

As mina pira no nosso português: análise descritivo-reflexiva da língua, além da variedade padrão, para uma nova práxis pedagógica

The girls get crazy in Portuguese: descriptive and reflective analysis of the language, beyond the standard range, to a new pedagogical praxis

Joane Marieli Pereira Caetano

Mestranda em Cognição e Linguagem (UENF); Especialista em Letras (UNIFSJ); Professora Celetista (UNIFSJ).
E-mail: joaneiff@gmail.com

Lívia Lessa Vieira de Souza

Graduanda em Pedagogia (UNIRIO); Especialista em Letras (UNIFSJ); Graduada em Letras (UNIFSJ).
E-mail: livialvsouza@gmail.com

Eliana Crispim França Luquetti

Doutora em Linguística (UFRJ); Professora Associada (UENF).
E-mail: elinafff@gmail.com

Dulce Helena de Pontes Ribeiro

Doutora em Letras (UERJ); Professora Celetista (UNIFSJ).
E-mail: dulcehpontes@gmail.com

Lenise Ribeiro Dutra

Mestra em Letras (CES-JF); Orientadora da pesquisa.
E-mail: lenisedutra@yahoo.com.br

Resumo: Gerações, ao longo do século XX e início deste, mostram-se insatisfeitas com o ensino de Língua Portuguesa. Em meio a esse contexto, urge buscar respostas para a indagação sobre o que esta pesquisa se dedica, a saber: até que ponto a Gramática Normativa ensinada na maioria das escolas tem sido assimilada pelos alunos de modo reflexivo e, por conseguinte, com sentido? A pesquisa tem como base o *corpus* constituído de enunciados vinculados midiaticamente, bem como construções frasais verificadas na oralidade. Conclui-se que se torna necessário conciliar o estudo sistematizado da gramática com o uso linguístico efetivo, tendo como artifício o aluno cientista de sua própria língua, capaz de desenvolver suas habilidades. Autores como Perini (2011), Tarallo (1986) e Bagno (1999) são fonte de leituras básicas para o aprofundamento teórico do texto aqui tecido.

Palavras-chave: Gramática descritiva. Ensino de língua portuguesa. Contradições gramaticais.

Abstract: Generations, throughout the twentieth century and the beginning of this new century, show they are dissatisfied with the teaching of the Portuguese Language. Amid this context, it is urgent to seek answers to the question on which this study focuses: to what

extent Normative Grammar taught in most schools has been assimilated by the students in a reflective way, therefore, with meaning? The research is based on the corpus of utterances linked to the media, and phrasal constructions checked in orality. It can be concluded that it is necessary to reconcile the systematic study of grammar with effective language use, having as its instrument the scientist student in his own language and able to develop his skills. Authors like Perini (2011), Tarallo (1986) and Bagno (1999) are a source of basic readings for the theoretical study of the text presented here.

Keywords: Descriptive Grammar. Portuguese Language Teaching. Grammar Contradictions.

1 Introdução

É recorrente, no discurso de alunos e concluintes de ensino médio, graduação, pós-graduação, a frase “eu não sei português”. Vale pontuar, entretanto, que os que assim se expressam nem sempre são usuários com problemas de comunicação linguística, em especial na modalidade oral. Paira aí uma atmosfera de rejeição à Gramática Normativa (GN), que tem sido acusada de grande vilã da aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa (LP).

Em meio a esse contexto, emergem muitas inquietações em uma parcela de professores que atua nessa disciplina e também de estudantes de Letras. Nesse sentido, urge buscar respostas para a indagação sobre a qual esta pesquisa se dedica, a saber: até que ponto a GN ensinada na maioria das escolas tem sido assimilada pelos alunos de modo reflexivo e, por conseguinte, com sentido?

