. Cláudia R. Castellanos Pfeiffer – UNICAMP
Profa. Dra. Déborah Christina de Mendonça Oliveira – UCB
Prof. Dra. Luana Freitas – UFC
Prof. Dr. Marcus Vinicius Lunguinho – UnB
Prof. Dra. Mariza Vieira da Silva – UCB
Prof. Dr. Maurício Lemos Izolan – Faculdade JK
Prof. Dr. Paulo Medeiros Junior – UnB
Prof. Dra. Sheila Elias de Oliveira – UNICAMP
Prof. Dra. Susana Souto Silva – UFAL
Prof. Dra. Vera A. de Lucas Freitas – UnB
Prof. Dr. Virgílio Pereira de Almeida – UnB
Prof. Dr. William Alves Biserra – UnB

Diagramação

Revista de Letras

Universidade Católica de Brasília

Reitor

Prof. Dr. Gilberto Gonçalves Garcia

Pró-Reitor Acadêmico

Prof. Dr. Daniel Rey de Carvalho

Pró-Reitor de Administração

Prof. Dr. Dilnei Lorenzi

Chefe de Gabinete da Reitoria

Prof. MSc. Creomar Lima Carvalho de Souza

Diretora da Escola de Educação, Tecnologia e Comunicação

Profa. MSc. Anelise Pereira Sihler

Curso de Letras

Coordenadora

Profa. MSc. Lívia Pereira Maciel Cornélio Rosa

Assessores

Prof. MSc. Wallace Soares Barboza

Profa. Dra. Carolina Coelho Aragon

Ficha elaborada pela Coordenação de Processamento do Acervo do SIBI – UCB.

R454 Revista de Letras [recurso eletrônico] / Universidade Católica de Brasília,
Curso de Letras. – Vol. X, n. 2 (2017) – Dados eletrônicos. – Brasília :
Universidade Católica de Brasília, Curso de Letras, 2017-

v. ; 30 cm.

Semestral

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader

Modo de Acesso: World Wide Web:

<<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL>>

ISSN 1982-842X

1. Linguagem. I. Universidade Católica de Brasília. Curso de Letras.

CDU 81

Sumário

Artigos

- Reescrita e redação escolar: reflexões sobre uma experiência do Pibid 4
Clítia Daniel Nascimento Cândido (UCB)
Déborah Christina de Mendonça Oliveira (UCB)
- Análise contrastiva da variação do objeto direto no espanhol cubano e no português brasileiro de um falante bilíngue 19
Cintia da Silva Pacheco (UniCEUB)
Thathianne Rodrigues Silveira Dos Santos (UNEB)
Ramon Saymon Oliveira (ICESP)
- E agora, João? História de vida realçando o construto da autonomia na aprendizagem de língua estrangeira (LE)..... 32
Eduardo Dias da Silva (UnB)
- Significados do discurso e identidade de angolanos em ambiente virtual de aprendizagem.....42
Christine Maria Soares de Carvalho(UCB)
Elizabeth de França do Nascimento Augusto(UCB)

Resumos – Trabalhos de Conclusão de Curso

- Interferência da Língua Materna no Aprendizado da Língua Inglesa: o uso de substantivos e determinantes por alunos de uma escola de idiomas do DF.....63
Raïssa Barboza Ferreira
- A construção da identidade do narrador de Dois Irmãos: relações intersígnicas entre o romance de Hatoum e a adaptação para Graphic Novel de Moon e Bá..... 63
Kingsley Moraes Resplandes de Araújo
- Uma análise comparativa entre os góticos clássico e contemporâneo nas obras Drácula e a Coisa64
Fábio Ramos Paz
- Tupinismos e africanismos no português brasileiro: reflexões sobre o preconceito lexical.....65
Karina Arruda de Jesus
- A dialética do pó no "Sermão de Quarta-feira de Cinza" (1673), de Pe. Antonio Vieira65
Milena Garcia Silva
- Tradução de música na modalidade audiovisual: a influência dos aspectos da dublagem nas músicas de “O Rei Leão”.....66
Jennifer Josi Santos Gomes
- O Encantamento Poético da Infância em "Campo Geral", de João Guimarães Rosa..... 66
Edriana de Araújo Silva
- O Estudo da Palavra e as Avaliações.....67
Ivyna Cristina Marques Melo

Reescrita e redação escolar: reflexões sobre uma experiência do Pibid

Clítia Daniel Nascimento Cândido
Déborah Christina de Mendonça Oliveira

Resumo: Este trabalho tem como tema a reescrita como prática pedagógica. A discussão apresentada é fruto de uma experiência vivenciada no âmbito do Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) de Letras Português da UCB. Este artigo se propõe a apresentar um relato dessa experiência, que consistiu na realização de oficinas de redação, destinadas a estudantes do Ensino Médio de uma escola pública do Distrito Federal. Durante essas oficinas, foram ministrados conteúdos pertinentes ao tema e desenvolvidas atividades de escrita de redações dissertativo-argumentativas, seguidas de uma reescrita. A partir da análise da primeira versão e da reescrita dos textos coletados durante essas oficinas, busca-se avaliar se a atividade de reescrita colaborou para a melhora dos textos produzidos pelos estudantes quanto às competências avaliadas pelo Enem. Conclui-se que a reescrita constitui uma metodologia eficaz para o desenvolvimento da competência textual, pois demonstrou potencialidade diante dos objetivos propostos para as oficinas.

Palavras-chave: Competência textual. Oficina. Pibid. Redação escolar. Reescrita.

Abstract: The present study shows the rewriting as a pedagogical practice. The discussion presented in this paper is the result of an experience in UCB's Portuguese Language degree course Pibid (Institutional Scholarship Program for Teacher Initiation). This article presents an experience report, which has consisted of writing workshops for high school students in a public school at Distrito Federal. Relevant dissertative-argumentative writing and rewriting activities were taught during the workshops. The first writing draft and its rewriting were analyzed with the purpose of evaluating if the rewriting activities contributed on the improvement of the writing essays based on the competencies evaluated by Enem. The rewriting methodology has demonstrated good results according to the workshops objectives. Therefore, it is possible to conclude that rewriting is an effective methodology for developing text processing skills.

Keywords: Text processing skills. Workshop. Pibid. Academic essay. Rewriting.

1. Introdução

O presente artigo tem como tema central discutir a reescrita como ferramenta de sala de aula no trabalho com a redação escolar com o objetivo de desenvolver com eficiência habilidades e competências de escrita. Nossa discussão tem como ponto de partida um conjunto de oficinas de escrita, intituladas “Oficinas de Redação – Enem 2016”, promovidas pelo subprojeto do Pibid¹ (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) do curso de Letras Português da Universidade Católica de Brasília (UCB). As oficinas foram realizadas durante os meses de abril, maio e junho de 2016 e foram destinadas ao 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública do Distrito Federal, parceira do subprojeto de Letras Português da UCB. Essas oficinas tinham como objetivo preparar os estudantes do Ensino Médio para a elaboração de textos dissertativos,

1 Esta pesquisa contou com o apoio da Capes, que fornece bolsas e recursos de custeio para o desenvolvimento das atividades do Pibid, programa criado com o objetivo de aperfeiçoar e valorizar a formação de professores para a educação básica.

segundo os padrões exigidos pelo Enem (Exame Nacional do Ensino Médio). As oficinas de redação foram ministradas pelos bolsistas de iniciação à docência e tinham como prática pedagógica maior a reescrita. Portanto, a cada encontro era solicitada uma produção textual sempre seguida de uma reescrita, que visava à melhora de aspectos formais e argumentativos dos textos produzidos.

As produções textuais dos estudantes foram analisadas tendo como referência as cinco competências avaliadas pelo Enem, a saber: 1) demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa; 2) compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa; 3) selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; 4) demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; 5) elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos (BRASIL, 2013). Dessa forma, o exame avalia a adequação do texto do estudante à norma padrão da Língua Portuguesa, o atendimento ao modelo da redação dissertativo-argumentativa – considerada neste artigo como um gênero textual –, o domínio dos recursos textuais e a presença de traços de autoria por meio de uma argumentação fundamentada.

Durante as oficinas, os textos produzidos pelos estudantes foram corrigidos segundo as competências elencadas acima e, a cada novo encontro, era realizada uma atividade de reescrita a partir das observações feitas pelo bolsista corretor por meio de um bilhete orientador. Para o presente trabalho, foram coletadas as primeiras e as segundas versões de seis redações produzidas pelos estudantes. É com base na análise dessas redações que este relato de experiência se estrutura. Nossa análise tomará como ponto de partida o trabalho com a reescrita, a qual defendemos ser um recurso didático, que promove o atendimento individualizado do estudante e que permite a ele se tornar escritor, leitor e revisor de sua própria produção escrita.

O artigo está dividido em seções que objetivam discutir a questão da redação na escola e do trabalho com a reescrita em sala de aula, apresentar a metodologia empregada na coleta e na análise das redações, bem como a análise em si, seguida de considerações finais, que resumem os resultados encontrados e apontam para o emprego da reescrita em sala de aula. A seção a seguir discutirá, inicialmente, a redação escolar.

2. Redação escolar

Quando se trata de produção textual na escola, o gênero mais recorrentemente cobrado pelos professores é o da redação escolar, com fins avaliativos (ANTUNES, 2003). Toda a variedade de gêneros, por sua vez, fica excluída da produção na escola: mensagem, e-mail, bilhete, artigo, notícia jornalística, anúncio, crônica, conto, entre outros que poderiam gerar grande interesse pelo estudante na produção textual e nos diversos fins assumidos pela escrita. Dessa forma, faltam maiores motivações concretas para a elaboração da redação, a não ser a avaliação do professor a respeito do domínio das regras gramaticais, ensinadas em sala de aula.

Acrescentado a isso, a escola, muitas vezes, torna-se um espaço artificial de comunicação, resultando em uma diferença qualitativa entre a redação escolar e o texto, dotado de suas características quando situado dentro de uma enunciação. Essas características são, por exemplo, a intencionalidade, a situacionalidade, entre outras, que dizem respeito a uma condição real de interatividade e comunicação (MARCUSCHI, 2008). A expectativa de que haja um leitor, um outro a quem se destina o texto produzido pelo aluno é um fator escasso na redação escolar. De acordo com noções bakhtinianas, o diálogo entre o *eu* e o *tu* possibilita que o outro dê existência ao sujeito consciente e confira o acabamento ao texto (BAKHTIN, 1997). Logo, a ausência do outro gera esvaziamento discursivo do texto.

Diante dessa problemática, as aulas de português devem ser verdadeiros encontros de pessoas em interação linguística por meio de textos significativos e estruturados para a comunicação (ANTUNES, 2003). Para uma abordagem das redações de modo produtivo no processo de ensino e aprendizagem, consideramos que o professor deve estar apoiado em uma concepção sociointeracionista da linguagem, assim como em uma prática pedagógica interacionista.

Por um lado, a concepção sociointeracionista da linguagem possibilita que o professor forneça ao estudante uma visão de língua como um produto vivo e sobre o qual tem domínio em situações comunicativas, pois é um falante. Em decorrência disso, o estudante compreende a escrita como uma modalidade da língua, sendo o texto um desenvolvimento transdisciplinar das práticas linguísticas orais, escritas, cognitivas, sociais e culturais de que tem conhecimento (RUIZ, 1998). Isso possibilita um tratamento familiar conferido ao texto, mesmo que em linguagem formal, o qual deixa de ser visto como um corpo fechado de regras distintas do conhecimento cotidiano do estudante. A familiaridade permite um processo de ensino e aprendizado em que o aluno se reconhece como sujeito produtor de sentido por meio de textos (FRANCHI, 2002).

Por outro lado, a prática pedagógica para a correção da redação não deve ser encarada como avaliação seletiva ou punitiva, e sim como um termômetro da aprendizagem. Tendo o

aluno compreendido esse propósito, estará mais estimulado a uma produção linguística e textual crítica e autoral, sem paralisar diante do medo do erro. Constitui-se, portanto, um desafio transformar a redação escolar em texto dotado de todas as suas características. Esse desafio é possível, mesmo quando se tem como objetivo trabalhar em sala de aula a norma padrão da língua. De acordo com Ruiz (1998), transformar uma redação escolar em um texto pressupõe uma mudança da concepção de linguagem e de educação nas sociedades durante a formação inicial e continuada dos professores. Conforme mencionamos, essa mudança pode estar na adoção de uma visão sociointeracionista da linguagem e em uma ação pedagógica interacionista dentro da escola.

3. Reescrita

A correção da produção textual do aluno, realizada pelo professor, consiste em ação importante para a consolidação das competências e habilidades da escrita por parte do estudante. A reescrita, por sua vez, constitui etapa fundamental da revisão no processo de correção (LEITE, 2009).

Antunes (2003) elenca três etapas da produção textual: planejamento, execução e revisão. É na revisão em que podem ser corrigidas questões de grafia, pontuação, acentuação e produção de sentidos. Nessa etapa, a reescrita será feita após a intervenção do professor a respeito do texto do estudante, mediação determinante na construção da imagem que o estudante faz de seu próprio texto ao lê-lo novamente, após um intervalo de tempo.

Compreendemos que a metodologia de ensino de redação abarca diversos fatores, como a concepção do professor a respeito de língua, escrita, texto, assim como os objetivos pretendidos com a produção textual, desde o momento em que o professor orienta a atividade, até o tratamento que confere ao texto produzido (RUIZ, 1998).

Quando o professor ao solicitar um texto e ao corrigi-lo, o faz com vistas à reescrita, mudam-se qualitativamente suas interferências sobre o texto do estudante. Os professores que veem a reescrita como tarefa de faxina do texto no nível linguístico tendem a realizar a correção convencional, marcando no texto somente as infrações (RUIZ, 1998). Já os professores que consideram a revisão uma etapa fundamental do desenvolvimento textual pontuam nas produções as questões gramaticais, mas também as de coerência, argumentação e unidade do texto por meio da indicação de reformulações, substituições e supressões.

No processo de correção, o bilhete orientador do professor consiste em ferramenta para uma correção textual interacionista. São realizadas indicações tanto de aspectos pontuais no

texto, quanto de aspectos globais: “Os bilhetes são vistos como formas mais efetivas de interlocução entre professor e alunos, com ênfase para problemas de natureza global, (...) justamente por permitir (...) o apontamento de inadequações textuais não circunscritas ao domínio da frase” (LEITE, 2009, p. 32).

Conforme propusemos uma ação pedagógica interacionista, a reescrita consiste em um método de correção textual em consonância com essa prática (LEITE, 2009). O diálogo proporcionado entre diferentes versões do texto suscita a atitude consciente do estudante e desenvolve a sua capacidade crítico-argumentativa (RUIZ, 1998). Ao se confrontar com as suas dificuldades, ele passa do estágio intuitivo para o estágio racional durante a refacção do seu texto (MENEGOLO; MENEGOLO, 2005).

Conforme D'Andrea e Ribeiro (2010), não há consenso entre os linguistas a respeito de delimitações teóricas sobre os termos reescrita e retextualização. Marcuschi (2005) aponta que a reescrita consiste na modificação de um mesmo texto escrito, e a retextualização consiste na passagem de um texto para uma modalidade diferente na mesma língua. Consideramos aqui reescrita quando um texto passa por correção, com a finalidade de ser reformulado na mesma modalidade.

A reescrita pode ser realizada coletivamente, em sala de aula, ou individualmente, e pode ser solicitada de três formas, a saber: reescrita total do texto, parcial sobrepondo-se à redação original, parcial não se sobrepondo à original e sim *in loco* (RUIZ, 1998). A forma da reescrita solicitada depende dos objetivos traçados pelo professor, assim como do desempenho alcançado pelo aluno. As redações analisadas na seção destinada à análise passaram pelas três formas de reescrita.

Após a discussão a respeito da redação escolar e da reescrita, passamos à explanação da metodologia adotada na coleta das redações analisadas. Posteriormente, será feita a análise do *corpus*, que apresenta os resultados colhidos durante a aplicação da prática da reescrita, quanto ao desenvolvimento das competências e habilidades de escrita.

4. Metodologia e coleta das redações analisadas

Como afirmado na introdução, este relato tem como objetivo analisar as produções textuais de estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública do Distrito Federal, produzidas durante as Oficinas de Redação - Enem 2016, evento promovido pelo Pibid de Letras Português da UCB. Para essa análise, realizamos uma pesquisa de natureza exploratória (GIL,

2008), com o intuito de medir os deslocamentos alcançados nas competências e habilidades de escrita desses estudantes por meio da prática da reescrita.

As produções escritas aqui analisadas foram coletadas durante um conjunto de seis oficinas, com duração de duas horas cada, realizadas nos meses de abril, maio e junho de 2016. As redações coletadas serão analisadas qualitativamente (DENZIN; LINCOLN, 2006), tendo como referência as cinco competências avaliativas do Enem, já citadas na introdução deste trabalho. Para avaliar essas competências, analisamos aqui seis primeiras versões de redações dissertativo-argumentativas e suas respectivas reescritas, as quais foram elaboradas após orientações fornecidas pelos bolsistas de iniciação à docência do Pibid de Letras Português da UCB, responsáveis pela promoção da atividade em conjunto com a professora supervisora e a coordenadora de área.

Para fazer referência às redações analisadas, utilizamos códigos que contemplam a inicial do nome do estudante (F, N e P), a turma em que estuda (3A, 3D e 3E), o tema da redação e a versão da escrita (1 para a primeira e 2 para a reescrita). Os temas das redações recebem os seguintes códigos:

- a: Hoje, no Brasil, o negro apresenta o mesmo status social que o branco?
- b: A evasão escolar no Brasil: causas e implicações.
- c: Os efeitos dos usos da rede social Facebook.

Desse modo, as redações são nomeadas por meio dos seguintes códigos: F3Ea1, F3Ea2, N3Ab1, N3Ab2, N3Ac1, N3Ac2, P3Da1, P3Da2, P3Db1, P3Db2, P3Dc1, P3Dc2. As identidades dos estudantes, assim como as dos bolsistas envolvidos no processo, serão devidamente ocultadas.

As Oficinas de Redação foram planejadas pelos atores envolvidos no Pibid (coordenadora de área, professora supervisora, bolsistas de iniciação à docência) e ofertadas como atividade extraclasse aos estudantes da escola parceira. Sabe-se que o ambiente das oficinas propicia uma vivência diferenciada da sala de aula. Como vimos, na escola, o estudante escreve uma redação para ser lida e avaliada pelo professor a fim de obter uma nota. Dessa forma, a aferição se sobressai à questão da aprendizagem em si (RUIZ, 1998). As oficinas, por sua vez, buscaram apresentar um trabalho diferenciado da prática cotidiana por meio do atendimento individualizado e pautado na prática da reescrita.