Ao longo do século XX e início deste, gerações mostram-se insatisfeitas com o ensino de LP nas instituições de ensino nos mais variados níveis (básico, médio e superior), o que sugere a necessidade de mudanças conteudísticas e metodológicas, evidenciando-se, dessa forma, a justificativa de uma pesquisa cujo objetivo é apontar caminhos mais eficientes para a abordagem gramatical em sala de aula, seguindo os pressupostos da Gramática Descritiva (GD), de modo que o aluno se comporte como um verdadeiro cientista de sua própria língua.

Para atingi-lo, primeiramente, estabelece-se um paralelo entre GN e GD. Pretende-se, especificamente, averiguar como o ensino de LP tem sido oferecido no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio. Por fim, propõe-se uma práxis viabilizada pela aglutinação das GN e GD.

Autores como Perini (2011), Tarallo (1986), Bagno (1999), Castilho (2002), Mendonça (2006) Linhares & Leal (2002) e Suassuna (1995) são fonte de leituras básicas para o aprofundamento teórico do texto aqui tecido.

2 Gramática normativa, gramática descritiva: um paralelo

Faz-se necessário, de início, estabelecer um paralelo entre as abordagens de ensino propostas pela GN e GD.

Entende-se por GN o conjunto de normas estabelecidas por especialistas com base no uso da língua consagrado pela tradição. A GN posiciona-se como a única forma correta de materialização da língua, enquanto as demais formas, fora das suas

prescrições, são desconsideradas por ela. Por sua vez, sob uma perspectiva reflexiva, “não há a menor base linguística para a distinção entre ‘certo’ e ‘errado’ – o linguista se interessa pela língua como ela é, e não como ela deveria ser” (PERINI, 2011, p. 21).

A GN é, na verdade, um manual ilusório que, em vez de aproximar o falante de sua própria língua, o distancia e ainda causa a ideia de que ele não sabe falar e/ou escrever bem. E como se trata de regras já prontas, não há a necessidade de um estudo ou uma reflexão sobre a língua, utiliza-se apenas a memorização das regras para aplicá-las à fala ou à escrita.

Em contrapartida, tem-se a GD, que descreve a estrutura e o funcionamento da língua, tal como ela é, e, ao contrário da Normativa, não prescreve regras para falar bem e não faz a distinção entre o “certo” e o “errado”, pois essa Gramática tem seu ponto de referência na língua falada, em uso. Considera a heterogeneidade da língua, ou seja, o uso de fato de uma língua real não idealizada. Essa concepção de gramática é de suma importância para uma melhor compreensão da língua, pois, ao deparar com as explicações expostas nela, o falante identifica-se e percebe que conhece, sim, a sua língua.

Castilho (2002, p. 32) confirma: “ora, as regularidades que as gramáticas identificam devem fundamentar-se no uso comum da língua, quando conversamos, quando lemos jornais, como cidadãos de uma democracia”.

É importante ressaltar aqui que a GD não é um manual linguístico em que se “pode tudo”, como muitos ainda pensam, mas apenas defende que o objeto de estudo das gramáticas seja a língua falada e que o uso do português padrão seja restrito à língua escrita, uma vez que é fato a separação existente entre as modalidades escrita e falada. É certo que em situações mais formais, a língua falada procura seguir as prescrições da GN.

Nessa perspectiva, percebe-se que o trabalho com a língua é um trabalho que requer dos alunos reflexão e compreensão, não meramente reprodução de conceitos e regras prontas, pois essa reprodução causa-lhes medo, insegurança e distanciamento de sua própria língua, além de se tornar um trabalho, em muitas vezes, sem sentido. Faz-se necessário, pois, que o professor reflita sobre o ensino, o que ele está passando para seu aluno a respeito de sua língua e, a partir daí, elabore situações que levem o aluno a refletir sobre o que ele está aprendendo sobre sua língua, refletir sobre o uso e a reprodução de diversas regras que, em muitos casos, tornam-se ineficazes, uma vez que é possível constatar diversas incongruências nas regras prescritas pela GN.

3 A gramática ensinada na escola

Não há mais dúvidas de que está ultrapassado trabalhar a língua portuguesa a partir de conceitos simplistas de “certo vs. errado”, “isto pode” ou “isto não pode” e, ainda, valorizando-se a banalização do erro. Está claro que esse tipo de ensino desconsidera as variações linguísticas e, principalmente, afasta o aluno de sua língua. Muitas vezes, o professor transfere a culpa à falta de interesse do aluno, dizendo que ele não aprende porque “não quer nada”, ou coloca a culpa em si mesmo, sentindo-se frustrado e desanimado com o seu trabalho.

Bagno (1999) afirma que o objetivo da escola, no que diz respeito à língua, é formar cidadãos capazes de se exprimir de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção e na transformação dessa sociedade – oferecer a eles uma verdadeira educação linguística. Faz-se necessário que o professor trabalhe de maneira reflexiva e que leve seu aluno a também refletir sobre sua língua, a língua que ele fala. Mas será que hoje o ensino de língua materna é realmente eficaz? A língua ensinada nas escolas é realmente a língua materna ou uma língua surreal? Como é o ensino da gramática nas escolas?

A abertura ao estudo da língua trazida pela Linguística não ficou restrita aos seus campos investigativos; as reflexões e os debates que ela suscitou foram penetrando na sala de aula dos cursos de nível superior, de nível médio e, gradativamente, do nível fundamental. Hoje, alguns professores já trabalham com a ideia de que a língua é um processo e não um produto. Mas ainda existem alguns professores que insistem no uso da gramática normativa em suas aulas, estabelecendo, assim, o certo e o errado na escrita e na oralidade de seus alunos.

Esse fato pode ser relacionado a dois aspectos. O primeiro é a falta de conhecimento, por parte do professor, com certa profundidade, de uma gramática que aborda o uso da língua, isto é, aborda a língua como processo. Considerando o segundo aspecto, os professores que conhecem ou, pelo menos, já ouviram falar de outras perspectivas de análise gramatical, tal como a descritivo-reflexiva, não ousam mudar o ensino da gramática tradicional para uma gramática baseada no uso da língua, simplesmente por medo de tentarem algo novo, algo que, até mesmo para eles, é de difícil compreensão, ou, muitas vezes, por já estarem acostumados à gramática normativa. É um costume arraigado à tradição do modelo de ensino de língua portuguesa nas escolas, que sempre foi pautado num princípio pedagógico excludente, isto é, o ensino do “certo” em detrimento do “errado”.

Há também o constante uso do texto como pretexto, com ares de modernidade, para o ensino das regras gramaticais, pautado na análise de fragmentos linguísticos isolados e frases soltas, retiradas dos textos levados para a sala de aula. Porém, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Médio (PCNEM), essa abordagem linguística deve ser analítica e não apenas classificatória, isto é, leva-se em conta a multiplicidade semântica dos textos, a função dos recursos linguísticos ali aplicados, relacionada ao contexto de uso, de modo que se constitua uma perspectiva sociointeracionista como alicerce do ensino linguístico, juntamente com a leitura e produção de texto. Essa orientação curricular é reafirmada por Mendonça (2006, p. 206).

Ao assumir tal ponto de vista teórico, o estudo dos fenômenos linguísticos em si mesmos perde o sentido, pois se considera que a seleção e o emprego de certos elementos e estratégias ocorre, afora as restrições óbvias do sistema linguístico, em consonância com as condições de produção dos textos, ou seja, de acordo com quem diz o que, para quem, com que propósito, em que gênero, em que suporte etc. Surge, então, a proposta da análise linguística, que terá como

objetivo central refletir sobre elementos e fenômenos lingüísticos e sobre estratégias discursivas, com o foco nos usos da linguagem.

Tal situação nos faz refletir sobre a necessidade de mudança da escola, de troca dos velhos mecanismos de ensino para algo novo. Mesmo trilhando pelo novo caminho, podem ser encontrados traços de semelhança com o já conhecido, o que é conveniente e vantajoso. Afinal, as mudanças não devem ser radicais, mas ocorrerem gradativamente para que as alterações/adaptações não abalem o equilíbrio dos envolvidos na cultura da maioria das escolas, que ainda pressiona para objetivos puramente instrumentais ou de racionalidade instrumental (BULLOUGH, 1987).