O interesse pela reescrita surgiu a partir de uma indicação da coordenação de área do Pibid que sugeriu a inserção da reescrita na sequência didática dos encontros das oficinas.

Observa-se que a reescrita propicia, como afirmado anteriormente, um atendimento individualizado e esse atendimento foi feito pelos bolsistas de iniciação à docência que ficaram responsáveis por ministrar os encontros e por corrigir as redações produzidas. Cada bolsista orientou um grupo aproximado de seis estudantes, cabendo a ele corrigir e devolver as redações acompanhadas sempre de um bilhete orientador (LEITE, 2009). O bilhete orientador era também acompanhado de uma orientação oral a respeito das intenções do estudante e das possibilidades de melhora no texto.

Para o desenvolvimento das oficinas, a equipe do subprojeto elaborou um cronograma de acordo com os aspectos avaliados pelo Enem, com o objetivo de instrumentalizar os estudantes participantes a melhorarem suas competências e habilidades de escrita. Dessa forma, para cada encontro, foi elaborado material didático específico que contemplava conteúdos, tais como: tipologia textual, estrutura da redação argumentativo-dissertativa, parágrafo padrão, argumentação, cópia, citação, autoria, coesão, coerência, proposta de intervenção. Esses conteúdos foram ministrados acompanhados de atividades de leitura e de compreensão textual, seguidas da proposta de escrita de uma redação.

Para as produções escritas, os estudantes dispunham de uma hora e meia para leitura dos textos geradores e elaboração da dissertação, incluindo o tempo destinado à elaboração do rascunho e a passagem do texto para a folha definitiva. Os textos geradores da proposta eram lidos coletivamente ou de forma individual.

As redações corrigidas eram devolvidas aos estudantes para que eles reescrevessem o texto, a partir das orientações dadas. A seção seguinte analisa os resultados obtidos nas produções escritas e em suas respectivas reescritas, quanto às competências avaliadas pelo Enem.

5. Análise e discussão das redações

A presente seção analisa um pequeno *corpus* coletado durante as Oficinas de Redação - Enem 2016, conforme descrito anteriormente. A análise foi realizada segundo os seguintes pontos: a) reescrita e o domínio da modalidade escrita formal; b) reescrita e o domínio do gênero textual; c) reescrita, argumentação e autoria. Para exemplificação, em cada subseção desta análise, utilizamos trechos das primeiras versões das redações e suas respectivas reescritas.

5.1 Reescrita e o domínio da modalidade escrita formal

Quanto ao desenvolvimento do domínio da modalidade da escrita formal, trabalhamos para o alcance da competência número 1 avaliada pela banca do Enem, que consiste em: “1) demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa” (BRASIL, 2013). Para desenvolver essa competência durante as Oficinas de Redação, não ministramos conteúdos sobre acentuação, pontuação, ortografia, entre outros que dizem respeito à norma padrão. Entretanto, todas as atividades de reescrita apontavam para substituições ou correções para atendimento dessa competência. Ao longo das oficinas, percebemos evoluções como a demonstrada a seguir no primeiro parágrafo do desenvolvimento da produção P3Db1:

Muitos estudantes passam por problemas constates em relação a distancia por exemplo: da escola a residencia, também sofrem com o transporte público de qualidade ruim e até fome, pois alunos de renda baixa muitas vezes não tem o básico para a sua alimentação. (P3Db1)

A respectiva reescrita, produção P3Db2, ficou da seguinte forma:

Muitos estudantes passam por problemas constantes em relação a distância por exemplo: da escola à residência. Também sofrem com o transporte público de qualidade ruim e até fome, pois alunos de renda baixa muitas vezes não têm o básico para a sua alimentação. (P3Db2)

No trecho acima, observam-se melhoras na acentuação em quase todas as ocorrências apontadas na correção. Um período longo foi dividido em dois menores de forma adequada, mas ainda há inadequação da pontuação no primeiro período.

Durante as correções, muitas infrações no uso da norma padrão do português passaram despercebidas pelo corretor. Ao passo em que os estudantes substituíram todas as infrações apontadas, mantiveram as infrações não sublinhadas, o que demonstra certa dependência dos estudantes quanto às orientações de um corretor.

O domínio da escrita formal da língua implica domínio dos recursos linguísticos de coesão e coerência, objeto da competência número 4 avaliada pela banca do Enem, que consiste em: “4) demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação” (BRASIL, 2013). Nesse sentido, espera-se do escritor habilidade em utilizar os recursos linguísticos para a construção de sentidos em uma situação real de comunicação verbal.

Para o desenvolvimento dessa competência, ministramos um encontro sobre recursos de textualidade. No material didático, explicamos os conceitos de coesão e de coerência segundo os autores Cunha e Cintra (2001), assim como utilizamos uma abordagem sobre o tema segundo

a perspectiva de Koch e Travaglia (2011). Após a explicação, foram propostas questões de produção de parágrafos com o emprego de determinados recursos textuais, segundo a norma padrão de forma coesa e coerente.

Quanto aos desenvolvimentos verificados nas produções escritas, primeiramente, analisemos o parágrafo de introdução da primeira versão da produção P3Da1:

Nos dias de hoje se tem ainda uma desigualdade social entre negros e brancos, porém já existem negros em cargos altos em grandes empresas e muitos negros ingressam em faculdades. Mas é possível perceber a diferença quando entramos em uma sala de aula de uma faculdade, a maioria de alunos é da cor branca. (P3Da1)

O parágrafo de introdução da reescrita, P3Da2, ficou da seguinte forma:

Nos dias atuais, tem-se ainda uma desigualdade social no Brasil, entre negros e brancos, apesar de já existir negros em altos cargos em grandes empresas e mais negros ingressarem em faculdades. Ainda é possível perceber diferenças quando, a maioria dos alunos são de cor branca e de renda maior do que a dos alunos negros. (P3Da2)

Percebemos hipercorreção com o termo “engressar”, que surgiu no momento da reescrita. Entretanto, os problemas de coesão, que haviam sido apontados na correção, foram resolvidos pela utilização de conectivos mais adequados à argumentação pretendida. A conjunção adversativa “porém” foi substituída pela concessiva “apesar de”. Enquanto a utilização da conjunção “porém” poderia gerar ambiguidade, uma vez que poderia expressar oposição à afirmação “existe desigualdade racial”, a concessão expressa pela conjunção “apesar de” demonstra uma contrariedade que não se opõe ao problema. A conjunção adversativa “mas” foi substituída pelo advérbio de tempo “ainda” para reafirmar a permanência do problema da desigualdade.

Logo, mesmo que tenha havido a permanência de infrações de grafia, o estudante compreendeu melhor que os recursos linguísticos possuem também valor argumentativo. Conforme constatado, o texto reescrito apresenta relações lógico-semânticas mais explícitas por meio do uso de recursos de textualidade de forma consciente, pois torna o aluno simultaneamente e de forma distanciada em escritor, leitor e autor (GONÇALVES, 2007).

5.2 Reescrita e o domínio do gênero textual

Quanto ao domínio do gênero textual, o trabalho realizado na oficina foi voltado ao entendimento da estrutura da redação dissertativo-argumentativa solicitada no Enem. A competência do exame correspondente a esse domínio é a de número 2: “2) compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa” (BRASIL, 2013).

No segundo encontro, explicamos a estrutura do texto dissertativo-argumentativo, conhecimento retomado ao longo dos outros encontros, quando apresentávamos modelos de redações bem pontuadas e durante as correções das redações elaboradas por eles. Também explicamos os tipos textuais – descritivo, dissertativo, narrativo e injuntivo – para que os estudantes pudessem distinguir melhor as peculiaridades da dissertação.

A produção P3Da2 demonstra o avanço nesse aspecto. Apresentamos a seguir, na íntegra, a primeira versão dessa redação, a P3Da1:

Nos dias de hoje se tem ainda uma desigualdade social entre negros e brancos, porém já existem negros em cargos altos em grandes empresas e muitos negros ingressam em faculdades. Mas é possível perceber a diferença quando entramos em uma sala de aula de uma faculdade, a maioria de alunos é da cor branca. Já existe programas para a entrada de negros nas faculdades e há o sistema de cotas onde facilita a entrada do negro na faculdade, porém só isso não é o suficiente pois ainda a maioria dos negros no Brasil são de condição financeira baixa, como poderão arcar com os gastos, por exemplo com livros e materiais não disponibilizados pela instituição que frequenta. Poderia se desenvolver projetos de assistência aos estudantes, na compra dos livros e manutenção de materiais ou criar estagios no horario contrario das aulas e sendo esses estagios dentro de empresas e locais que seriam a carreira que o negro quisesse seguir. (P3Da1)

Na correção da P3Da1, apontamos que o texto contemplava as seguintes questões: o ingresso do negro no Ensino Superior, a permanência estudantil e o início da vida profissional. Por isso, pedimos que o estudante escrevesse um parágrafo de desenvolvimento para cada ponto, trazendo mais argumentos sobre cada um. Segue abaixo, na íntegra, a reescrita P3Da2:

Nos dias atuais, tem-se ainda uma desigualdade social no Brasil, entre negros e brancos, apesar de já existir negros em altos cargos em grandes empresas e mais negros ingressarem em faculdades. Ainda é possível perceber diferenças

quando, a maioria dos alunos são de cor branca e de renda maior do que a dos alunos negros.

Já existe programas para a entrada de negros nas universidades e há o sistema de cotas onde facilita a entrada do negro na universidade, porém só isso não basta, pois ainda a maioria dos negros no Brasil são de condição financeira baixa enquanto os brancos continuam com os melhores empregos e oportunidades de qualificação.

Jovens negros sofrem para se manterem na faculdade pela falta de recursos que auxiliam a sua permanência no ensino superior. Como poderão arcar com os gastos, por exemplo com livros e materiais não fornecidos pela instituição que frequentam?

Mesmo com o ensino superior completo, os negros tem a dificuldade de aceitação nas empresas, pois ainda se é visado a questão da aparência, onde os brancos são favorecidos, mesmo quando para um vaga de emprego o negro tem a mesma ou melhor qualificação que o branco.

Poderia se desenvolver projetos de assistência aos estudantes, na compra de livros e manutenção de materiais ou criar estágios remunerados no horário contrário das aulas e sendo esses estágios dentro de empresas na área de carreira que o jovem pretende seguir. (P3Da2)

Na reescrita, houve pouca melhora em relação à pontuação e à ortografia, mas houve introdução de outros argumentos. A maior variedade de aspectos levantados contribuiu para a construção da argumentação e reforçou o atendimento à proposta de redação, fundamentando-se mais amplamente a defesa da existência de desigualdade racial no Brasil hoje.

De um modo geral, percebemos facilidade na compreensão da estrutura da redação dissertativo-argumentativa solicitada pelo Enem e na compreensão da constituição das partes do texto. O diálogo interativo entre a 1ª e a 2ª versão de um texto auxilia na compreensão do estudante sobre o contexto de produção, ou seja, o gênero textual (LEITE, 2009). Cada gênero possui um propósito para determinada esfera de circulação, dotado de estilo e conteúdo, de forma e função, cabendo ao aluno adequar os argumentos às formas requeridas para o gênero, orientado pelo professor (MARCUSCHI, 2008).

5.3 Reescrita, argumentação e autoria

À questão da autoria e da argumentação está relacionada a competência número 3 avaliada pela banca Enem, que consiste em: “3) selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista” (BRASIL, 2013). Essa competência diz respeito ao poder de argumentação do estudante, fator ligado à constituição da autoria, pois o texto pressupõe um autor que, de modo subjetivo, interpreta e escreve sobre questões objetivas. Dessa forma, o texto é um objeto autoral e possui sua individualidade dentro da cadeia de enunciados (BAKHTIN, 1997).

No primeiro encontro das oficinas, realizamos uma atividade de *brainstorm* (tempestade de ideias), a partir do tema “o uso da rede social Facebook”, que mostrou aos estudantes como um mesmo tema pode suscitar diversas questões ligadas ao conhecimento de mundo de cada um, mas que poderiam estar conectadas a novas informações fornecidas por textos geradores, por exemplo.

No quarto encontro, abordamos a questão da argumentação, utilizando o texto “A arte de argumentar”, de Anthony Weston (1996), em que se ressalta a questão dos pontos de vista diante da defesa de uma perspectiva. Seguidamente, apresentamos os conceitos de cópia, citação e autoria. Muitas vezes, cópias ou plágios são resultados de desconhecimento de como lidar com as ideias de um autor ou figura proeminente. Explicado como se realiza a citação, solucionam-se em grande parte os casos de cópia ou plágio por acidente. Além disso, as citações e as referências contribuem para uma produção textual dialógica e uma argumentação diversificada. Ao mesmo tempo, gera uma argumentação mais consistente do ponto de vista do autor.

No quinto encontro, realizamos leitura e compreensão de textos motivadores e ainda um debate acerca do tema da desigualdade racial hoje no Brasil. Essa atividade possibilitou um exercício argumentativo e uma busca de elementos que estivessem além do conhecimento imediato de mundo do estudante.

Percebemos, ao longo dos encontros, que a seleção de fatos, argumentos e ideias foram na maioria dos casos motivadas pela discussão e compreensão dos textos em sala de aula e que poucos estudantes arriscaram novos argumentos. Por sua vez, o parágrafo padrão denominado produção N3Ac1 foi um dos poucos que trouxe elementos diferentes dos discutidos em sala. Entretanto, demonstra a necessidade de melhora da argumentação, principalmente, na fundamentação:

O “Facebook”, afeta o cérebro de uma forma que o ser humano fique viciado. Como por exemplo, ela posta uma foto e ganha muitos “likes”, comentários, elogios, a pessoa se sente popular, e isso pode causar um efeito no cérebro que vicia ela de tal forma que não consegue viver sem aquilo na vida dela. O “Facebook” pode causar dependência, e pode trazer aspectos ruins também; tais como bullying, brigas, comentários ofensivos. Por isso temos que usar as redes sociais com muito cuidado. (N3Ac1)

Na reescrita, pedimos que o estudante fundamentasse seu argumento com a citação de fontes. A reescrita, produção N3Ac2, foi feita após o sexto encontro, quando a estrutura da redação dissertativo-argumentativa já havia sido apresentada:

Podemos dizer que as pessoas antes tinha duas maneiras para se comunicar, as cartas e telefonemas, hoje temos mais facilidades que e as redes sociais, e uma delas é o facebook uma das mais acessadas principalmente pelos jovens. O facebook faz com que as pessoas compartilhem e expressão opiniões e ate mesmo fazer amizades diferentes, mas as vezes alguns passam dos limites que podem tirar as vantagens que ela tem. Muitos se expoem demais e isso causa uma desvantagem que pode ser um risco. No momento em que compartilhamos uma informação pessoal pode causar danos. Ele e uma ferramenta muito boa para a comunicação porem pode trazer riscos que podem prejudicar a própria reputação. E importante saber dos danos que isso causa, e muito bom saber o que você compartilha, ter consciencia e so usar essa ferramenta que é o facebook ao seu favor (N3Ac1)

Nota-se que o texto ainda contém infrações de grafia, pontuação e concordância. Apesar de o estudante ainda não ter compreendido o lugar da tese central (o quarto parágrafo poderia compor o primeiro como tese central) e a necessidade de estruturar consistentemente uma proposta de intervenção na conclusão, é possível ver um avanço na argumentação. O estudante introduziu na reescrita uma contextualização histórica no primeiro parágrafo, citou implicações sociais quanto ao uso da rede social e não mais implicações fisiológicas sem fundamentação.

Compreendemos que os conhecimentos adquiridos anteriormente pelo estudante são de grande valia para a construção de uma argumentação que não seja apenas uma paráfrase dos textos geradores. Por isso, ressaltamos, nos encontros, a importância da leitura frequente sobre temas em vigência na sociedade.

A constituição de autoria foi um dos objetivos em que se obteve menores avanços por meio da reescrita, considerado o curto tempo de que dispusemos para a realização das oficinas. Ademais, a constituição de autoria demanda maior maturidade do estudante enquanto leitor e escritor. Afinal, o estudante, no processo de reescritura, (re)constrói não apenas o texto, mas também sua subjetividade, sendo sua constituição em sujeito-autor um processo que demanda tempo e prática (TEBEROSKY, 2001).

6. Considerações finais

A partir da discussão realizada aqui, pode-se observar que a reescrita constitui uma metodologia eficiente, pois possibilitou avanços nas redações analisadas. Defendemos, assim como Ruiz (1998), que a correção de uma produção textual escolar deve sempre culminar com uma atividade de reescrita, pois compreende-se que, ao contrário de uma correção focada

somente na higienização do texto do estudante, a reescrita possibilita detectar elementos que podem ser melhorados e desenvolve no estudante uma capacidade de autocrítica.

Seguindo Antunes (2003), consideramos que a priorização do trabalho com o texto em sala de aula possibilita o desenvolvimento das competências necessárias à produção escrita, que acompanhada de reescrita auxilia no desenvolvimento da consciência linguística do estudante. Dessa forma, o professor de Língua Portuguesa deve, se preciso, diminuir o número de produções escritas para ampliar o número de reescritas de um mesmo texto, devido ao tempo escasso de que dispõe para realizar correções. Durante as Oficinas de Redação – Enem 2016, solicitamos somente uma reescrita de cada redação, mas reconhecemos que o ideal seria realizar várias reescritas de um mesmo texto, o que talvez trouxesse resultados diferentes dos descritos neste artigo.

Para adotar uma metodologia como a defendida neste trabalho, é interessante que o professor assuma uma visão sociointeracionista da linguagem e uma perspectiva dialógica do texto. Nesse sentido, é preciso refletir sobre a formação inicial dos professores de língua, que transmita aos futuros licenciados uma postura dinâmica em relação à língua. Nessa perspectiva, reconhecemos a importância do Pibid enquanto programa de formação inicial, o qual possibilita o diálogo entre o conhecimento produzido na universidade e o conhecimento produzido na escola, uma vez que permite a inserção do graduando no ambiente escolar desde o início do seu curso.

Por fim, avaliamos que algumas perguntas permanecem em aberto e que outras análises sobre o trabalho com a reescrita podem ser feitas. No entanto, deixaremos tais questões para trabalhos futuros sobre o tema.