Enfim, é necessária a conscientização dos professores para o ensino de gramática. Deve-se instaurar e alimentar, nas escolas, um amplo debate sobre o ensino da língua materna e, a partir daí, novas medidas e estratégias devem ser tomadas para que se mude o olhar para o que e como se ensinar língua portuguesa. Mister se faz a mudança de uma gramática ultrapassada e sem sentido para uma gramática centrada no uso da língua, que faça os alunos pensarem a língua como ela realmente é, ou seja, do jeito que eles a falam.

4 Construção de uma proposta descritivo-reflexiva para o ensino de Português

Após os apontamentos a respeito da crise presenciada pelo ensino de língua portuguesa, torna-se importante agir diante desse cenário e investigar novas possibilidades que amenizem e, sobretudo, tragam resoluções aos problemas diagnosticados. Assim, o presente artigo motiva-se a sugerir pressupostos teórico-metodológicos e estratégias didáticas ancorados na perspectiva descritivo-reflexiva para o ensino de língua materna.

4.1 O aluno enquanto cientista de sua própria língua e a atitude pedagógica frente a esta proposta

Para que se atinja esse ideal de ressignificação das práticas de ensino atuais, o professor como mediador do saber deve estar preparado para fomentar situações de (re)construção ativa e contínua do conhecimento, criando relações dialógicas e colaborativas que estimulem a produção cognitiva autônoma de seus alunos. Ao professor destinam, geralmente, a tarefa de formar a consciência crítica de seus alunos, para que eles não permaneçam inertes perante o conhecimento que lhes é transmitido. “O professor tem que estar em condições de poder sempre se atualizar e, ao mesmo tempo, saber acompanhar a trama dinâmica da vida social [...] para formar estudantes e professores comprometidos com ideias emancipadoras” (LEAL, *apud* LINHARES; LEAL, 2012, p. 153).

Tendo esses requisitos como disposições básicas para a função do professor de língua portuguesa, torna-se coerente que o estudo de gramática proceda de forma científica, isto é, no âmbito investigativo, pragmático, de constante revisão. Nessa linha de pensamento, explora-se o campo lingüístico por meio da descrição, interpretação, compreensão dos fatos.

É fundamental também entender que o conhecimento não é algo pronto e acabado, por isso faz sentido exigir dos alunos uma postura ativa no processo de ensino-aprendizagem, diferente de tábuas rasas ou de invólucros para depósito de saber.

Tomando por base a linguística como ciência e entendendo a complexidade da língua portuguesa diante de suas variações, propõe-se uma atitude pedagógica voltada para o ensino de gramática como pesquisa: problematizando-a, explicitando os mecanismos linguísticos para, então, estudá-los e analisá-los dentro de seu funcionamento. O aluno encontra-se, nessa condição, definitivamente no centro da aprendizagem, pois, a partir dessa análise descritivo-pragmática da língua, ele observa, formula/testa hipóteses, reflete criticamente, sente-se ativo e participativo, como se contribuísse para a construção do conhecimento.

Ora, em tese, no ensino gramatical vigente, o aluno deve fazer isso, todavia, na realidade, o que ainda se presencia é uma abordagem dogmática e absolutista, valorizando-se concepções de correção (português certo/português errado) e mera assimilação de conteúdos.

O intuito da proposta deste artigo não é um abandono do ensino normativo, mas aproximá-lo às situações realistas atuais. Perini (2011) ressalta outras habilidades desenvolvidas pela perspectiva de ensino gramatical descritivo: “o mínimo que se pode fazer é reconhecer a argumentação que está por trás da descrição proposta; sem isso, não se está estudando gramática. Em outras palavras, não se pode **estudar** gramática sem ao mesmo tempo **fazer** gramática” (PERINI, 2011, p. 32).

Sob essa perspectiva, aproveitam-se os conhecimentos prévios internalizados, adquiridos culturalmente com o objetivo de refletir a gramática, dialogar com a língua e transformar o aluno em um cientista linguístico – como aqui denominamos. Seguindo os pressupostos platônicos, reafirmados com Castilho (2002, p. 11), “como nos diálogos platônicos, devemos fazer com que os alunos se lembrem dessa gramática e a explicitem [...]”. A partir do *corpus* selecionado como exemplificações de situações contraditórias e não explicadas pela GN, propõe-se uma abordagem didática de confronto entre o que se vê na teoria e na prática gramatical, na qual o aluno problematize os conteúdos, interprete-os e refute-os.

4.2 A teoria, o método e o objeto de estudo

Na situação de investigação científica proposta, a teoria e o método de análise estabelecem uma relação lógica, a fim de definir o objeto de estudo. Tendo por base os pressupostos sociolinguísticos, nosso modelo teórico-metodológico parte “do objeto bruto, não-polido, não-aromatizado artificialmente” (TARALLO, 1986, p. 18), isto é, vai além da variedade padrão do português, visto que “a heterogeneidade linguística não é incompatível com a noção de sistema” (TARALLO *apud* SUASSUNA, 1995, p. 103). O objetivo é o de reunirmos, a partir do fato sociolinguístico, material e informações para comprovar ou refutar hipóteses antigas, como também propor novas definições e tentar sistematizá-las. A partir de enunciados coletados de gêneros textuais presentes no cotidiano dos alunos, propõe-se uma análise gramatical contextualizada e, por consequência, significativa.

4.3 Análise do corpus

A pesquisa teve como base o *corpus* intitulado “Da mídia à oralidade: enunciados frequentes destoantes das prescrições gramaticais”. O material foi coletado aleatoriamente, levando em conta enunciados presentes tanto na oralidade quanto nos veículos midiáticos, tais como: registros orais de determinados grupos sociais; campanhas publicitárias (Caixa Econômica Federal e Ministério da Saúde); sites de fofoca; Músicas; Revista *Capricho*; Jornais e *Bloggers*. A partir da coleta do *corpus*, averigua-se a necessidade de se trabalhar com adequação linguística ao contexto de uso. Por certo, o material também contradiz ao que realmente se vê aplicado nos compêndios gramaticais e, em alguns casos, não se encaixa nas regras estabelecidas tradicionalmente, pois faltam coerência e clareza nas definições tradicionais.

A proposta de construção de uma nova práxis pedagógica refere-se a uma desvinculação do puro tradicionalismo linguístico, sendo necessário tomar ciência dos preceitos dogmáticos, mas também entender as motivações e funcionalidades dos desvios. Trata-se de sugestões de discussões para demonstrar a necessidade de uma análise linguística cada vez mais global dos fenômenos, integrando investigações não só de cunho morfossintático, mas também de leituras aprofundadas da pragmática envolvida nos enunciados, ou seja, das intenções para aplicabilidade, os contextos de produção e os agentes envolvidos.

4.3.1 Discussão a partir do *corpus*: o redundante português

Coletou-se o título de uma música sertaneja “As mina pira”, composta por Gabriel Valim e Alex Gerrari, interpretada por Gustavo Lima, a fim de realizar a primeira discussão.

Na construção apresentada, “As mina pira”, conforme os pressupostos tradicionais, há erros de concordância verbo-nominal, uma vez que a forma verbal *pira* deveria concordar com o sujeito *As mina*, assim como esse sintagma nominal deveria estar flexionado da mesma maneira quanto à pessoa e ao número gramaticais.