Referências bibliográficas

- ANTUNES, I. **Aulas de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. **Manual de capacitação para avaliação das redações do Enem – 2013**. Brasília: UnB, 2013.
- CUNHA, C; CINTRA, L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- D'ANDREA, C. F. B.; RIBEIRO, A. E. **Retextualizar e reescrever, editar e revisar: reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial**. Revista Veredas, n. 1, 2010.
- DENZIN, N. K. LINCOLN, Y. **O planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e abordagens**. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

FRANCHI, E. P. **A redação na escola: e as crianças eram difíceis.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, A. V. **A reescrita de gêneros textuais por meio de sequências didáticas de listas de constatações/controle.** Universidade de Brasília: Revista Desempenho, nº 7, junho 2007, p. 26-42.

KOCH, I. G. V. TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência.** 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEITE, E. G. **A reescrita do aluno sob a orientação do professor.** 182 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: processos de retextualização.** In: MARCUSCHI, L. A. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2005, p. 45-125.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MENEGOLO, E. D. C. W.; MENEGOLO, L. W. **Significado da reescrita de textos na escola: a (re)construção do sujeito-autor.** Ciências & Cognição - Revista Interdisciplinar de Estudos da Cognição, v. 4, 2005. Rio de Janeiro.

RUIZ, E. M. S. D. **Como se corrige redação na escola.** 307 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1998.

TEBEROSKY, A. **Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais.** Trad. De Cláudia Schilling. 3 ed. São Paulo: Ática, 2001.

WESTON. A. **A arte de argumentar.** Lisboa: Gradiva, 1996.

Clítia Daniel Nascimento Cândido Graduada em Letras/Português pela Universidade Católica de Brasília, na qual foi bolsista do Programa PIBID.

Déborah Christina de Mendonça Oliveira Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Católica de Brasília (UCB), mestrado e doutorado em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Pesquisa as nominalizações no português do Brasil no âmbito da Teoria Gerativa, com ênfase no estudo da estrutura argumental e da diferença entre nomes de evento e nomes de resultado. Trabalhou durante dois anos (2006-2007) como professora substituta do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) da Universidade de Brasília. Desde 2008, faz parte do corpo docente do curso de Letras da Universidade Católica de Brasília. Na UCB, atua como Assessora da Escola de Educação, Tecnologia e Comunicação e como Coordenadora de Área do subprojeto do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) do curso de Letras Português, intitulado "A Formação de Professores de Língua Portuguesa: As Práticas Linguístico-Sociais de Leitura e Escrita".

Análise contrastiva da variação do objeto direto no espanhol cubano e no português brasileiro de um falante bilíngue

Cintia da Silva Pacheco

Thathianne Rodrigues Silveira Dos Santos

Ramon Saymon Oliveira

Resumo: O objetivo do trabalho é mostrar possíveis interferências da língua materna adquirida (espanhol cubano) na língua aprendida (português brasileiro) ou vice-versa. O fenômeno linguístico variável a ser pesquisado é a retomada anafórica do objeto direto de terceira pessoa do singular em ambas as línguas com as variantes (i) retomada do sintagma nominal; (ii) objeto nulo; (iii) pronome clítico; (iv) pronome lexical “ele”, sendo essa variante mais típica do português. Assim, a contribuição principal do trabalho é registrar a existência do objeto nulo também na variedade cubana, o que só havia sido constatado em trabalhos com variedades de Madri e Montevidéu (SIMÕES, 2014) e Paraguai (SANTOS, 2013). Nossa pesquisa é norteada pelo modelo teórico-metodológico e pelos princípios da sociolinguística variacionista de Labov (2008).

Palavras-chave: Variação e mudança linguística. Objeto direto nulo. Português brasileiro. Espanhol cubano.

Abstract: The objective of this paper is to show the possible interference of the mother tongue acquired (Cuban Spanish) in the learned language (Brazilian Portuguese) or vice versa. The variable linguistic phenomenon to be studied is the anaphoric resumption of the direct object of third person singular in both languages with variants (i) resumption of the noun syntagma; (ii) null object; (iii) clitic pronoun; (iv) lexical pronoun “he”. Thus, the main contribution of the study is to document the existence of null object also in the Cuban variety, which had only been found in studies with varieties of Madrid and Montevideo (SIMÕES, 2014) and Paraguay (SANTOS, 2013). Our research is guided by theoretical and methodological model and the principles of variationist sociolinguistics of Labov (2008).

Keywords: Variation and language change. Null direct object. Brazilian Portuguese. Cuban Spanish.

Introdução

O presente artigo surge de uma inquietação dos pesquisadores em desenvolver um trabalho com as duas línguas (português e espanhol) que foram estudadas durante o curso de dupla habilitação em Letras. Com o intuito de discorrer a respeito do contraste e da proximidade linguística entre o vernáculo do português brasileiro e do espanhol hispano-americano, essa proposta se viabiliza.

Não há muitos trabalhos de análise contrastiva e comparativa de línguas do ponto de vista da variação, por isso esse trabalho pretende analisar possíveis tendências comuns ou contrastivas das variantes de ambas as línguas, tendo em vista a proximidade entre elas do ponto de vista da origem românica a partir do latim vulgar.

Para isso, decidiu-se pesquisar a variedade linguística cubana e brasileira de um bilíngue cubano-brasileiro, já que essa variedade do espanhol é pouco investigada. O fenômeno

linguístico variável escolhido foi a retomada anafórica do objeto direto de terceira pessoa do singular, justamente porque é variável nas duas línguas. As variantes são:

i) Retomada do SN

“A gente compreendeu **O PROCESSO NESSE NÍVEL** e isso foi aprendido porque supostamente a gente entendeu o que se tratava, entendeu **O PROCESSO.**”

“El professor no passa nada, yo no paso nada”.

ii) Objeto nulo

“Você começa o processo e você coloca **N** na memória.”

“El professor explica **N** muy bien.”

iii) PRONOME CLÍTICO:

“E ele vai **TE** pegar.”

“**LO** que piensa el professor sobre su responsabilidade.”

iv) PRONOME LEXICAL:

Não existem exemplos no corpus por conta do caráter formal da gravação tanto no espanhol quanto no português, e por conta da influência de uma gramática na outra em um falante bilíngue.

Além disso, há também poucos trabalhos que identificam o objeto nulo em algumas variedades do espanhol (Paraguai, Montevideo, Madrid), tendo em vista que é um uso linguístico tipicamente brasileiro. Assim, tem-se como objetivo geral entender como um falante bilíngue do espanhol cubano como primeira língua e do português brasileiro como segundo língua usa o objeto direto em ambas as línguas.

Os objetivos específicos são (i) analisar quais são em que situação estão as variantes do objeto direto da variedade cubana e da variedade do português brasileiro; (ii) investigar possíveis tendências de variação entre as línguas para compará-las; (iii) identificar os fatores linguísticos que condicionam o uso do objeto direto.

Existe, portanto, uma série de fatores linguísticos que podem interferir no uso ou não do objeto direto, não sendo somente a parte social responsável por essa variação. Dentre os fatores sociais podem estar: faixa etária, nível de escolaridade, ambiente em que vive, sexo, etc.

Nesse caso, como o *corpus* é formado apenas pelos dados produzidos por uma pessoa, analisaremos somente variáveis linguísticas, tais como: língua utilizada, animacidade, estrutura argumental e tempo verbal.

Com o intuito de facilitar a compreensão de todo o processo de pesquisa e seu desenvolvimento, esse artigo está dividido em sete seções: contextualização da sociolinguística; a visão das gramáticas tradicionais sobre o objeto direto no português e no espanhol; prestígio e estigma no português e no espanhol; a visão da linguística sobre o objeto direto no português e no espanhol, referencial teórico-metodológico, análise contrastiva do objeto direto no espanhol e no português de um falante bilíngue, considerações e referências.

1. Contextualização da Sociolinguística

Devido à necessidade de explicação e entendimento dos processos variáveis da língua, o campo da sociolinguística passou a ser frutífero no ramo de pesquisas a partir de 1960 com Labov (2006). No século XIX, Labov foi o pioneiro nos estudos de variação linguística. Então, a sociolinguística se ocupa do estudo da relação entre a língua e a sociedade, já que expressar-se por meio da linguagem também é cultura e identidade. Ainda que a característica social da língua sempre tenha existido, foi somente por volta de 1950, metade do século, que este aspecto começou a ser investigado minuciosamente por outros grandes pesquisadores como Scherre, Naro etc.

Os autores [Uriel Weinreich](#), [Charles Ferguson](#) e [Joshua Fishman](#) chamaram a atenção também para uma série de fenômenos interessantes, tais como a diglossia e os efeitos do contato linguístico (OLIVEIRA, 2004) para que se compreenda a variação e a mudança linguística em todos os contextos sociais.

Esse trabalho trata do contato de línguas, mas do ponto de vista idioletal, de um falante bilíngue que utiliza as duas línguas. Quando um falante nativo de qualquer língua inicia o aprendizado de uma língua estrangeira, pode-se observar que na maioria dos casos levamos a influência da língua materna para a nova língua, o que para muitos pode se tornar uma aliada e para outros um fator que dificulta a aprendizagem. Existe ainda a questão da coexistência de gramáticas que naturalmente interfere no momento em que se fala uma ou outra língua.

No caso do bilíngue, que nesse trabalho utiliza diariamente as duas línguas, português e espanhol, já se tornou algo natural, tanto que consegue separar bem as línguas, ainda que haja interferências típicas desse contato linguístico.

Assim, é possível que o grande registro de objeto nulo no português brasileiro interfira na ausência de objeto também no espanhol. Da mesma forma que a alta produtividade dos

clíticos no espanhol interfira na produtividade dos clíticos no português. A influência tende a ser do português para o espanhol, porque o falante mora no Brasil e se comunica em português, exceto com amigos, família e quando está dando aula de espanhol.

A sociolinguística variacionista tem como objetivo o estudo das variações e mudanças que a língua apresenta dentro de um contexto social, observado principalmente na fala. Para Labov (2006), a língua é dotada de “heterogeneidade sistemática”, ou seja, é um fator determinante para a identificação e a demarcação de grupos e as diferenças sociais encontradas nas comunidades.

Dessa forma, é possível perceber a influência de fatores extralinguísticos na fala desses indivíduos como, por exemplo, a idade, o nível de escolarização, o sexo do falante, e fatores linguísticos, como função sintática, tipo de referência, grau de animacidade etc. Todos esses fatores dependem do tipo de fenômeno linguístico também.

A estratificação social por meio da linguagem reflete o preconceito linguístico existente, que é, segundo Scherre (2008, p. 12), “(...) julgamento depreciativo, desrespeitoso, jocoso e, conseqüentemente, humilhante da fala do outro ou da própria fala”.

Em suma, toda variável linguística é passível de ser estudada sem julgamento de valor. É por meio da realização desses estudos que se pode explicar cientificamente o porquê de o preconceito linguístico ser infundado e não condizer com a realidade linguística, mas com o senso comum, as gramáticas tradicionais e os discursos puristas que ignoram a diversidade linguística.

2. A visão das gramáticas tradicionais sobre o objeto direto no português e no espanhol

No português padrão, de acordo com Cunha e Cintra (2001, p. 140), “o objeto direto é o complemento de um verbo transitivo direto, ou seja, o complemento que normalmente vem ligado ao verbo sem preposição e indica o ser para o qual se dirige a ação verbal”. Ainda segundo os autores (idem), o objeto direto pode ser representado pelas classes gramaticais: a) Substantivo: exemplo: Vou descobrir **mundos**, quero **glória** e **fama**; b) Pronome (substantivo): exemplo: Nunca **o** interrompi; c) Numeral: exemplo: Nunca achou **dois** ou **três**? d) Palavra ou expressão substantivada: exemplo: Tem **um quê** de inexplicável; e) Oração substantiva (objetiva direta): exemplo: Não quero **que fiques triste**.

Segundo Cunha e Cintra pode-se ainda salientar que existem casos particulares que podem aparecer como objeto preposicionado, objeto direto pleonástico. O objeto direto

preposicionado é o objeto direto antecedido de preposição, geralmente “a” e raramente “de”. Mesmo assim é possível determinar suas regras que podem aparecer como:

- a) Com os verbos que exprimem sentimentos: exemplo: Não amo **a ninguém**, Pedro.
- b) para evitar ambiguidade: exemplo: Sabeis, que **ao Mestre** vai mata-lo;
- c) quando vem antecedido, como nos provérbios seguintes: **A homem pobre** ninguém roube./ **A médico, confessor e letrado** nunca enganes. (2001, p. 142)

E é obrigatoriamente preposicionado quando expresso por pronome pessoal oblíquo tônico, como no exemplo “Não **a ti**, Cristo, odeio ou te não quero” (p. 142). Assim, para os autores, o objeto direto pleonástico ocorre quando:

1. se quer chamar a atenção para o objeto direto que precede o verbo, costuma-se repeti-lo. É o que se chama objeto direto pleonástico, em cuja constituição entra sempre um pronome pessoal átono: **Palavras** cria-**as** o tempo e o tempo **as** mata.
2. objeto direto pleonástico pode também ser constituído de um pronome átono e de uma forma pronominal tônica preposicionada: **A mim**, ninguém **me** espera em casa. (2001, p. 142-143)

Em oposição, quando nos referimos ao espanhol, o objeto direto é delimitado pela extensão significativa do verbo e pela necessidade de critérios formais para seu reconhecimento. Para a gramática tradicional, o objeto direto seria definido como a pessoa ou coisa que recebe diretamente a ação do verbo. Segundo Gomez Torrego (2007), complemento direto é o primeiro argumento interno selecionado por um verbo e apresenta as seguintes características:

- a) Substituição por pronomes átonos, onde esses pronomes sempre adotam gênero e número dos seus referentes: exemplo: Busco **el lápiz** – **Lo** busco.
- b) é complemento direto em uma oração ativa toda palavra, grupo ou oração em que haja construção passiva em função do sujeito: exemplo: Lanzaron **una piedra** al lago. – **Una piedra** fue lanzada al lago. Mas deve-se observar que existem verbos com complemento direto que não aceitam voz passiva, nesses casos deve haver substituição por pronomes átonos. Exemplo: Hace **frío**. – **Lo** hace (GOMEZ TORREGO, 2007, p. 298-299).

Nesse sentido, na gramática tradicional do português, são prescritos e explicados apenas o clítico e o sintagma nominal ou oracional na função de objeto direto, ou seja, metade das opções de que dispõe a língua portuguesa, uma vez que não entra na análise gramatical o objeto nulo e o pronome lexical “ele”.

Quando comparamos o português com o espanhol, é possível verificar que cada língua

tem suas especificidades, mas apresentam similaridades. Ainda de acordo com Gomez Torrego (2007), complemento direto no espanhol pode ser antecedido apenas da preposição *a* nos seguintes casos:

- a) antes de substantivos comum ou pronomes que designam pessoas ou animais consabido pelo menos pelo falante, ou seja, individualmente. Sem preposição, trataria de significados genéricos. Exemplo: Busco **al policia**.
- b) pronomes próprios de pessoas ou animais também levam preposição *a*, porque são nomes consabidos. Exemplo: Encontré **a María**.
- c) da mesma forma, se constrói com *a* os complementos diretos desempenhados por pronomes tônicos referentes a pessoas. Exemplo: Me miró **a mí**.
- d) também leva *a* os complementos diretos de substantivos personificados. Exemplo: temo **a la muerte**.
- e) se utiliza a preposição *a* para evitar ambiguidade. Ejemplo: Honra el trabajo la persona. – Honra el trabajo **a la persona**. (2007, p. 299)

No espanhol, uma oração ou sintagma nominal também podem funcionar como complemento direto. Também há casos de duplicação obrigatória e de inversão da ordem canônica quando, por exemplo, é interesse do falante enfatizar o complemento direto: **A Carlos**, no **lo** veo hace siglos. / **Este vino delicioso lo** compré em Madrid.

As duas línguas em questão, espanhol e português do Brasil, reconhecem o objeto direto de formas diferentes, enquanto o português brasileiro leva em consideração o uso da preposição para diferenciar o objeto direto do indireto, salvo alguns casos específicos como partitivos e expressões idiomáticas, onde o objeto direto também vai preposicionado, o mesmo não se liga ao verbo com uma preposição.

O espanhol faz uso de uma especificação mais demarcada reconhecendo o objeto direto como primeiro argumento interno da grade argumental do verbo, sendo o objeto direto, para o espanhol, o resultado da ação que o verbo expressa, e o indireto aquele que se beneficia e/ou recebe essa ação.

Sobre o objeto nulo, não há referência dessa ocorrência em nenhuma gramática tradicional, apesar de ser tipicamente brasileiro e provavelmente iniciante no espanhol.

3. Prestígio e estigma no português

É interessante também discutir sobre o estigma diferenciado do preenchimento do objeto direto em cada língua analisada. As pessoas são pré-julgadas pela sua variedade linguística e a

todo o momento os indivíduos são avaliados dentro de uma série de fatores sociais. Traços graduais são os que não sofrem estigma porque já são usados pela maioria dos falantes, como o objeto nulo. E existem alguns traços descontínuos, ou seja, que sofrem estigma por serem usados em grupos sociais mais reduzidos e não são incorporados pela maioria dos falantes da língua ou pelas classes mais prestigiadas, como é o caso do pronome “ele” como objeto direto (BAGNO, 1997). No entanto, algumas variantes, ainda que não padrão, da retomada anafórica de objeto direto de terceira pessoa, não têm relação direta com falta de escolaridade ou classe social inferior, o que justifica também a ausência de estigma como o objeto nulo.

Tanto no espanhol quanto no português, é possível encontrar variantes estigmatizadas pelos falantes que, na maioria dos casos, são atribuídas a classes menos favorecidas e, portanto, é alvo de preconceito linguístico. Em contrapartida, existem variantes que, apesar de também não obedecerem à gramática normativa, não sofrem estigmatização, justamente porque são usadas geralmente por falantes de classes mais favorecidas e mais estudadas, o que mostra o efeito social e político da escolha linguística.

No caso do objeto direto, as construções “Vou encontrar o João” ou “Vou encontrá-lo” são as únicas prescritas pela gramática. No caso do objeto nulo “Vou encontrar”, é perfeitamente aceito pelos falantes sem a resistência que se tem com a variante “Vou encontrar ele”. A diferença é que o objeto nulo não é estigmatizado justamente porque é um traço mais geral do PB, e o pronome lexical é mais estigmatizado porque é mais saliente e demarca mais determinados grupos sociais. Não temos indícios concretos do espanhol, mas o fato é que o nulo parece ocorrer de forma despercebida pelos falantes.

4. A visão da linguística sobre o objeto direto no português e no espanhol

Ao fazer levantamento de material sobre objeto direto, sobretudo, no espanhol, foram encontrados poucos trabalhos variacionistas. Sobre a questão da análise contrastiva, as pesquisas são geralmente voltadas para fenômenos padrões que ocorrem em ambas as línguas. Nesse caso, a análise contrastiva das duas línguas se dá no âmbito idioletal e bilíngue a partir de um fenômeno variável nas duas línguas.

Para Omena (1978), no português existe uma tendência no apagamento ou preenchimento por pronome átono. O pronome átono parece ter função de objeto direto no português brasileiro, no lugar do que poderia ser um clítico. E o objeto nulo é regido pelo inanimado e não específico (indefinidos, coletivos, sociais)

No português brasileiro, há inúmeros trabalhos sobre a retomada anafórica do objeto direto de terceira pessoa como, por exemplo, Oliveira (2004) e Omena (1978), mas no espanhol

não, mesmo porque costuma-se dizer que o espanhol e o português se diferenciam, no plano sintático, no preenchimento do sujeito e do objeto. Enquanto no português brasileiro se preenche mais o sujeito, por conta da redução do paradigma verbal, e se anula o objeto, no espanhol é o contrário, ou seja, frequentemente o preenchimento do sujeito é facultativo, mas o complemento é obrigatório (SCHERRE, 2008). No entanto, duas pesquisas recentes, Simões (2014) e Santos (2013), mostram que o objeto nulo também atinge o espanhol de Madri, Montevideo e Paraguai.

Sobre as variedades de espanhol de Madri e Montevideu, Simões (2014) trata da análise parte da hipótese de que o objeto nulo restringe-se a antecedentes [+específico e - determinado]. Em sua análise, revelou-se que a categoria se mostra como antecedentes [+/- específico; + determinado e +/- humano]. Simões (2014) cita que ainda não apresenta análise quantitativa, mas em Santos (2013), mostra que os seguintes dados foram possíveis de serem coletados, como: clítico 42,2% (19/45), Sintagma Nominal 24,4% (11/45), apagamento 26,7% (12/45) e outros pronomes 6,7% (3/45). Os traços semânticos são: [-aminado] 55% (23/42), [+humano] 14% e sentencial 31% (13/42).

Assim, o objeto nulo é favorecido em contradição com o verbo transitivo direto e indireto (VTD e I) e predicados secundários e topicalização. Tanto o Espanhol de Madri como o de Montevideu têm em suas variedades tendências em apresentar o objeto nulo como nos Países Baixos. O resultado se aproxima do português, no caso em que o objeto nulo aparece com antecedentes [+ específico e + humano]

Para Santos (2013), no espanhol do Paraguai, os traços que condicionam o objeto nulo são [+/- humano; +/- sintático]. A diferença desse projeto é que no espanhol do Paraguai há o costume de se retomar o objeto direto de 3ª pessoa [-humano] por meio de apagamento. Foram encontrados: clítico 53,8% (14/42); Sintagma Nominal 26,9% (7/42); Nulo 7,7% (2/42) e Pronomes (demonstrativos e indefinidos) 11,5% (3/42). Assim como nossa pesquisa, Santos (2013) afirma que a língua espanhola no Paraguai apresenta uma possibilidade multivariada de retomada, permitindo a retomada por SN, não prevista, e um alto número de retomadas com apagamento do clítico.

Diante desses resultados, analisamos nas próximas seções como funciona o objeto nulo na variedade espanhola de Cuba e como foi construída a metodologia do trabalho para a coleta e análise desses dados.

5. Referencial Teórico-Metodológico

Para a construção do embasamento teórico do estudo, foram utilizadas as teorias da variação e mudança linguística da sociolinguística variacionista de Labov (2008). O enfoque metodológico dessa pesquisa é quantitativo a partir do tratamento estatístico do programa Goldvarb-X (SANKOFF; TAGLIAMONTE & SMITH, 2005). O GoldVarb X é uma ferramenta metodológica utilizada pela Sociolinguística Variacionista para a realização de cálculos estatísticos que auxiliam na análise dos fenômenos linguísticos variáveis.

Esse programa estatístico que auxilia na análise de variação linguística é utilizado pela Sociolinguística Variacionista, porque que possibilita a análise de grande quantidade de dados. Os resultados são apresentados em forma de frequência relativa (dados em percentual).

O processo da coleta de dados ocorreu por meio de gravação de duas aulas de um professor de uma instituição de ensino superior privada. A aula que o professor ministra em língua portuguesa foi realizada no dia 25/02/14, e a de língua espanhola no dia 27/02/14. Portanto, os dados são de uma fala mais monitorada, tendo em vista o contexto formal de sala de aula. A gravação foi realizada durante aulas ministradas pelo professor, mas sem que o indivíduo soubesse no momento da gravação. Posteriormente, foi solicitada autorização com os devidos esclarecimentos de absoluto sigilo quanto à identidade do colaborador.

O colaborador é falante de espanhol como língua materna e primeira língua e falante de português brasileiro como segunda língua. É professor doutor do ensino superior de um curso de formação de professores de línguas estrangeiras. O tema da gravação da aula realizada em língua portuguesa era de caráter formal, pois foi uma aula introdutória sobre a disciplina de Linguística Aplicada, apresentando conceitos iniciais que seriam trabalhados ao longo do semestre. Já a aula em língua espanhola, também de caráter formal, foi sobre Metodologia de Ensino da Língua Espanhola como língua estrangeira, cujo tema trabalhado em sala era o papel que cada indivíduo dentro uma sala de aula e as várias atribuições do professor para o direcionamento dos alunos dependendo do método utilizado.

Após a realização da gravação, em um total de aproximadamente uma hora para a língua portuguesa e uma hora para a língua espanhola, o áudio foi transcrito em ambas as línguas e os dados de objeto direto coletados e submetidos ao programa estatístico para análise linguística a seguir.

6. Análise contrastiva do objeto direto no espanhol e no português de um falante bilíngue

Serão analisados apenas os fatores linguísticos, uma vez que o corpus é formado por apenas um colaborador. Assim, sabe-se que este complemento direto pode se mostrar no PB como objeto nulo, repetição do sintagma nominal, pronome lexical ou clítico. No espanhol, as possibilidades são de objeto nulo, repetição do sintagma nominal e clítico, porque não há registros de pronome lexical. Ainda com a semelhança de três variantes nas duas línguas, a hipótese é de que o clítico seja mais produtivo no espanhol, enquanto o objeto nulo seja mais produtivo no português. O objeto nulo seria mais produtivo no português brasileiros por conta da tendência de anular mais o objeto e preencher o sujeito, por conta da redução do paradigma verbal.

Os resultados das variáveis linguísticas ainda não foram analisados, mas são os próximos passos da pesquisa. No momento, com a análise dos dados rodados no programa GoldVarb X, foi possível obter os seguintes resultados do fenômeno linguístico da retomada anafórica do objeto direto de terceira pessoa:

Tabela 1 – Todas as variantes encontradas para qualquer aparecimento do objeto direto.

	Retomada	Verbo isolado	Sintagma Nominal	Objeto Nulo	Oração	Clítico
Português	8/279 = 2,9%	23/279 = 8,2%	146/279 = 52,3%	49/279 =17,6%	46/279 = 16,5%	7/279 = 2,5%
Espanhol	4/260 = 1,5%	9/260 = 3,5%	149/260 = 57,3%	49/260 = 18,8%	35/260 = 13,5%	14/260 = 5,4%
Total	12/539 = 2,2%	32/539 = 5,9%	295/539 = 54,7%	98/539 = 18,2 %	81/539 = 15%	21/539 = 3,9%

Quando nos referimos a todas as variáveis encontradas nos dados das gravações da língua espanhola e da língua portuguesa, foi possível verificar que nossa hipótese inicial era de que o objeto nulo apareceria de forma bem reduzida no espanhol, mas não foi esse o resultado encontrado, sendo que as porcentagens são próximas do objeto nulo nas duas línguas, 17,6% para português e 18,8% para espanhol. Outro fato curioso é que além das porcentagens semelhantes, o espanhol ainda está levemente acima da média (18,2%), o que refuta a hipótese inicial.

Com relação ao clítico, há maior porcentagem de clítico no espanhol (5,4%) comparado ao português (2,5%) diante da média de 3,9%. Ainda assim, a produtividade desse tipo de dado é baixa.

Verbos isolados, orações e sintagmas nominais aparecem pela primeira vez como objeto direto, o que não reflete necessariamente a retomada anafórica do objeto direto, fenômeno linguístico pesquisado. No caso da retomada anafórica, há poucos dados, mas o português

(2,9%) produz um pouco mais diante da média de 2,2%.

Assim, decidimos retirar as primeiras referências ao objeto direto para identificamos realmente como acontece no caso da retomada anafórica.

Tabela 2- Variantes amalgamadas para apenas a segunda referência do objeto direto

	Retomada do SN	Nulo	Clítico
Português	8/64 = 12,5%	49/64 = 76,6%	7/64 = 10,9%
Espanhol	4/67 = 6%	49/67 = 73,1%	14/67 = 20,9%
TOTAL	12/131 = 9,2%	98/131 = 74,8%	21/131 = 16%

Através desses resultados, foi possível observar que o objeto nulo está presente significativamente tanto no português quanto no espanhol e não havia sido registrado ainda numa variedade cubana, onde foi encontrada praticamente a mesma quantidade de dados com porcentagens semelhantes, apontando um leve favorecimento para o português (76,6%) em detrimento do espanhol (73,1%), se levarmos em consideração a média de 74,8%. Logo, o objeto nulo é o mais frequente das três variantes disponíveis, o que confirma uma interferência grande do nulo em ambas as línguas, na faixa de 73,1% a 76,6%.

O clítico está acima da média (16%) no espanhol (20,9%) do que no português (10,9%). E a retomada do sintagma nominal é mais frequente no português (12,5%) do que no espanhol (6%) se compararmos com a média de 9,2%.

Considerações finais

Mesmo com a pesquisa em andamento, já é possível confirmar dados suficientes do objeto nulo como altamente produtivo nas duas línguas. A quase equivalência de produtividade do objeto nulo nas duas línguas pode ser explicada pelo fato de que o colaborador seja bilíngue e, portanto, esteja havendo interferência da segunda língua (português brasileiro) na língua materna (espanhol cubano), o que corrobora a hipótese da “coexistência de gramáticas”. Essa condição internalizada das gramáticas pode permitir as interferências de uma língua na outra também em nível de variação linguística.

Assim, com o registro do objeto nulo numa variedade de espanhol cubana, percebe-se como o português e o espanhol podem estar alinhados quanto a essa variação. A porcentagem de objeto nulo das duas línguas ultrapassa os 70%, o que mostra que é essa a variante preferida pelo falante bilíngue. Essa ausência de objeto nulo foi identificada no Paraguai, Montevideo e Madrid e, agora, com essa pesquisa, também em Cuba. Quanto aos clíticos, o espanhol está acima da média do que o português mas, mesmo assim, não é a variante mais produtiva em ambas as línguas.

Referências

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. 36.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 1999.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. São Paulo: Luecerna, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GOMEZ TORREGO, Leonardo. **Gramática didáctica del español**. 10. ed. Madrid: Ediciones SM, 2011.

LABOV, William, **Padrões sociolinguísticos** / William Labov; tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

LIMA, Mariana Batista de. Cyrino, Sonia Maria Lazzarini. **O objeto nulo na América Latina – um estudo comparativo**. UNICAMP, s.d

NARO, Anthony Julius; Scherre, Maria Marta Pereira (Org.). **Garimpo das origens do português brasileiro**. São Paulo: Parábola editorial, 2007.

OLIVEIRA Solange Mendes. **Objeto nulo, pronome tônico de 3ª pessoa, SN anafórico e clítico acusativo no português brasileiro: uma análise de textos escolares**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. Vol. 5, n. 9, agosto de 2007.

_____. **A natureza do SN e do “clítico acusativo de 3ª pessoa no processo de aprendizagem do PB**. USP, 2004.

PACHECO, C. S.; ANDRADE, C. Q.; CARDOSO, C. R.. **O uso das tecnologias nas pesquisas sociolinguísticas**. Brasília: UCB, 2014 (no prelo).

SANTOS, Priscila Gomes. **Apagamento do clítico de objeto direto [-animado] no espanhol paraguaio**. Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL. Foz do Iguaçu, p.1-9, 2010

_____. **As estratégias de retomada do objeto direto no espanhol Paraguaio**. Tese de mestrado. UFRJ, 2013.

OMENA, Nelise Pires de (1978). **Pronome pessoal de terceira pessoa: suas formas variantes em função acusativa, dissertação de mestrado**, PUC-RJ.

SANKOFF, David; TAGLIAMONTE, Sali A.; SMITH, E. **Goldvarb X - A multivariate analysis application**. Toronto: Department of Linguistics; Ottawa: Department of Mathematics, 2005. Disponível em: <http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/Goldvarb/GV_index.htm#ref>.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Doa-se lindos filhotes de poodle. Variação linguística**,

mídia e preconceito. 2ª. Ed. São Paulo, 2008.

SIMÕES, Adriana Martins. **A expressão do objeto pronominal acusativo nas variedades de espanhol de Madri e Montevideu.** João Pessoa: s.ed. 2014.

_____. **Algumas tendências da realização do objeto direto pronominal de terceira pessoa no processo de aquisição/aprendizagem formal de espanhol por falantes do português brasileiro.** Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares, n. 19, p. 233 – 246.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística.** 7 ed. São Paulo: Ática, 2004.

Webgrafia

COAN, Márluce. FREITAG, Raquel Meister Ko. Sociolinguística variacionista: pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>. Acesso em 17/08/2014 às 23h45min.

NAVARRO, Maria Mattos. **Contribuições sociolinguísticas para o tratamento didático da variação linguística na escola.** Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_ana_maria_mattos_navarro.pdf. Acesso em: 13/03/2014 às 22h30min.

Cíntia da Silva Pacheco Doutora (2014) e Mestre (2010) em Linguística pela Universidade de Brasília, Especialista em Educação Continuada e a Distância (2011) pela UnB, Licenciada em Letras Português (2006) e Letras-Espanhol (2009) também pela UnB. cursou língua e cultura espanhola pela Universidade de Salamanca, Espanha (2008). Atualmente é professora de Língua Portuguesa de cursos de graduação do UniCEUB, professora colaboradora da UnB e professora de cursos a distância do IFB.

Thathianne Rodrigues Silveira Dos Santos Especialista em Gestão e Orientação Educacional pela União Educacional de Brasília - UNEB (2015); Licenciada em Letras Português/Espanhol pela Faculdade Promove de Brasília - ICESP (2014); Licenciada em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior do Brasil - ICSH/CESB (2016).

Ramon Saymon Oliveira. Licenciado em Letras Português/Espanhol pela Faculdade Promove de Brasília – ICESP (2015)

E agora, João? História de vida realçando o construto da autonomia na aprendizagem de língua estrangeira (LE)

Eduardo Dias da Silva

RESUMO: A presente pesquisa, de orientação qualitativa documental, tem por objetivo analisar o per(dis)curso de aprendizagem autônoma do participante João Alves², doravante JA, sobre a perspectiva de história de vida através de análises de narrativa gravada – entrevista – em áudio de um questionário semi-aberto e semi-estruturado de acordo com Gil (1999), Bauer e Gaskell (2002) e Rosa e Arnoldi (2008), no qual faz-se uso de construto *Autonomia* definidos por Benson (1996), Nunan (1997) e Moura Filho (2009; 2005) no intuito de identificar quais dimensões da autonomia estão presentes no per(dis)curso do participante e quais os níveis de autonomia são/foram implementados ao longo do processo. Contudo, a *Autonomia* pode apresentar-se conectada a outros conceitos que não se restringem somente ao tema desta pesquisa. Assim, por meio dos resultados deste trabalho, deseja-se apontar a importância de se fornecerem oportunidades para que o aprendiz possa conhecer, refletir e discutir o seu processo de autonomia na aprendizagem de língua estrangeira (LE).

Palavras-chave: História de vida. Autonomia. Ensino-aprendizagem. Língua estrangeira

ABSTRACT: The present research, with qualitative documental orientation, aims to analyze the route/speech of the autonomous learning from the participant João Alves, from now on JA, on the perspective of life history through analysis of recorded narrative - interview - in audio of a semi-open and semi-structured questionnaire according to Gil (1999), Bauer and Gaskell (2001) and Rosa e Arnoldi (2008), in which the Autonomy construct is defined by Benson (1996), Nunan (1997) and Moura Filho (2009, 2005) in order to identify which dimensions of autonomy are present in the route/speech from the participant and which levels of autonomy are / have been implemented throughout the process. However, Autonomy may be connected to other concepts that are not restricted to the theme of this research. Thus, through the results of this work, we wish to point out the importance of providing opportunities for the learner to know, reflect and discuss their process of autonomy in foreign language learning.

Keywords: Life history. Autonomy. Teaching-learning. Foreign language.

INTRODUÇÃO

Aprender línguas, sejam elas na perspectiva estrangeira ou materna/natural, requer disponibilidade, bons recursos materiais e pedagógicos além de bons professores ou pessoas qualificadas para tal, como elucidado por Silva e Láscar-Alárcon (2016). Ainda de acordo com esses autores, “a língua é ensinada não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos, cujas funções expressam o propósito para o qual ela é usada, em diferentes graus de complexidade linguística e em diferentes níveis de formação” (SILVA e LÁSCAR-ALÁRCÓN, 2016, p. 44). Desse modo,

ao compreender que a língua é construída socialmente e que ela produz mudanças nos participantes de um determinado contexto, percebe-se a

² Fez-se uso de pseudônimo a fim de preservar a intimidade do participante, conforme um dos princípios éticos da pesquisa acadêmica e para facilitar a fluidez na leitura, usa-se também a nomenclatura JA em referência a João Alves.

relevância da disposição de um olhar mais crítico sobre as práticas de ensino de línguas, particularmente, no caso deste estudo, as que se referem ao ensino de línguas estrangeiras (LE) (SILVA, 2015, p. 2).

Nosso interesse em pesquisar o tema em tela se deu pela tentativa de compreender como os aprendizes desenvolvem estratégias de aprendizagem³ no processo de aprender línguas estrangeiras e como os profissionais da linguagem (professores de LE) precisam agir para alcançar as expectativas dos aprendizes, por conseguinte, o processo de ensino-aprendizagem é hoje entendido como uma construção que envolve um papel ativo por parte do aprendiz. Nesta perspectiva, torna-se imprescindível que ele desenvolva a capacidade de estabelecer as próprias metas, planejar e monitorar seus esforços na direção de um melhor desempenho acadêmico, profissional e social, conforme exemplificado por Souza (2010), direcionando em certa medida, sua aprendizagem autônoma.