Entretanto, partindo das abordagens da Gramática Normativa e da Descritiva, pode-se formular, na concepção de cada uma delas, regras de funcionamento para concordância verbo-nominal dos enunciados mencionados. Do ponto de vista descritivo, admitiu-se que o verbo não tem necessariamente que concordar com o sujeito. A marcação do plural foi feita anteriormente no determinante “As”. Tarallo (1986, p. 86) destaca que “no português falado do Brasil, a marcação de plural no sintagma nominal [...] encontra-se em estado de variação”, isto é, no português falado, evitam-se inúmeras repetições de marcação do plural ao longo da construção, ao contrário do português padrão, no qual o plural é marcado redundantemente em toda oração (no sujeito, no predicado, nos sintagmas que se correspondam etc.). Esse estado de variação apresenta, basicamente, duas variantes, uma caracterizada pela presença do elemento fônico /s/ e outra evidenciada pela ausência desse elemento (sem marcação, ou seja, morfema zero). Do exemplo analisado, percebe-se essa variação:

As minas pira.
As minas pira^Φ.
As mina^Φ pira^Φ.

4.3.2 Discussão a partir do *corpus*: o fenômeno da concordância verbo-nominal

Listam-se, a seguir, o slogan publicitário da Caixa Econômica Federal (cujo cartaz promocional está disponível em seu site oficial) e a propaganda governamental do Ministério da Saúde (campanha de 1993, coletada no Site YouTube):

- (1) Vem pra Caixa você também. Vem!
- (2) Se você não se cuidar, a AIDS vai te pegar.

Luiz Antônio Sacconi (1999, p. 128), em sua *Gramática Essencial*, revista e ampliada, prescreve acerca da concordância entre verbos e pronomes: “Nos pronomes pessoais de caso reto, o verbo concorda com o pronome”. Todavia, os enunciados publicitários destacados contradizem essa prescrição. Em (1), a forma verbal *Vem* (2ª pessoa do singular do imperativo afirmativo do verbo *vir*) não estabelece relação de concordância com o pronome *você* (tradicionalmente definido como referente à 3ª pessoa do singular). É bem provável que a escolha dessa substituição do pronome do caso reto *tu* pelo pronome de tratamento *você* seja movida por questões comunicativas, a fim de maior proximidade com o interlocutor, isto é, com o público consumidor alvo do produto, visto que nas variedades de menor prestígio social (variante popular) a equivalência de *tu* por *você* e vice-versa é um fato frequente.

A construção (2) apresenta uma situação semelhante. Entretanto, nesse caso, trata-se de uma relação de referência mal estabelecida, em outras palavras, *te* (o pronome oblíquo de 2ª pessoa do singular) tem como função retomar o pronome de tratamento *você*, que se refere à 3ª pessoa do singular. Não há coesão entre as orações. Sendo assim, segundo os pressupostos tradicionais, substitui-se *te* pelo pronome *lhe*, visto que este pertence à 3ª pessoa do singular.

A análise descritivo-reflexiva mediante ao uso em (1) e (2) deve resgatar nos alunos a construção dialógica do pensamento crítico sobre a língua, os quais devem averiguar se as instâncias apontadas adequam-se à função comunicativa, à condição de produção dos textos e efeitos de sentido gerados.

4.3.3 Discussões a partir do *corpus*: o contexto extralinguístico como modelador do discurso

Na língua falada, por exemplo, em variedades populares de menor prestígio social, podemos encontrar enunciados como:

- (3) Mãe, estou meia cansada de estudar. (fala tipicamente identificada em faixa etária adolescente)
- (4) A Bianca foi flagrado com Ronaldinho. (Fala de um/uma travesti em referência a outra/outro travesti)

Em (3), sabe-se, segundo a classificação tradicional, que “meia” equivalendo a “um pouco” tem função de advérbio, logo, conforme os pressupostos gramaticais tradicionais, é invariável. No entanto, nas relações cotidianas, principalmente por conta

da intensa informalidade, podem-se notar casos como esses que fogem à regra padrão. Observando a sentença, percebe-se que a palavra “meia” concorda (gênero e número) com a palavra mais próxima, à qual se refere (cansada), pois foi reinterpretada como adjetivo.

Já em (4), evidencia-se a significância dos fatores extratextuais para a escolha paradigmática dos constituintes de uma oração, em que se revela a intencionalidade por trás do discurso. Pode-se dizer que há uma “transversalidade do gênero gramatical”, isto é, a relação de concordância estabelecida vai além da forma padrão de feminino ou masculino e registra, diante da diversidade ilocucional, como o falante (se) vê e (se) identifica diante das polêmicas classificações de gênero.