Os estudos sobre autonomia na aprendizagem de línguas ainda carecem de maiores debates teóricos como relatado em Moura Filho (2009 p. 256), “uma das características dessa carência é constatável nas definições de autonomia por pesquisadores”. Por isso, neste trabalho adota-se a definição de autonomia em Benson (1996, p. 34), ao elucidar que

[...] autonomia é, invariavelmente, a problematização de papéis sociais e relações de poder. O processo de autonomia na aprendizagem é, necessariamente, a transformação do aprendiz em um ser social. Em outras palavras, a autonomia transforma não apenas os indivíduos, ela transforma, também, as situações e as estruturas sociais das quais eles são participantes.

Observa-se que autonomia envolve fatores complexos como aspectos sociais, políticos e psicológicos e a existência de tantas definições para um mesmo construto e o fato de algumas delas prestigiarem certos aspectos da autonomia em detrimento de outros, faz com que especialistas na área revejam suas definições sobre o construto ao longo do tempo, é o caso de Benson (1996, p.18) que (re)define a autonomia “em três dimensões (técnica, psicológica e política) na aprendizagem de línguas”.

Na Autonomia técnica, a aprendizagem da língua ocorre fora de contextos educacionais formais e sem auxílio de um professor. Nessa perspectiva, a autonomia é percebida em termos de situações nas quais o aprendiz é obrigado a assumir a responsabilidade sobre sua aprendizagem.

A autonomia psicológica é determinada como sendo a capacidade que permite, ao aprendiz, assumir níveis maiores e complexos de responsabilidade por sua aprendizagem. A

³ De modo geral, uma estratégia de aprendizagem envolve diversos recursos utilizados pelos aprendizes ao aprender um novo conteúdo, ou desenvolver determinadas habilidades, podendo ser abrangente e generalizável à aprendizagem de várias tarefas e conteúdos ou restrita a uma tarefa específica, segundo Souza (2010). No aprofundamento desse construto, vide as pesquisas de Danserau (1985), Costa e Boruchovitch (2000).

autonomia é entendida como uma transformação interior, que pode ser auxiliada por uma autonomia situacional, sem se tornar dependente dela.

Benson (1996, p. 19) caracteriza a autonomia política com o “controle exercido pelo aprendiz sobre os processos e conteúdos de aprendizagem”. Nesta perspectiva, o ponto alto é a identificação das condições estruturais que possibilitam, ao aprendiz, controlar tanto sua aprendizagem quanto o contexto no qual ela esteja inserida.

Nunan (1997, p. 195) presta uma colaboração importante ao entendimento dos processos envolvendo a autonomia da aprendizagem de línguas estrangeiras ao classificar/identificar “níveis de implantação de autonomia do aprendiz”, conforme exposto no Quadro 1.

Nível	Ação do Aprendiz	Conteúdo	Processo
1	Consciência	Os aprendizes são conscientizados sobre os objetivos pedagógicos e sobre os conteúdos do material que estão utilizando.	Os aprendizes identificam as implicações estratégicas das tarefas pedagógicas e identificam suas estratégias e estilos de aprendizagem.
2	Envolvimento	Os aprendizes são envolvidos na seleção de seus próprios objetivos entre os vários oferecidos.	Os aprendizes fazem escolhas entre as inúmeras opções oferecidas.
3	Intervenção	Os aprendizes são envolvidos nas modificações e adaptações dos objetivos e conteúdos do programa de aprendizagem.	Os aprendizes modificam/adaptam as tarefas.
4	Criação	Os aprendizes criam seus próprios objetivos.	Os aprendizes criam suas próprias tarefas.
5	Transcendência	Os aprendizes vão além da sala de aula e fazem ligações entre o conteúdo da sala e o apresentado fora dela.	Os aprendizes tornam-se professores e pesquisadores

Quadro 1 – Níveis de implementação da autonomia - Nunan (1997, p. 195, com adaptações).

Ao propor esses níveis de implementação da autonomia, o próprio autor esclarece que eles não são rígidos, podendo haver ocorrência simultânea dos cinco, e que tais níveis não têm uma sequência também rígida, durante o processo.

Metodologia

Nesta seção, busca-se derivar as implicações metodológicas da teoria de Autonomia de Benson (1996), de Nunan (1997) e de Moura Filho (2009; 2005) sobre o tema em tela, em outras palavras, mostrar como os aspectos teóricos e interesses de pesquisa em Autonomia funcionam metodologicamente dentro do quadro da pesquisa qualitativa de modo geral e também aplicados à presente pesquisa. Pois, conforme Bauer e Gaskell (2002, p. 21), o interesse deste tipo de pesquisa é revelar “a maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre suas ações e as dos outros”, no caso apresentado, o per(dis)curso de aprendizagem autônoma do participante João Alves (JA).

Segundo Silva (2014), a pesquisa qualitativa trabalha a realidade como sendo compreendida como fluente e contraditória, e os processos de investigação são vistos como dependentes das concepções, valores e objetivos do pesquisador. Seguindo a mesma lógica, Moura Filho (2000) destaca que pesquisas deste teor enfatizam a natureza da realidade socialmente construída, a relação entre o pesquisador e o contexto, e as restrições que podem ocorrer.

Dentre as diversas técnicas de pesquisa, a entrevista caracteriza-se pela interação entre pesquisador e pesquisado (participante), ou seja, formulam-se perguntas ao respondente com o objetivo de coletar informações que possam ou ajudem a resolver o problema de pesquisa, em um determinado estudo, de acordo com Aguiar e Medeiros (2009). Ainda falando sobre esse instrumento de pesquisa, Gil (1999, p. 121) explica que “a entrevista [...] desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados, que geralmente são em grande número”.

Conforme previamente mencionado, um dos objetivos desta pesquisa foi analisar a história de vida do participante JA em relação ao seu per(dis)curso de forma autônoma no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) - Inglês. Sendo assim, foram feitas observações e gravações de áudio, foram aplicados questionários e realizadas entrevistas para poder capturar e interpretar os discursos, atitudes e ações do participante nos processos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE) - Inglês. Portanto,

pode-se certificar que a opção pela técnica de coleta de dados através dos instrumentos de entrevistas e de questionários devem ser feitas quando o

pesquisador/entrevistador precisar valer-se de respostas mais profundas para que os resultados da sua pesquisa sejam realmente atingidos e de forma fidedigna. Apenas os sujeitos selecionados e conhecedores (participantes) do tema em questão serão capazes de emitir opiniões concretas a respeito do assunto (SILVA, 2016, p. 37).

Pois, de acordo com Santos e Santos (2008),

se quisermos saber a experiência e perspectiva de um indivíduo, não há melhor caminho do que obter estas informações através da própria voz da pessoa. O método [história de vida] utiliza-se das trajetórias pessoais no âmbito das relações humanas. Busca conhecer as informações contidas na vida pessoal de um ou de vários informantes, fornecendo uma riqueza de detalhes sobre o tema. Dá-se ao sujeito liberdade para dissertar livremente sobre uma experiência pessoal em relação ao que está sendo indagado pelo entrevistador (SANTOS e SANTOS, 2008, p. 715) (Acréscimos nossos).

Narrativas e análises

Na delimitação das análises, baseando-se no construto Autonomia nas visões de Benson (1996), Moura Filho (2005, 2009) e Nunan (1997), buscou-se encontrar/identificar elementos dentro da narrativa - história de vida - do aprendiz JA que indicavam a autonomia na aprendizagem de Língua Estrangeira. Essa escolha se justifica, pois, “a história de vida permite obter informações na essência subjetiva da vida de uma pessoa”, como exemplificado por Santos e Santos (2008, p 715). Contudo, não houve pretensão de se fazer correções morfosintáticas nas transcrições da narrativa, pois não era esse o intuito deste estudo e evitamos fazê-los ao longo das entrevistas para não cercear os pensamentos livres do aprendiz.

O participante João Alves, casado, 55 anos de idade, doravante JA, oriundo de União de Palmares, município do estado brasileiro de Alagoas (AL), veio para Brasília – Distrito Federal em 1988 para residência médica no Hospital das Forças Armadas (HFA). Hoje, médico pós-graduado em Anestesiologia, Dermatologia, Medicina do Trabalho, dentre outros, com formação superior iniciada na Universidade Federal de Alagoas (FAL) no ano de 1988, morador do *Park Way* (Região Administrativa de Brasília) desde 1997 e servidor público na Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal (SESDF) desde de 1992, pai (um filho de 23 anos).

Segundo relatos de JA, ele estuda o Inglês há mais de dez anos, ora em cursos regulares de língua, cursos livres, ora com professores particulares. Outro ponto interessante revelado pelo participante JA: ao fim da sua residência médica, teve uma oportunidade de continuar seus estudos nos Estados Unidos, Boston (no período de 1991 a 1992), por cerca de nove meses, divididos em dois períodos (com um intervalo de seis meses), nos quais pode praticar o Inglês *in loco*. Entretanto, o participante relata que não pode aproveitar, em plenitude, sua vivência no

exterior, pois havia um grande número de brasileiros no seu convívio, facilitando, assim, o uso da sua língua materna – Português do Brasil.

Atualmente, JA estuda/revisa a língua inglesa com professora particular em casa ou em seu serviço, duas vezes por semana, somando quatro horas de aulas. A abordagem comunicativa, segundo ele, é a norteadora desses encontros, a professora escolhe um assunto atual e inicia a conversa com JA, pedindo explicações e opiniões a respeito do assunto, além de pontos gramaticais revisados e re(aprendidos) nesses diálogos. Ainda, de acordo com os relatos de JA, ele busca não esquecer e ao mesmo tempo melhorar sua competência oral com esses encontros/conversas/aulas.

[...] Iniciei a minha aprendizagem em Língua Inglesa na alfabetização com oito anos por intermédio de uma professora freira no Colégio Monsenhor Luiz Barbosa em 1967, pois sempre estudei em escolas particulares, Ainda, lembro do nome dela, Irmã Dayse, minha primeira professora. Tem coisas que ela me ensinou que eu lembro até hoje. Ela usava um método de tradução e gramática, sem o uso de livros, ela escrevia palavras aleatórias em Inglês ou em Português, pedindo para os alunos as traduções, porém não escrevíamos nada no quadro e nem no caderno [...].

É interessante salientar que JA ao longo desse trecho afirma que a Professora Irmã Dayse ministrava as aulas de Inglês sem a obrigatoriedade curricular, segundo ele relata não haver lembranças se a professora Irmã Dayse tinha formação na área ou algo similar. Apesar da abordagem de tradução-gramática, de acordo com JA, havia momentos, no intervalo das atividades da escola, que a Professora Irmã Dayse cantava músicas em inglês para os aprendizes, proporcionando um momento de compreensão oral coletiva e, ao mesmo tempo, distração para todos.

[...] Após dois anos de estudos com a Irmã Dayse, fui estudar no Marista, onde fiz até o ensino médio, aí eu já tinha livro e as aulas eram duas vezes por semana, no fim do ensino fundamental eu ganhei uma bolsa de estudo e fiz inglês por quatro anos, não lembro se era *Yázigi* ou (...) não lembro direito. O inglês no Marista podia ser feito no colégio ou em uma instituição conveniada, eu fiz inglês até o segundo ano, porque fui liberado das aulas no colégio [...].

Nesse trecho, percebe-se uma autonomia na aprendizagem de JA que ganha uma bolsa de estudo em um curso livre de línguas pelo seu desempenho satisfatório na língua inglesa e a sua dispensa no último ano do ensino médio de frequentar as aulas de inglês no colégio, nesse momento, pode-se inferir um exemplo da *autonomia psicológica* de Benson (1996) e também do nível dois – envolvimento – para implantação da autonomia do aprendiz definido por Nunan (1997).

[...] Já na faculdade de Medicina em Maceió, tive de parar os estudos em inglês, porque a faculdade era muita puxada, não tinha tempo para mais nada além das disciplinas e dos meus plantões e estágios no hospital universitário, tentei me matricular em escolinha de línguas, mas faltava grana. Eu traduzia os textos para o português para não esquecer o Inglês e como a maioria dos textos da faculdade eram em inglês, foi assim a faculdade toda [...].

Identifica-se os níveis três e quatro da implementação da autonomia na aprendizagem de línguas de Nunan (1997); *intervenção* e *criação*, respectivamente na narrativa de JA, como também *autonomia política* defendida em Benson (1996), a identificação das condições estruturais que permitem, ao aprendiz, controlar tanto sua aprendizagem quanto o contexto no qual ela esteja inserida.

[...] No último ano de residência médica, já em Brasília, tive a chance de estudar em Boston durante nove meses, com um intervalo de um semestre no meio desse período. Eu me virava muito bem nas aulas, eu entendi o que os professores falavam, porém não acho que melhorei o meu inglês como eu deveria, porque tinha muito brasileiro no curso e falava-se muito em português, os nativos estavam muito interessados em aprender português, daí eu só falava mais em português com eles, hoje com minha professora particular eu quero melhor minha pronúncia e quero voltar falando aos Estados Unidos, agora com o meu marido que é professor de línguas [...].

Nota-se nessa passagem que o fato de estar em um país de língua inglesa não significa necessariamente imersão na língua/culturas, o próprio participante JA admite que houve muitas interferências no seu processo de autonomia e na vivência do inglês no país. De maneira tímida, há uma apresentação da *autonomia técnica* elencada em Benson (1996), onde a aprendizagem da língua ocorre fora de contextos formais de Educação e sem o auxílio de um professor.

Claro que apesar de dez anos de aprendizagem de línguas, JA está no início de seu percurso rumo a sua autonomia na aprendizagem de línguas, o fato de ter uma professora particular e já possuir algumas técnicas para melhorar seu processo de aprendizagem de Inglês, como língua estrangeira, facilitam à caminhada ao objetivo, aconselha-se, como forma de enriquecimento, atividades com outras pessoas que falem ou estejam aprendendo essa LE, pois, é também, através da interação social que se alcança altos níveis de desenvolvimento da autonomia da aprendizagem e observou-se, nas análises das narrativas ressaltadas nessa pesquisa, que o participante JA, apesar de ser aprendiz que considera-se autônomo, não vivenciou todos os níveis autonomia elencados por Nunan (1997).

Por conseguinte, aconselhou-se também, a inserção de recursos da *web 2.0* como suporte para aumentar as competências linguísticas em Inglês como língua estrangeira para JA, tais como vídeos aulas, recursos de gravação e produção de sons, tarefas de produções orais e escritas na Internet, dentre outras para também trazer o participante para uma dimensão da autonomia política pregada por Benson (1996).

Considerações finais

Por meio da pesquisa realizada junto ao participante JA, aprendiz de LE, foi possível conhecer melhor o processo de escolha dele no processo de aquisição e autonomia no processo de aprendizagem de língua estrangeira, no caso Inglês, e adotar ações estratégicas para melhor comunicar-se nessa LE, além de oportunizar melhores condições para que JA se perceba como aprendiz autônomo em LE.

Um ponto relevante sobre o per(dis)curso de aprendizagem autônoma do participante João Alves (JA) é que não basta simplesmente ensinar um inventário de estratégias, pois os aprendizes precisam compreender como e porque usá-las. Um roteiro de tarefas/instrução deve envolver uma conscientização acerca da importância da autonomia na aprendizagem de LE, salientando os aspectos motivacionais relacionados ao seu uso.

Um outro ponto relevante, para que um roteiro de tarefas/instrução seja bem aplicado, é levar em conta o contexto e necessidades do aprendiz e, nesse sentido, é necessário que os professores encorajem os aprendizes a serem autônomos. Levando em conta esses aspectos, as intervenções podem ser efetivas no sentido de melhorar o uso da língua estrangeira, desenvolvendo a capacidade de gerir seus estudos e interesses por parte dos aprendizes, no que se refere aos seus processos de aprendizagem em LE.

Referências

AGUIAR, V. R. L.; MEDEIROS, M. L. Entrevistas na pesquisa social: o relato de um grupo de foco nas licenciaturas. In: **Anais...** 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3041_1475.pdf> Acesso em: 31

ago. 2017.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BENSON, P. Concepts of autonomy in language learning. In: PEMBERTON, R. et al. (Ed.). **Taking control: autonomy in language learning**. Hong Kong: Hong Kong University Press. 1996. p. 27-34.

COSTA, E. R.; BORUCHOVITCH, E. Fatores que influenciam o uso de Estratégias de Aprendizagem. **Psico-USF**, v. 5, n. 1, p. 11-24, 2000.

DANSERAU, D. F. Learning strategy research. In: SEGAL, J. W.; CHIPMAN, S. F.; GLASER, R. (Orgs.). **Thinking and learning skills**. Hillsdale: L. Erlbaum, 1985.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MOURA FILHO, A. C. L. **Reinventando a aula: por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. 161p. Dissertação (Mestrado em Linguística). PPLG/LIP/UnB. Brasília, 2000. Disponível em:

<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1541/1/Dissertacao_Augusto_Cesar_L_Moura_Filho.pdf> Acesso em: 31 ago. 2017.

_____. **Pelo Inglês afora:** carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Brasília, 2005, 281p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). FALE/UFMG, 2005. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1554/1/Tese_Augusto_Cesar_L_Moura_Filho.pdf> Acesso em: 31 ago. 2017.

_____. O que há em um nome? O estado-da-arte da autonomia na aprendizagem de línguas. In: **Linguagem e ensino**, Pelotas, v.12, n. 1, p. 253-283, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/104>> Acesso em: 31 ago. 2017.

NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press. 1997.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa:** mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANTOS, I. M. M.; SANTOS, R. S. A etapa de análise no método história de vida – uma experiência de pesquisadores de enfermagem. In: **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 17 n. 4, p. 714-719, out-dez, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v17n4/12.pdf>> Acesso em: 31 ago. 2017.

SILVA, E. D. **A-TUA-AÇÃO:** o texto teatral, o corpo e a voz como mediadores na apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de língua estrangeira (francês). 106f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). PPGLA/LET/UnB. Brasília, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17176/1/2014_EduardoDiasdaSilva.pdf> Acesso em: 31 ago. 2017.

_____. Eu e você, você e eu na língua: uma abordagem interacional para o ensino de língua estrangeira. In: **Revista de Letras**, Taguatinga-DF, v. 8 n. 1, p. 1-13, 2015. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/view/6185/4180>> Acesso em: 31 ago. 2017.