4.3.4 Discussão a partir do *corpus*: transitividade

A seguir, apresentam-se enunciados coletados em sites da Web:

- (5) “Você tem dormido um sono tranquilo”. (Reportagem retirada do site da Sociedade Beneficente Israelita Brasileira Albert Einstein).
- (6) “Felipe Mello, o público quer saber se você realmente cuspiu no... De volta a redação do Yahoo!...” (Charge de Alpino, divulgada em seu site)
- (7) “BBB 13: Alterada pelas bebidas da festa, Kamilla cospe refrigerante em André.” (Reportagem do site de jornalismo da TV Globo, o G1)

O fenômeno da Regência se apresenta em três casos, dentre eles, pela Transitividade. Tradicionalmente, postula-se que “os intransitivos expressam uma ideia completa” (CUNHA & CINTRA, 2008, p. 531), enquanto “os transitivos, mais numerosos, exigem sempre o acompanhamento de uma palavra de valor substantivo (objeto direto ou indireto) para integrá-los o sentido” (CUNHA & CINTRA, 2008, p. 531).

Todavia, o enunciado (5) contradiz Cunha & Cintra (2008) em suas definições, pois se vê a utilização do verbo *dormir*, tradicionalmente classificado como intransitivo, funcionando como verbo transitivo, desse modo, acompanhado por complemento verbal direto.

Partindo das considerações de Bechara (2009), em sua Moderna Gramática do Português, os verbos transitivos exigem a presença de um complemento que lhes integre o significado. Os verbos intransitivos recusam a presença de complemento. Dentre os transitivos, os complementos dos verbos transitivos diretos recebem o nome de objeto direto (isto é, complemento não encabeçado por preposição necessária), já os complementos dos verbos transitivos indiretos recebem o nome de objeto indireto (isto é, complemento encabeçado por preposição necessária).

Na revista adolescente *Capricho* (2007), boxe “Dúvida da leitora”, encontrou-se a seguinte pergunta enviada:

- (8) “Engoli. Posso engravidar?”

Expõem-se claramente nessas definições que, ao haver um verbo transitivo na oração, tem-se necessariamente um objeto direto (OD) ou indireto (OI). E quando se tratar de um verbo intransitivo, torna-se incompatível a presença de um complemento verbal. Até nesse ponto, parece estar tudo bem. Porém, ao depararmos com

construções como as de (08), o verbo *engolir* foi reinterpretado como verbo intransitivo e sem causar inaceitabilidade, portanto, “expressa uma ideia completa”.

Perante essas exemplificações, ressalta-se o que já foi dito com relação às incoerências presentes nos compêndios gramaticais e à falta de organização sistemática dessas ocorrências. Como se esses verbos que possuem várias funcionalidades (presença ou ausência de OD à vontade) não existissem. Perini (2011) defende a equivalência entre “ser transitivo” e “ocorrer com OD”, em que, além de se utilizar noções de exigência e recusa, acrescenta-se uma nova noção, a de “aceitação livre” (L-OD). Seguindo essa análise, os verbos *comer* e *engolir* aceitam livremente o objeto direto. O pesquisador Barros (1993, *apud* PERINI, 2011, p. 133) apresenta:

o levantamento [...] mostra que as duas principais situações reconhecidas pela classificação tradicional, a saber, exigência de OD ([Ex-OD]) e recusa de OD ([Rec-OD]), são minoritárias na língua; a maior parte dos verbos é marcada [L-OD], não tendo assim lugar na classificação tradicional. Tendo examinado cerca de 550 verbos, Barros apurou que 58,9% deles são marcados [L-OD]; 31,5% são marcados [Ex-OD]; e apenas 9,6% são marcados [Rec-OD].