_____. Uma coisa é o ideal, outra coisa é o possível: currículo, anseios, perspectivas e realidade de letras – francês – um novo caminho para a licenciatura; In: **Revista Ininga**. Teresina, PI, v. 3, n. 1, p. 27-45. jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.ojs.ufpi.br/index.php/ininga/article/view/5842/3623>> Acesso em: 31 ago. 2017.

_____.; LÁSCAR-ALÁRCON, Y. G. Eu ensino, tu ensinas, ele ensina e nós aprendemos: diferenciação do ensino de português como língua materna (L1), segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE). In: **Revista Anhanguera**, Goiânia. v.16, n. 1, jan/dez. p. 43-51, 2016. Disponível em: <http://forproll.com/wp-content/uploads/2017/07/04_Eu-ensino-tu-ensinas_2016-43_51-2.pdf> Acesso em 31 ago. 2017.

SOUZA, L. F. N. I. Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados: In: **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 95-107, 2010. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a08n36.pdf>> Acesso em: 31 ago. 2017.

Eduardo Dias da Silva Doutorando em Literatura e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB). Professor de LEM/Francês e Pedagogo da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Pesquisador nos grupos FORPROLL/UFVJM/CNPq e GECAL/UnB/CNPq.

Anexo 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Participante abaixo assino⁴, li antes de assinar este documento e declaro que concedo aos pesquisadores, condutores dessa pesquisa, como doação, o direito de uso de minhas informações pessoais envolvendo meu processo de aprendizagem autônoma de língua estrangeira e sobre aspectos de minha vida relacionados a este processo. Tal autorização envolve a utilização do referido material, no todo ou em parte, em comunicações em congressos, publicações em livros, periódicos ou mídias eletrônicas. Fui informado de que terei minha identidade preservada por pseudônimo, conforme um dos princípios éticos da pesquisa acadêmica.

Brasília, __ / __ / ____

Assinatura do participante da pesquisa

⁴ Original assinado e datado pelo participante, por questões éticas de pesquisa em Ciências Sociais/Humanas, foi preservada identidade do participante.

Significados do discurso e identidade de angolanos em ambiente virtual de aprendizagem

Christine Maria Soares de Carvalho

Elizabeth de França do Nascimento Augusto

RESUMO: Este artigo apresenta um estudo da construção discursiva das identidades de estudantes Angolanos em textos produzidos no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), do Projeto de Extensão “Curso de Leitura e Produção de Textos para Angolanos”, da Universidade Católica de Brasília (UCB). O objetivo deste trabalho é analisar as identidades dos Angolanos com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso Crítica (ADC) de Fairclough (2001 e 2003) e nos estudos das Ciências Sociais sobre identidade e diferença de Hall (1992) e Silva (2000). Na análise de dados utilizamos os conceitos de significados do discurso: acional, representacional e identificacional, em uma relação interdisciplinar da ADC com as Ciências sociais. Os resultados apontam que a construção discursiva da identidade se dá pela diferença, e permite a compreensão do discurso como forma de prática social e mudança social.

Palavras-chave: Discurso. Significados do Discurso. Identidade. Diferença. Angolanos.

ABSTRACT: This article presents a study of the discursive construction of the identities of Angolan students in texts produced in the Virtual Learning Environment (VLE), by the extension project “Reading and Text Production” from Catholic University of Brasilia (CUB). The objective of this work is to analyze the identities of the Angolan students based on the theoretical-methodological studies of the Critical Discourse Analysis (CDA) of Fairclough (2001 and 2003) and based on the Social Science studies on Identity of Hall (1992) and Silva (2000). In the data analysis we use the concepts of the text meaning: actional, representational and identificational, in an interdisciplinary relationship between the CDA and the Social Sciences. The results point out that the discursive construction of identity takes place through difference, and allows the understanding of discourse as a form of social practice and social change.

Keywords: Discourse. Text Meaning. Identity. Difference. Angolans.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é apresentar uma análise da construção discursiva das identidades de estudantes Angolanos, em textos produzidos em Ambiente Virtual de Aprendizagem, do Projeto de Extensão: Curso de “Leitura e Produção de Textos para Angolanos” da Universidade Católica de Brasília (UCB).

O projeto foi destinado a estudantes Angolanos dos cursos de graduação e pós-graduação a distância da UCB, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção de textos destes estudantes, os quais apresentavam dificuldades na produção escrita e na interpretação de textos acadêmicos.

O curso foi realizado em ambiente virtual de aprendizagem (AVA), plataforma *Moodle*, onde os estudantes angolanos pudessem praticar a leitura e a escrita. Os textos produzidos pelos

Angolanos com base nas atividades práticas do curso foram selecionados para análise dos significados do discurso e da construção das identidades.

Foram adotados os pressupostos teóricos e metodológicos da Análise de Discurso Crítica (ADC), segundo Chouliaraki e Fairclough (1999), Fairclough (2001, 2003), Resende e Ramalho (2006), e os estudos das Ciências Sociais sobre identidade de Hall (1992) e de Silva (2000). Com base nos estudos da ADC, pretende-se compreender o uso social, político e ideológico da linguagem, percebendo os significados do discurso e a prática social. Nos estudos das Ciências Sociais, entende-se a identidade nas perspectivas das relações sociais e culturais que estabelece sua relação com a diferença.

1 - DISCURSO E IDENTIDADE

Nesta seção serão apresentados os pressupostos teóricos e metodológicos da ADC e os estudos culturais sobre identidade e diferença que fundamentam este trabalho.

1.1 – Análise de Discurso Crítica (ADC)

A ADC surgiu a partir dos estudos da Linguística Crítica (LC), em 1979, por Roger Fowler e Gunther Kress, que contribuíram para a compreensão da linguagem, de sua relação com o social e com as noções de ideologia e poder. A ADC pode ser considerada uma continuação desta vertente da Linguística (OTTONI, 2014, p.28).

De acordo com Resende e Ramalho (2006, p.21), o termo “Análise de Discurso Crítica” foi cunhado, em 1985, pelo linguista Norman Fairclough, em seu artigo publicado no periódico *Journal of Pragmatics*. Entretanto, a ADC só se consolidou como disciplina no início da década de 1990. Apesar das diferentes abordagens críticas da linguagem, a ADC foi considerada uma proposta teórico-metodológica de Norman Fairclough, também denominada de Teoria Social do Discurso.

Fairclough (2001a, p.91) entende o uso da linguagem como prática social. Isso implica que: primeiro, o discurso é um modo de ação, como também de representação; segundo, estabelece uma relação dialética entre discurso e a estrutura social; e terceiro o discurso é moldado pela estrutura social no sentido mais amplo. Dessa forma, o discurso é constituído socialmente e é constitutivo das identidades sociais, das relações sociais e dos sistemas de conhecimento e crença.

A proposta teórico-metodológica de Fairclough (2001a) é organizada em uma concepção tridimensional do discurso, numa tentativa de reunir a tradição de análise textual e linguística com a tradição de análise da prática social em relação às estruturas sociais. Tal concepção é composta pelo texto, prática social, e prática discursiva. Em cada uma dessas dimensões, há categorias analíticas que permitem a compreensão do discurso como prática social.

Dentro da dimensão do texto são analisados os aspectos linguísticos e textuais, de modo descritivo, em categorias como: vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual. Na dimensão da prática discursiva são analisados: a força dos enunciados, isto é, dos atos de fala, a coerência e a intertextualidade dos textos. A prática discursiva envolve a interpretação dos processos de produção, distribuição e consumo dos textos. Na dimensão da prática social são analisados de modo explicativo, os conceitos de ideologia (sentidos, pressuposições e metáforas) e hegemonia (domínios econômico, político, cultural e ideológico).

Neste modelo da ADC o discurso era foco central da análise. Entretanto, Chouliaraki e Fairclough (1999, p.21) apresenta uma visão do discurso como um momento da prática social, e parte de uma concepção da vida social como constituída de práticas. Por práticas, entende-se os modos naturalizados, relacionados a tempos e lugares específicos, nos quais as pessoas aplicam recursos (materiais e simbólicos) para agirem juntas no mundo.

Segundo os autores, qualquer prática articula diversos elementos da prática social. O discurso é um desses elementos, que possui seus próprios mecanismos. As práticas são articuladas juntas dentro de uma rede de práticas e as suas características ‘internas’ são determinadas por essas relações ‘externas’. Qualquer prática é uma prática de produção – as pessoas em relações sociais particulares aplicam tecnologias aos materiais. E nessa perspectiva, as práticas são parcialmente discursivas, mas também são representadas discursivamente. E como as representações contribuem para sustentar relações de dominação dentro da prática, elas são ideológicas.

Chouliaraki e Fairclough (1999, p.38) focalizam a vida social como um conjunto de práticas, que são maneiras de mediação entre estruturas abstratas e eventos concretos, combinando perspectivas da estrutura e da agência. Eles sugerem a análise da conjuntura, ou seja, conjunto de eventos com projetos específicos de uma instituição, que pode ser um modo produtivo de operacionalizar tanto as estruturas como os eventos.

Em Fairclough (2001b, p.123) a Teoria Social do Discurso é baseada na visão de semiose como uma parte irredutível dos processos sociais materiais. Semiose inclui todas as formas de produzir sentido – imagens visuais, movimentos do corpo, bem como a linguagem. A semiose aparece em geral de três maneiras nas práticas sociais. Primeiro, ela aparece como uma parte da

atividade social dentro de uma prática. Segundo, a semiose aparece nas representações. Representação é um processo de construção social das práticas, incluindo auto-representação reflexiva – representações entram e moldam processos e práticas sociais. Terceiro, a semiose aparece nos desempenhos de posições particulares dentro das práticas sociais. As identidades das pessoas que operam em posições no interior de uma prática são em parte especificadas pela própria prática.

Para Fairclough, a semiose como para da atividade social constitui gêneros discursivos. Os gêneros discursivos são diferentes maneiras de agir, de produzir a vida social, com os recursos semióticos. Já a semiose na representação e na auto-representação das práticas sociais constitui discursos. Os discursos são diversas representações da vida social que são posicionadas inerentemente – atores sociais posicionados diferentemente representam a vida social em diferentes modos, diferentes discursos. E a semiose no desempenho de posições constitui estilos, que são maneiras de ser, identidades, em seu aspecto semiótico (FAIRCLOUGH, 2001b, p. 123-124).

Fairclough (2003) adota a teoria da linguagem de Halliday (1994) ao considerar as três metafunções da linguagem: ideacional, interpessoal e textual, para formular os três tipos de ‘significados do discurso’: o significado acional, ligado ao gênero; o representacional, ligado ao discurso; e o identificacional, ligado ao estilo.

O significado acional está vinculado ao *gênero discursivo*, como modo de agir e interagir nos eventos sociais. Os gêneros são definidos de acordo com as práticas sociais a que se relacionam e pelas formas como elas são articuladas. Os gêneros são definidos pelo contexto social, histórico e cultural, de tal modo que mudanças nas práticas sociais acarretam mudanças nas formas de ação e interação, ou seja, nos gêneros discursivos. “Quando se analisa um texto em termos de gênero, o objetivo é examinar como o texto figura na (inter)ação social e como contribui para ela em eventos sociais concretos” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p.62).

Além da relação com o gênero discursivo, o significado acional apresenta outro aspecto: a *intertextualidade*. O conceito de intertextualidade surgiu primeiramente de Bakhtin (1997), que afirma que: primeiro, os textos são dialógicos, ou seja, respondem a outros textos anteriores, e segundo os textos são polifônicos, há muitas vozes dentro do mesmo texto, tornando a intertextualidade complexa, pois, o texto apresenta outras vozes ditas ou não ditas, de maneira direta ou indireta.

O significado representacional está ligado ao conceito de discurso como modo de representação do mundo. Segundo Fairclough (2003) os diferentes discursos são diferentes

perspectivas de mundo associadas a diferentes relações que as pessoas estabelecem com o mundo e que dependem de suas posições no mundo e das relações com outras pessoas (RESENDE; RAMALHO, 2006, p.70).

A articulação de diferentes discursos é chamada de *interdiscursividade*. A análise interdiscursiva de um texto relaciona-se à identificação dos discursos articulados e da maneira como são articulados. O mais evidente está no vocabulário, pois os diferentes discursos representam o mundo pelas palavras de diferentes maneiras. Outra categoria analítica para compreender o significado representacional em textos é a representação de atores sociais, que podem indicar suas ideologias e ações (FAIRCLOUGH, 2003).

O significado identificacional está relacionado ao conceito de "estilo". Estilos constituem o aspecto discursivo de 'identidades', ou seja, relacionam-se à identificação de atores sociais em textos. Segundo Fairclough (2003), o processo de identificação no discurso envolve seus efeitos constitutivos, em um processo dialético em que os discursos são inculcados em identidades, uma vez que a identificação pressupõe a representação.

Identidade e diferença estão relacionadas a informações, mudanças sociais, lutas de poder e lutas hegemônicas, e essas mudanças variam de acordo com o grupo social a que se referem, pois, a identidade sempre sofre interferência das relações sociais mediante situações simbólicas de escolhas e diferenças. É importante ressaltar que, por meio do discurso e/ou pela identidade posta no texto, identificam-se relações de luta e poder, por isso o significado identificacional é imprescindível para as questões de lutas hegemônicas.

Os sujeitos definem seus papéis sociais se posicionando dentro dos meios estabelecidos pelos poderes hegemônicos, por meio disso, os atores sociais formam sua identidade como forma de luta contra instituições dominantes ou fazendo parte dessas instituições. É o que os estudos de Hall (1992) apresentam sobre a questão da identidade, sobre a formação da identidade e como ela se representa.

1.2 – Identidade e Diferença

Desde o século XIX, os sociólogos consideram que o tema 'identidade' tem muita relevância para os estudos das mudanças sociais, e focam nos princípios que levam uma comunidade a se desenvolver culturalmente. Por isso é fundamental compreender como se constrói a identidade, seja ela cultural, familiar ou particular.

A construção de uma identidade se dá com o tempo e de maneira inconsciente, nunca fixa. A identidade sempre é um processo e não é possível falar dela de modo acabado e sim

como algo em constante andamento. “A identidade não surge apenas da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais imaginamos ser vistos por outros” (HALL, 1992, p.39).

Além da identidade que o sujeito tem de si, existe a identidade que o sujeito enxerga do outro, julgando o valor do próximo no objetivo de enxergar diferenças, semelhanças ou mudanças. Todavia, pode-se dizer que identidade é um conjunto simbólico constante do ser em si mesmo, e do ser com o outro. Esta relação determina a posição do indivíduo na sociedade, deste modo, a identificação do ator social corresponde com o tempo e a sua posição cultural.

Esta correspondência com o tempo/posição cultural, destaca funções que o sujeito exerce em determinado contexto, gerando papéis sociais. Castells (1996) argumenta, que não se deve confundir papéis com identidades, visto que os papéis são fundamentais para uma operação e cargo social; já a identidade se forma de maneira particular dependendo da função ou da situação de poder, formando identidades dominantes ou assujeitadas – ou seja, há uma dialética interior e exterior do caráter de identidade do indivíduo, com base na sua posição na sociedade. Castells (1996, p.3), ainda respalda o seguinte:

Na verdade, algumas auto definições podem também coincidir com os papéis sociais, por exemplo, no momento em que ser pai é a mais importante autodefinição do ponto de vista do actor. Contudo, as identidades são fontes mais importantes de significados do que os papéis, por causa do processo de autoconstrução e individualização que envolvem. Em termos mais genéricos, pode dizer-se que as identidades organizam os significados, enquanto os papéis organizam as funções. (CASTELLS, 2006, p.3)

Por isso, o ponto de vista do ator social é relevante ao representar seu discurso, o papel social não determina a importância da identidade, e sim o sujeito que determina qual papel tem mais importância em seu cotidiano ou escolhas. No entanto, as escolhas do sujeito podem afetar amplamente outros sujeitos.

Entretanto, as normas de instituições nem sempre vão contagiar a todos da mesma maneira, pois, os atores sociais têm cada vez mais questionado os discursos do Outro, de modo que surgem novas respostas e novas ideias e escolhas, causando uma fragmentação constante do posicionamento da identidade, efeito que tem ocorrido principalmente na contemporaneidade.

Esta fragmentação, de acordo com Hall (1992), é considerada "descentramentos do sujeito", ou seja, as mudanças nas identidades ocorrem de maneira ligeira, isto porque as transformações mundiais estão acontecendo a curto prazo.

Tais acontecimentos são efeitos da "modernidade tardia", que é o efeito das mudanças constantes por meio de instituições socialmente significativas, que causam no sujeito um frenético anseio por transformações. Instituições significativas, como igreja, governo, mídia, etc., tem o poder hegemônico por meio da informação, e uma informação que não é estável, mas corriqueira.

A nova geração de atores sociais baseia-se na relatividade informada, ou seja, todos estão sujeitos a um bombardeio de informações, porém nenhum conceito sobre algo é fixo e duradouro, há sempre uma disputa de conhecimentos rasos que influenciam novos agentes sociais. Hall (1992), afirma que as identidades modernas fragmentadas têm uma nova concepção sobre as identidades de outros sujeitos e essas novas identidades estão sempre em deslocamento através da informação.

Nota-se que o sujeito também se compõe a partir da identidade cultural. A identidade cultural vem dos princípios que são válidos e reiterados dentro de uma comunidade, e que são utilizados de modo memorável e tradicional a algum povo. Uma cultura unifica diversos aspectos dentro de si, tentando aceitá-lo ou modificá-lo para construir uma identidade nacional, porém, na modernidade atual essa ideia de único não tem tanto sentido quanto antes e acaba por ser um mito.

O que determina as características de uma sociedade são os aspectos discursivos criados de maneira simbólica para determinar uma linha tênue entre uma coisa e outra, ou seja, a identidade se faz também pela diferença, pela dialética da negação e da afirmação, estou negando aquela característica, provavelmente estou aceitando a outra. (WOODWARD, 2000, p.9)

Woodward (2000), também argumenta que todos os níveis de construção da identidade, estão baseados em símbolos que podem ser concretos ou abstratos. Em uma nação, a identidade pode ser estabelecida por alguns aspectos como: raça, etnia, relação familiar, tradições e gênero sexual. A identidade também é marcada por condições sociais e materiais, por exemplo, há países que são intrigados porque um tem a condição per capita maior que a outra, essa construção também envolve prática social e situações classificatórias.

Essa dialética, e aspectos classificatórios, geram uma relação de poder, formando identidades que questionam ou permanecem sob ideias hegemônicas, oriundo destas relações.

Castells (1996, p.04), criou três conceitos elaborados a partir das relações de poder. “Uma vez que a construção social da identidade ocorre sempre num contexto determinado por relações de poder, proponho uma distinção entre três formas e origens de construção de identidades: *Identidade legitimadora; identidade de resistência; identidade de projeto.*”

As *identidades legitimadoras* são estabelecidas por instituições hegemônicas, de cunho dominante, que são aplicadas à população como modo de medir ações. A *Identidade de Resistência* é exercida por atores em condições desfavorecidas, com o intuito de resistir às instituições dominantes. *Identidade de Projeto* é quando os atores sociais saem da posição de resistência e conseguem criar meios de constituir uma nova identidade, capaz de transformar a estrutura social, identidade de projeto é a perpetuação de uma nova auto identidade, quando o projeto de resistência se transforma em vigor real.

Com as identidades vivenciando novos movimentos sociais, valores tradicionais tendem a ser questionados, produzindo identidades resistentes e de projetos. No entanto, essas identidades são construídas em contextos sociais, dentro do espaço/tempo, onde as peculiaridades da diferença se fazem por classificação.

As identidades são produzidas em momentos particulares no tempo. Na discussão sobre mudanças globais, identidades nacionais e étnicas ressurgentes e renegociadas e sobre os desafios dos “novos movimentos sociais” e das novas definições das identidades pessoais e sexuais, sugeri que as identidades são contingentes, emergindo em momentos históricos particulares. (WOODWARD, 2000, p.9)

Dentro dos momentos particulares será possível notar as características peculiares de cada indivíduo, ou um grupo de indivíduos, isto, por meio da diferença. Há duas formas de identificar a diferença em relação a identidade: por sistemas classificatórios e pela diferença.

Por *sistemas classificatórios* Woodward (2000, p.39) entende que a diferença classifica a identidade. É conveniente dizer, que a classificação particular, familiar e cultural/nacional, é definida pelas escolhas e preferências de que o indivíduo se apropria, que são produtos de restrições materiais e daquilo que se pode chamar de *habitus*. Já a *diferença* se dá através de um sistema binário, mas não simplesmente o sistema binário estruturado por Saussure, em que a relação de significado e significante que seria algo fixo. WOODWARD (2000, p.50), considera a concepção de Levi Straus que entende a relação binária como traços. Esses traços são estipulados por sentidos de dominação em que um sempre será melhor que o outro, alto vs baixo, colorido vs preto-branco, etc. Temos exemplos na sociedade, como o do machismo que estipulou por séculos que o homem é melhor que a mulher em algumas ocasiões,

designando as mulheres o cargo de servir, no sentido de ser inferior aos homens. Há também, marcas da diferença no papel social em que a pessoa se encontra em algum contexto, por exemplo: chefe > funcionário, rico > pobre, etc. Isto nos mostra porque a diferença é parte da identidade, é a relação dialética que confecciona traços da identidade. A diferença é marcada por representações simbólicas que atribuem significado às relações sociais, mas exploração da diferença não nos diz por que as pessoas investem nas posições que elas investem nem porque existe esse investimento pessoal na identidade. (WOODWARD, 2000).

Em razão dessas diferenças, é que a linguagem dá significado a estas relações classificatórias, e isto é possível quando o sujeito por meio do discurso, representa seus ideais.

2 - ANÁLISE ⁵

Para analisar as representações discursivas das identidades dos estudantes angolanos do Projeto de Extensão: “Curso de Leitura e Produção de Textos para Angolanos”, foram selecionados textos de opinião resultados dos 'Exercitandos', que são exercícios disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem, realizados no 1º e 2º semestres de 2015, por 10 estudantes, sobre temas relacionados ao seu país e suas vidas pessoais.

Neste primeiro momento, será analisada a construção discursiva da identidade e diferença. Foram selecionados alguns trechos dos textos de 3 estudantes sobre o tema “comunicação”:

(1) “No meu ponto de vista, a respeito do assunto, considero que, a comunicação tem uma competência muito influencial na importância na minha área profissional. E tem como objetivo específico no desenvolvimento comunicacional, de um local para o outro. A comunicação social reforça certos comportamentos e desaprova outros.” (ARMANDO - Exercitando 4. Informação, percepção e comunicação.)

(2) “A comunicação, para os profissionais do meu curso, Filosofia, é uma competência sumamente importante, porque um filósofo, é essencialmente, alguém que passa as suas ideias, as suas reflexões, as suas análises através da palavra, dos conceitos, dos argumentos, etc. Isto significa que se o profissional do Curso de Filosofia não levar em consideração a boa comunicação, estará sujeito a fracasso, pois sem ela não é possível transmitir as suas ideias.” (NOEL - Exercitando 4. Informação, percepção e comunicação.)

(3) “Para os profissionais do meu curso, temos a comunicação não verbal a sua importância apoiada nas funções que exerce em relação à mensagem que desejamos transmitir, envolve todas as manifestações de comportamento não expressas por palavras, através da expressão facial, o movimento dos olhos da cabeça e do corpo. Essa comunicação é um importante factor para a efectividade comunicativa e pode interferir no desempenho do docente.” (PEDRO - Exercitando 4. Informação, percepção e comunicação.)

⁵ Foram utilizados pseudônimos para preservar as identidades dos estudantes pesquisados.

Analisando os trechos acima, vemos que os estudantes expressam sua opinião de modo diferente, destacando princípios diferentes, apesar de concordarem que a comunicação é essencial para o desenvolvimento do profissional. Podemos ver que eles definem o tema com base na área que atuam, como parte daquilo que vivem e praticam.

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: as identidades dependem da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social – são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios. Um sistema classificatório aplica um princípio de diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la (e a todas suas características) em ao menos dois grupos opostos... (WOODWARD, 2000, p.40/41)

Assim como se observa nesses trechos, cada um dos estudantes apresenta para si alguma importância sobre a comunicação, mas essa importância varia de acordo com o curso em que estão inseridos e depende também das experiências vividas em relação ao tema. Observe o Quadro 1 a seguir

Exercitando <i>Informação.</i>	4: Importância do tema para cada aluno.	Diferença	Identidade
ARMANDO	<i>... a comunicação tem uma competência muito influencial na importância na minha área profissional. E tem como objetivo</i>	<i>A comunicação social reforça certos comportamentos e desaprova outros.</i>	
NOEL	<i>...é uma competência sumamente importante, porque um filósofo, é essencialmente, alguém que passa as suas ideias...</i>	<i>Isto significa que se o profissional do Curso de Filosofia não levar em consideração a boa comunicação, estará sujeito a fracasso, pois sem ela não é possível</i>	<i>A comunicação, para os profissionais do meu curso, Filosofia...</i>
PEDRO	<i>...temos a comunicação não verbal a sua importância apoiada nas funções que exerce em relação à mensagem que desejamos</i>	<i>(A comunicação não verbal) essa comunicação é um importante factor para a efectividade comunicativa e pode interferir no desempenho do</i>	<i>Para os profissionais do meu curso, temos a comunicação não verbal.</i>

Quadro 1 - Discursos da diferença e discurso da identidade

A partir do quadro, nota-se algumas relevâncias nos discursos dos estudantes e na categoria “Importância do tema” os três escolhem a palavra *importante*. Sabemos que o tema “comunicação” é relevante para todos, mas o que pretende se mostrar é a que ponto a comunicação é importante. Na categoria “diferença”, o primeiro estudante vê a comunicação como algo classificatório, entre pior e melhor; o segundo aluno encara a comunicação como o êxito da sua disciplina, caso não tenha domínio dessa função o sujeito não tem direito ao mérito; o último aluno tem uma relação gestual com a comunicação e prioriza esse método de comunicação como *desempenho do docente*. Observa-se que os métodos de classificação se manifestam nas diferentes áreas e dentro dessas áreas há outras classificações, sempre entre melhor ou pior, e, capaz e incapaz. Essas características designam a identidade do sujeito. Na última coluna "Identidade", podemos caracterizar os sujeitos por meio de suas áreas de conhecimento. Pois, cada discurso de diferença está relacionado à área que eles estão e suas contribuições.

A identidade e a diferença são parceiras na construção da representatividade do sujeito, pois mesmo que eles tenham semelhanças no discurso, eles são diferentes na expressividade e em pontos sobre sua realidade. É notório que as classificações das diferenças são fundamentais para que o ator social tenha uma definição de si e dos outros. Como vimos no Exercitando 4, apesar deles terem o tema comunicação como importante, cada estudante ressalta pontos que considera mais valorizados. Essa diferença é classificatória, pois só assim podemos determinar o grupo e a classe que o sujeito se insere, e neste caso foram grupos por área do conhecimento relacionada aos seus cursos.

Neste segundo momento, serão analisadas as identidades dos Angolanos com base nos significados do discurso, segundo Fairclough (2003), discutidos anteriormente. Sabe-se que o discurso sempre estará carregado de ideologias que, por sua vez, são representações e podem ser reconhecidas como ações implicadas nas identidades do sujeito. As ideologias empregadas no discurso tendem a reproduzir as representações do sujeito através de pressuposições implícitas e materializadas na linguagem.

O significado acional tem o texto como modo de interação com os eventos sociais, aqui a categoria analítica tem a ver com o modo de agir discursivamente em práticas sociais utilizando o recurso da *intertextualidade*. Com base em Resende e Ramalho (2006), a intertextualidade é a articulação de vozes de outro texto, de modo direto ou indireto. Intertextualidade será analisada no texto produzido pelo estudante, que nos sinaliza se concorda ou não com o autor do texto-base de leitura, proposto pelo Exercitando.

(4)“O autor, neste texto, sublinhou também a importância do leitor em tornar vivo um texto. Ele diz que sem o leitor, o texto é morto; sem o leitor, o texto é nada; sem o leitor, o texto é estático, é, portanto, sem vida. Quem dá vida ao texto é o leitor. Porém, esta vida não devem ser compreendida como amizade onde reina a concordância. Não! Nesta amizade, entre o texto e o leitor, deve predominar o diálogo da discordância. Esta discordância, acho eu, interpreto-a como um confronto entre o que pensamos ou pensávamos e o que o texto diz como novos conhecimentos. Por isso, o texto é um diálogo destruidor, para construir, para formar um novo ser humano, com nova forma de ver o mundo.” (NOEL -Exercitando10. Leitura).

O estudante apresenta sua opinião sobre as ideias do autor, respondendo-o de forma direta e indireta. Não há uma divisão entre a voz do autor e a voz do estudante. Só é perceptível quando o estudante faz a reflexão pessoal seguida de uma exclamação “*Não!*”. Essa expressão remete ao posicionamento do estudante diante do tema. Mas sempre retomando partes do texto-base para reforçar sua opinião: “*Esta discordância, acho eu, interpreto-a como um confronto entre o que pensamos ou pensávamos e o que o texto diz como novos conhecimentos*”.

Este diálogo dentro do texto evidencia intertextualidade e apresenta uma discussão com o autor em relação ao tema. Esta ação está ligada diretamente à maneira com que o estudante lida com as situações do mundo: “*Por isso, o texto é um diálogo destruidor, para construir, para formar um novo ser humano, com nova forma de ver o mundo*”.

De acordo com Bakhtin (1997), uma das formas da dialogicidade dos textos está nos sentidos postulados em uma nova resposta. As ideologias não vêm sozinhas, elas estão sempre baseadas em outras ideias, e essas ideias estão em textos em que a sociedade permanece trabalhando para desconstruir ou afirmar ideias anteriores. É por isso que as ideologias definem a representação da identidade, assim como foi possível observar no trecho do estudante NOEL.

O significado representacional pode ser compreendido na análise da *interdiscursividade*, onde se encontra várias articulações de diferentes discursos em um texto. O discurso pode representar o mundo de diferentes formas, desde que os textos possam articular essas representações. Os discursos podem articular concordâncias ou discordâncias, opiniões de harmonia ou polêmica, e podem ser colaboradores ou opositores (CAETANO, 2010, p. 90).

De acordo com Resende e Ramalho (2006), a identificação de um discurso se dá por duas maneiras, a primeira pelas representações por parte do mundo, algo mais externo, temas

mais abrangentes. E a outra por parte da representação particular que são especificadas por traços linguísticos na prática discursiva, uma vez que o discurso lexicaliza o mundo de maneiras diferentes.

A lexicalização do discurso está presente quando há muitas sugestões do mundo por diferentes organizadores culturais, e esses organizadores podem ser: a igreja (discurso religioso), a escola (discurso educacional), a cadeia (discurso da violência, retenção, etc.), entre outros, que estarão pregando alguma representatividade pela prática discursiva.

Os estudantes estão predispostos a representar o mundo por um tema central, pois eles foram motivados a refletir sobre algo mais amplo, no caso a sociedade em que estão inseridos. Não que a possibilidade da representação particular não esteja presente, ela sempre está presente, mesmo quando o assunto não é de relevância pessoal, mas os traços da identidade sempre vão estar na produção do discurso.

Os Exercitandos foram elaborados para que os alunos reflitam sobre a sociedade de Angola, e alguns falam dela de modo mais abrangente e outros de modo mais particular. Observa-se o texto abaixo, do Exercitando 6, que corresponde ao tema “Violência”:

(5)“A violência é um problema que está em toda parte e como tal Angola não foge à regra. A violência, está e se encontra manifestada sob diversos aspectos ou modalidades a nível das sociedades. A violência se manifesta sob a forma física, moral, psicológica e política devido a perversão dos valores que são de natureza cultural, moral, religiosa e humana. Por ignorância os homens muitas vezes acabam cometendo crimes que colocam as suas vidas e dos demais em risco. A problemática da violência começa como um pequeno vazamento de gás num determinado reservatório, partindo, isto é começa por um problema particular, e na medida em que o vazamento se torna mais forte as repercussões são inevitavelmente em termos de danos fortes e conseqüentemente também irá atingir proporções maiores de impacto geral, assim acontece com a violência, parte de um problema particular e acaba por se transformar em problema social, em problema de uma nação e como se não bastasse acaba por ser um problema mundial. As pessoas acabam por viver desconfiadas e inseguras por causa do fator violência seja de que natureza se trate”. (NILSON - Exercitando 6. A Dignidade Humana)

Acima, vemos a reflexão que o estudante fez sobre o tema “violência” em sua sociedade, em que ele articula vários discursos:

Trechos do Texto	Tipos de Discurso
<i>A violência se manifesta</i>	Discurso de causa
<i>Sob a forma física, moral, psicológica e política.</i>	Discurso ético, médico, político
<i>Devido a perversão dos valores</i>	Discurso da corrupção da moral
<i>Que são de natureza cultural, moral, religiosa e humana.</i>	Discurso ético e religioso

Quadro 2 – Interdiscurso.

Pelas escolhas de vocabulário, a sentença exhibe a concepção de causa, indicando fatores circunstanciais que levam qualquer indivíduo a cometer o ato de violência. Quando ele diz “*violência se manifesta sob a forma física, moral, psicológica e política*”, a possibilidade do sujeito ser violento em qualquer condição, “*devido a perversão dos valores*”, e ocorre quando os valores éticos que todos deveriam seguir para o bem social, se diferenciam do bem comum, ou seja, pela oposição ao bem social. O efeito da violência pode afetar o bem de uma comunidade, e a relação com o outro.

O estudante ainda utiliza outro método de representação dos fatores que geram a violência. Abaixo, um discurso metafórico para exemplificar como a violência perpetua a sociedade.

“A problemática da violência começa como um pequeno vazamento de gás num determinado reservatório, partindo, isto é, começa por um problema particular, e na medida em que o vazamento se torna mais forte as repercussões são inevitavelmente em termos de danos fortes e conseqüentemente também irá atingir proporções maiores de impacto geral”. (NILSON - Exercitando 6. A Dignidade Humana

Quando o estudante utiliza de um exemplo para falar sobre o tema, ele quer confirmar seu ponto de vista sobre o assunto. Entende-se que os atos do sujeito devem ser medidos para não ocasionar algo ruim, ou seja, o sujeito deve trabalhar suas ações e seus valores para a preservação da estabilidade do ambiente.

Em seguida, em outro trecho, ele descreve as possíveis conseqüências que a violência pode trazer para a sociedade: “*As pessoas acabam por viver desconfiadas e inseguras por causa do fator violência seja de que natureza se trate*”(NILSON - Exercitando 6. A Dignidade Humana).

Mais uma categoria de análise do significado representacional pode ser discutida aqui, é a de "significado da palavra". As escolhas dos adjetivos “desconfiadas” e “inseguras” retratam a identidade de uma sociedade afetada pela violência, seja qualquer tipo de violência. Quando ele fala “*As pessoas acabam por viver...*”, implicitamente, ele põe o seu ponto de vista de como enxerga as pessoas. Daí a representação dele em relação ao outro, e a si, como uma pessoa desconfiada e que tem que medir as ações e os valores para manter o equilíbrio social. É possível observar, que o interdiscurso está diretamente ligado com a visão de mundo que o ator social apresenta em suas práticas discursivas. As representações sociais, estão sempre sendo sustentadas pelo ator social por meio de articulações de outros discursos com o seu próprio discurso, dentro de um espaço simbólico.

Toda essa análise percorreu a visão mais ampla do aluno sobre o tema central “violência”, partimos do pressuposto da reflexão que ele tem sobre o assunto e como ele representa o tema por meio das suas concepções de mundo. Ele tratou de enfatizar suas concepções com descrição e exemplo metafórico da realidade, e defendendo a sua condição de juízo sobre o tema.

O significado identificacional relaciona a identificação de atores sociais em textos. De acordo com Hall (2000, p.109), “as identidades são constituídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas.”

Observe o texto do estudante Edilson, do Exercitando 3, sobre o tema “Solidariedade”.

(6) “Em Angola somos um povo solidário na medida do possível (poderíamos ser mais), existem pessoas singulares que na medida do possível tem feito o que lhes permite para ajudar o próximo”. (EDILSON – Exercitando 3 – Solidariedade, caminho para o desenvolvimento)

Nesse fragmento, foi destacado as escolhas lexicais que o aluno usou para definir Angola: “somos um povo solidário”, “na medida do possível”, “poderíamos ser mais”. Nesse processo a marca da diferenciação está ligada a “ser” e “não ser”, é uma questão dialética no sentido de que outras comunidades são mais solidárias do que Angola. Logo, ele se classifica como pertencente a um povo solidário, e determina o grau de solidariedade do povo de Angola, quando diz “na medida do possível”. O estudante está se referindo a sociedade que não é totalmente solidária. E quando ele diz “poderíamos”, julga a capacidade da própria comunidade de poder ser.

De acordo com Silva (2000, p.82), “os pronomes “nós” e “eles” não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder.” O estudante deixa explícito a capacidade dos angolanos, medindo a diferença da ação deles com a dos demais países.

Veja as escolhas lexicais que o estudante utilizou para caracterizar Angola, e identificar as diferenças entre as pessoas na própria sociedade angolana. Observe: *existem pessoas singulares que na medida do possível tem feito o que lhes permite para ajudar o próximo*. Quando ele faz menção “existem pessoas”, ele remete a ideia de que há pessoas que tentam praticar a solidariedade. Em seguida menciona *na medida do possível tem feito o que lhes*

permite para ajudar o próximo. Esse é um processo de compreender a posição do outro e seus possíveis esforços. Segundo Silva (2000, p.82), “dividir o mundo social entre “nós” e “eles” significa classificar, e o processo de classificação é central na vida social. Ele pode ser entendido como um ato de significação pelo qual dividimos e ordenamos o mundo social em grupo, em classes”.

Outro texto de outro estudante, sobre o mesmo tema, foi selecionado para análise e comparação com o anterior:

(7) *“Partindo deste conceito analisando em Angola diria que o povo realmente é muito solidário apesar das dificuldades que se viveu de 30 e tal anos de guerra e mais de 4 séculos de colonialização ainda existe no espirito do angolano uma certa tristeza das consequencia que estes fenomenos deixaram no país mas mesmo assim somos bondosos entre nós e não recebemos todos os irmãos de outros países desde que esteja legalizado e desponivel para contribuir para o desenvolvimento do nosso país e por este e vários motivo considero Angola o país da solidariedade.” (ARMANDO - Exercitando 3. Solidariedade, caminho para o desenvolvimento.)*

Neste texto o estudante caracteriza Angola como país envolvido com a solidariedade: *“Partindo deste conceito analisando em Angola diria que o povo realmente é muito solidário apesar das dificuldades...”*. O emprego do advérbio de intensidade *“muito”*, faz alusão ao próximo adjetivo que ele cita um pouco mais à frente na sentença *“bondosos”*, correspondendo ao sentido de que são solidários. Mas esse sentimento é restrito entre eles pelo fator da guerra *“apesar das dificuldades que se viveu de 30 e tal anos de guerra e mais de 4 séculos de colonialização... bondosos entre nós”*. Pode-se entender que o sentimento de solidariedade, não tem o propósito de bondade para com todo o mundo, e sim para a superação da própria realidade. No trecho: *“...não recebemos todos os irmãos de outros países desde que esteja legalizado e disponível para contribuir para o desenvolvimento do nosso país...”*, entende-se que, o país só agrega aqueles que têm o mesmo princípio, e caso tenha algum objetivo diferente do deles, não há espaço na concepção de solidariedade.

Veja a última sentença *“por este e vários motivo considero Angola o país da solidariedade”*. Angola é designada na percepção do estudante como um país da solidariedade, mas o conceito de solidariedade é diferente do conceito de bem para todos, e sim o bem entre eles mesmos. Nota-se pelas classificações identitárias que os alunos atribuíram qualidades para Angola, em termo de solidariedade, de modo particular. Assim como se percebe na representação da identidade e da diferença no discurso destes dois estudantes no Quadro 3 a seguir:

Exercitando 3		Tema: Solidariedade
Aluno	Identidade	Diferença
1º EDILSON	<i>Em Angola somos um povo solidário</i>	<i>na medida do possível</i>
2º ARMANDO	<i>em Angola diria que o povo realmente é muito solidário</i>	<i>povo realmente é muito solidário.</i>
	Identidade	Diferença
1º EDILSON	<i>existem pessoas singulares que na medida do possível tem feito o que lhes permite para ajudar o próximo</i>	A maioria não é solidária, e alguns poucos que são, se destacam dentre a maioria.
2º ARMANDO	<i>apesar das dificuldades que se viveu de 30 e tal anos de guerra e ... das consequência que estes fenômenos deixaram no país, mas mesmo assim somos bondosos entre nós</i>	Todos da comunidade são solidários entre eles.

Quadro 3 – Identidade e Diferença

O Quadro 3, acima, demonstra claramente a posição dos dois estudantes em relação a solidariedade, por meio dos seus discursos é visível como eles identificam o outro, demarcando diferenças pelos traços linguísticos. Conclui-se que o primeiro aluno não enxerga todos da própria comunidade angolana como solidários e sim alguns, que se esforçam quando há possibilidade de promover essa ação. Já o segundo, vê a própria comunidade angolana como um povo solidário entre todos inseridos naquele território, considerando emigrantes como indiferente a essa realidade.

A partir do trabalho de análise das identidades de alunos angolanos, é considerável o princípio que a identidade nunca é definida com apenas uma concepção, ela depende das relações de poder, de mundo, de situações particulares e da linguagem. A linguagem, no entanto, é o principal elemento para a construção da identidade, nela se encontra artifícios que compõe o discurso e é por meio do discurso as representações são marcadas. É no discurso que as relações de poder são formuladas com ideologias que definem comportamentos de um determinado grupo/comunidade, conduzindo o sujeito a uma prática social.

CONCLUSÃO

No decorrer deste trabalho, discutimos os significados do discurso da ADC e identidade e diferença das Ciências sociais, como pressupostos teórico-metodológicos para análise da construção discursiva das identidades de estudantes Angolanos. A partir desta análise é possível concluir que a prática discursiva e o modo de representação dos estudantes em seus textos identificam suas identidades pessoais e culturais.

Percebe-se no primeiro momento da análise que a representação está ligada ao discurso de modo que é possível detectar traços relevantes da identidade, seja ela individual ou cultural. No entanto, a identidade só pode ser demarcada pela diferença e seus sistemas classificatórios, conduzindo a representação da identidade a uma prática discursiva que remete a uma prática social, como destacado nos textos dos estudantes, durante a análise das categorias de identidade e diferença. Observa-se que os estudantes puderam refletir sobre sua realidade em Angola, expondo suas opiniões de maneira classificatória, com base nas experiências vividas naquele contexto.

Na análise dos significados do discurso, foram utilizadas categorias analíticas específicas para cada tipo de significado, como a intertextualidade. E foi possível notar a importância da dialogicidade na representação discursiva dos Angolanos e como os textos respondem a textos e a vozes que foram idealizados anteriormente.

No significado representacional, foi utilizada a categoria analítica do interdiscurso, que são discursos encontrados dentro dos textos. No caso dos textos dos estudantes angolanos, o uso de outros discursos está relacionado com a visão de mundo do estudante. Os interdiscursos são discursos usados como referência de uma experiência real, de modo que as escolhas dos discursos possam identificar a posição social e a representação do sujeito diante de algum tema.

Na análise do último significado, o identificacional, foi utilizado a categoria analítica das escolhas lexicais. Observa-se que os estudantes puderam se afirmar como sujeitos pertencentes a uma sociedade específica por meio das escolhas lexicais. Cabe destacar a importância do discurso na sociedade, pois, por meio do discurso percebe-se como o sujeito se posiciona em determinados contextos, e como perpetua suas convicções. No caso, as atividades práticas do “Curso de Leitura e Produção de Textos para Angolanos” fizeram com que os estudantes refletissem sobre seu contexto nacional, pessoal e sobre seu futuro, possibilitando entender as perspectivas possíveis e a

buscar mudanças na sua realidade. Apesar das opiniões serem diferentes, por terem identidades diferentes, vale ressaltar que os discursos não atuam apenas no contexto particular e sim cultural.

Este artigo apresenta um exercício de análise dos significados do discurso dos Angolanos para que se possa entender outra cultura e como o ator social se identifica dentro de algum contexto se diferenciando do outro, seja por meio do país, da área de conhecimento, ou de alguma situação individual. Isso permite a compreensão da complexidade e dimensão da linguagem como potencial transformadora do meio social e das práticas sociais.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. Trad. M. Appenzeler. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 279-287.

CAETANO, C. J. M. **Identidade e Terminalidade**: um estudo linguístico das práticas discursivas em uma ala de doentes terminais. Curitiba: Editora CRV, 2010.

CASTELLS, M. **O Poder da Identidade**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

CHOULIARAKI, L., FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**: rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Coord. Trad. Rev. Prefácio à Edição Brasileira de I. Magalhães. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001a.

_____. Critical discourse analysis as a method in social scientific research. In: WODAK, R.; MEYER, M. (Eds.) **Method of critical discourse analysis**. London; Thousand Oaks; New Delhi: Sage, 2001b, p.212-138.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Trad. T. T. da Silva e G. L. Louro. University Press: DP&A, 1992.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. da (org. e trad.). **Identidade e Diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. p. 103-130.

OTTONI, M. A. R. As representações identitárias de gênero no humor sexista. In: OTTONI, M. A. R.; LIMA, M. C. de (Org.). **Discursos, Identidades e Letramentos: abordagens da Análise do Discurso Crítica**. São Paulo: Editora Cortez, 2014. p. 25-59.

RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

SILVA, T. T. da (org. e trad.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. 133 p.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (org. e trad.). **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. p. 07-72.

Christine Maria Soares de Carvalho Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Montes Claros (1994), mestre em Linguística - Análise de Discurso pela Universidade de Brasília (2001) e doutora em Linguística - Linguagem e Sociedade pela Universidade de Brasília (2006). Coordenou o Curso de Letras nas modalidades presencial e a distância da UCB, nos quais ministra disciplinas da área de Linguística, Língua Portuguesa e Leitura e Produção de Textos. É membro do Grupo de Pesquisa Sociolinguística, Letramento Múltiplos e Educação (SOLEDOC), certificado pelo CNPq.

Elizabeth de França do Nascimento Augusto Graduada em Letras/Português pela Universidade Católica de Brasília.

Resumos

Interferência da Língua Materna no Aprendizado da Língua Inglesa: o uso de substantivos e determinantes por alunos de uma escola de idiomas do DF ⁶

Raissa Barboza Ferreira

O presente artigo trata sobre as influências do português brasileiro no processo de aprendizagem da Língua Inglesa como Língua Estrangeira. Objetivamos verificar como os alunos de nível intermediário de uma escola de idiomas no Distrito Federal usam na escrita os substantivos contáveis e não contáveis em conjunto com os determinantes centrais. Além disso, serão verificados se os erros cometidos por esses alunos são referentes à interferência da língua materna deles. Para obter esses dados, os alunos produziram um texto escrito em Língua Inglesa com tema determinado. Os resultados mostram que os substantivos que são classificados em contáveis ou não-contáveis de forma diferente na Língua Inglesa da Língua Portuguesa apresentam uma maior porcentagem de erros, confirmando a teoria da interferência entre as línguas.

Palavras-chave: Aprendizagem; Substantivos; Determinantes.

A construção da identidade do narrador de Dois Irmãos: relações intersígnicas entre o romance de Hatoum e a adaptação para Graphic Novel de Moon e Bá ⁷

Kingsley Morais Resplandes de Araújo

Milton Hatoum é um dos principais nomes do pós-modernismo brasileiro. Dois Irmãos, seu segundo romance é uma de suas obras mais premiadas e rendeu uma adaptação para graphic novel pelos renomados quadrinistas Fábio Moon e Gabriel Bá. Além do ponto central da narrativa, que é a relação conflituosa entre Yaqub e Omar, outro aspecto interessante a se analisar na obra é a evolução da identidade do narrador no decorrer da narrativa. Essa

⁶ Resumo de Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras da Universidade Católica de Brasília, no dia 06 de junho de 2017, sob orientação da Profa. Profa. Dra. Carolina Coelho Aragon.

⁷ Resumo de Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras da Universidade Católica de Brasília, no dia 08 de junho de 2017, sob orientação da Profa. Dra. Alessandra Matias Querido.

construção identitária, tanto no romance, quanto na adaptação para graphic novel de *Dois Irmãos* é aqui analisada sob as concepções de identidade de Stuart Hall e Zygmunt Bauman, traçando então um paralelo entre esses teóricos e a evolução da identidade do narrador através das obras. Além disso, é interessante analisar sob o ponto de vista de Plaza e seus estudos sobre Tradução Intersemiótica a forma como a obra de Hatoum dialoga com a adaptação de Fábio Moon e Gabriel Bá.

Palavras-chaves: Dois Irmãos. Pós-modernismo. Identidade. Tradução Intersemiótica. Graphic Novel.

Uma análise comparativa entre os góticos clássico e contemporâneo nas obras *Drácula* e *a Coisa*⁸

Fábio Ramos Paz

Esta investigação propõe analisar as obras *Drácula*, de Bram Stoker, e *A Coisa*, de Stephen King, obras essas que compõem o *corpus* dos góticos clássico e contemporâneo, respectivamente. É possível verificar como Stephen King, no século XX, não apenas ampliou a ideia lançada pelo horror clássico nos séculos XVIII e XIX, mas também fez uma revitalização de vários elementos chave de *Drácula*, como a exploração do espaço assombrado e da figura do vilão vampiro. Para tal, King manteve-se fiel ao gótico clássico enquanto adicionou à sua obra o horror psicológico proposto pela contemporaneidade. Com isso, o autor é capaz de se assimilar a Stoker e utilizar possíveis caminhos que levam o leitor a sentir medo, característica primordial do gótico. Através do método comparativo, as obras de Stoker e King podem ser paralelamente dispostas, e assim muito do que o autor de *Drácula* fez em 1897 é identificado em *A Coisa*. King transforma o castelo assombrado e o ser folclórico europeu com apetite por sangue em algo maior, apresentando a cidade de Derry e o palhaço Pennywise, trabalhando em pontos que Stoker desenvolveu com cautela, mas continuamente aprimorando o horror psicológico explorado pelo gótico contemporâneo.

Palavras-chave: Gótico. Horror. Medo. Vampiro. Palhaço

⁸ Resumo de Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras da Universidade Católica de Brasília, no dia 07 de junho de 2017, sob orientação da Profa. MSc. Michelle Addressa Alvarenga de Souza.

Tupinismos e africanismos no português brasileiro: reflexões sobre o preconceito lexical

9

Karina Arruda de Jesus

O presente trabalho tem como objetivo analisar possíveis preconceitos lexicais existentes em palavras de origem Tupi e Banto no “Dicionário Houaiss da língua portuguesa” e no “Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa”. Para tanto, a análise baseia-se em pressupostos teóricos relacionados à constituição lexical brasileira, o processo de produção de dicionários brasileiros e a contribuição das línguas indígenas e africanas para o português usado no Brasil, fatores esses que influenciaram na construção dos verbetes analisados. A pesquisa em questão procura reforçar a contribuição das línguas indígenas e africanas no processo de constituição da língua nacional do Brasil e constatar possíveis preconceitos existentes nos significados atribuídos a algumas palavras oriundas das línguas supracitadas. Para isso, serão observados os verbetes que apresentam significação vinculada a fatores históricos, levando em consideração as vertentes de expressão do preconceito lexical. Por conseguinte, conclui-se que há marcas preconceituosas relacionadas à raça e à classe social nas palavras de origem indígena e africana.

Palavras-chave: Léxico; Preconceito; Dicionários.

A dialética do pó no "Sermão de Quarta-feira de Cinza" (1673), de Pe. Antonio Vieira.¹⁰

Milena Garcia Silva

O presente artigo propõe a análise do dialogismo presente no “Sermão de Quarta-feira de Cinza” (1673), de Padre Antônio Vieira. A fim de apresentar a reflexão realizada pelo autor do sermão acerca do pó em vida e pó em morte, dispomo-nos a clarear a constante contradição dos opostos “vida e morte” à luz das conceituações acerca do dialogismo, assim como as percepções de estudiosos do Barroco enquanto estilo literário.

⁹ Resumo de Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras da Universidade Católica de Brasília, no dia 07 de junho de 2017, sob orientação da Profa. Dra. Carolina Coelho Aragon.

¹⁰ Resumo de Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras da Universidade Católica de Brasília, no dia 07 de junho de 2017, sob supervisão da Prof. Dr. Robson André da Silva.

Palavras-chave: Barroco. Sermão de Quarta-Feira de Cinza (1673). Antonio Vieira. Dialogismo. Pó.

Tradução de música na modalidade audiovisual: a influência dos aspectos da dublagem nas músicas de “O Rei Leão”¹¹

Jennifer Josi Santos Gomes

O presente artigo, sobre tradução de músicas da língua inglesa para a língua portuguesa em dublagem, tem como objetivo fazer uma análise em relação às escolhas do tradutor ao tentar se manter fiel ao texto original, e a influência que tópicos específicos como rima, sincronização labial e aspectos visuais possuem no referente à tradução específica de um texto a ser cantado em uma dublagem. Para tal, foram analisadas as músicas Can You Feel The Love Tonight? e Hakuna Matata do filme O Rei Leão (1994). Foi possível perceber que no momento de traduzir um texto a ser dublado o tradutor não pode se preocupar apenas com a literalidade do texto e que quanto maior for a quantidade de aspectos que ele precisa se preocupar, menor será a correspondência com o texto-fonte.

Palavras-chave: Dublagem. Tradução Audiovisual. O Rei Leão.

O Encantamento Poético da Infância em “Campo Geral”, de João Guimarães Rosa ¹²

Edriana de Araújo Silva

O presente artigo apresenta algumas reflexões acerca do tema da infância na narrativa “Campo Geral”, de João Guimarães Rosa, tomando como ponto de partida as contribuições do filósofo-

¹¹ Resumo de Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras da Universidade Católica de Brasília, no dia 05 de junho de 2017, sob orientação da Profa. MSc. Michelle Aio de Abreu.

¹² Resumo de Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras da Universidade Católica de Brasília, no dia 21 de novembro de 2017, sob orientação do Prof. Dr. Robson André da Silva

poeta Gaston Bachelard para a compreensão da Literatura como criação poética pensante e da infância como potência poética do homem.

Palavras-chave: João Guimarães Rosa. "Campo Geral". Gaston Bachelard. Infância. Literatura.

O Estudo da Palavra e as Avaliações¹³

Ivyna Cristina Marques Melo

O Estudo da Palavra é uma abordagem utilizada em escolas americanas onde o estudo das três camadas de ortografia, quando aplicadas aos diferentes anos escolares, faz com que os alunos compreendam melhor o significado das palavras e o porquê delas serem escritas da maneira como são escritas. No artigo proposto, a camada de ortografia em foco será a camada padrão. Tendo a camada padrão em vista, foi feita uma pesquisa sobre a eficácia da mesma, em uma escola particular americana. O Estudo da Palavra é uma abordagem que ensina estratégias para que os alunos possam utilizá-las para o resto da vida.

Palavras-chave: Abordagem. Ortografia. Padrão. Avaliação.

¹³ Resumo de Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras da Universidade Católica de Brasília, no dia 20 de novembro de 2017, sob orientação da Profa. Dra. Carolina Coelho Aragon.