Constata-se que OD ou complemento verbal direto é uma função que deve ser bastante estudada em língua, haja vista as inúmeras situações diversificadas de sua ocorrência. E, ainda, pela pesquisa de Barros (1993), comprovam-se as lacunas deixadas pelo sistema classificatório tradicional em relação a um vasto grupo de verbos: aqueles que aceitam livremente OD.

A partir dos exemplos (6) e (7), vale questionar se a transitividade seria uma propriedade do contexto, pois a ausência de OD, em (6), foi condicionada por vários fatores: sintático, o verbo *cuspir* aceita livremente a presença de complemento verbal direto; semântico e contextual, porque se entende, por meio do conhecimento de mundo, que o que se cospe é o cuspe, portanto, a informação apresenta-se tão óbvia e determinada que não se teve necessidade de explicitá-la, já se estabelece uma relação de sintático-semântica entre o sentido atribuído ao verbo e a função executada no enunciado.

Dos enunciados (5), (6), (7) e (8) pode-se constatar a interdependência entre Sintaxe e Semântica, uma vez que, para construir suas definições, a GN intercruza justificativas de natureza sintática, muitas vezes, sob um viés semântico.

5 Conclusão

A Gramática Normativa, além de apresentar incoerências em algumas definições, não dá conta de diversos fenômenos linguísticos, como pode ser identificado a partir de enunciados coletados em diversos gêneros textuais de uso cotidiano. Diante disso, torna-se necessário conciliar o estudo sistematizado da gramática com o uso linguístico efetivo, tendo como artifício o aluno cientista de sua própria língua e capaz de desenvolver suas habilidades.

Há, na verdade, a necessidade de uma revisão de atitudes diante da diversidade linguística, tanto por parte dos alunos entre si, como por parte do

professor, enquanto motivador e mediador do conhecimento. Propõe-se, assim, uma práxis pedagógica pautada em atitudes linguísticas, isto é, que os conteúdos abordados reconheçam o caleidoscópio de nuances da língua, sobretudo, considerem discutir a funcionalidade dessas transformações, os contextos aplicabilidade dos fenômenos e as intencionalidades no processo de emissão e recepção dos enunciados.

Espera-se, assim, um estudo de língua problematizado, em consonância com a heterogeneidade linguística possivelmente verificada na realidade do alunado, a fim de que se compreenda a língua como um sistema vivo, dinâmico e plural.

Referências

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 49. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BULLOUGH, Edward. *O serviço civil e línguas modernas*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CARTUNISTA ALPINO. Blog do Alpino. Disponível em: <<http://br.noticias.yahoo.com/blogs/alpino>>. Acesso em: 04 abr. 2015.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. A língua falada no ensino de Português. São Paulo: Contexto, 1998 apud DECAT, Maria Beatriz Nascimento. Fala, escrita e gramática. In: *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, v. 10, n. 2, jul./dez. 2002. p. 83-105.

CUNHA, C.& CINTRA, L.. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2008.

LINHARES, Célia; LEAL, Maria Cristina (Orgs.). *Formação de professores: uma crítica à razão e à política hegemônicas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

O FUXICO. *BBB13: Alterada pelas bebidas da festa, Kamilla cospe refrigerante em André*. Disponível em: <www.ofuxico.com.br/bbb13/noticias/bbb13-alterada-pelas-bebidas-da-festa-kamilla-cospe-refrigerante-em-andre/2013/02/20-163820.html>. Acesso em: 04 abr. 2015.

PERINI, Mário Alberto. *Gramática descritiva do português*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2011.

REVISTA *Capricho*. São Paulo: Abril. Edição 1033, ano 56, n°152, 9 dez. 2007.

SACCONI, Luiz Antonio. *Gramática essencial ilustrada*. 18. ed. São Paulo: Atual, 1999.

SOCIEDADE BENEFICENTE ISRAELITA BRASILEIRA ALBERT EINSTEIN. Você tem dormido um sono tranquilo? Disponível em: <www.einstein.br/einstein-saude/bem-estar-e-qualidade-de-vida/Paginas/voce-tem-dormido-um-sono-tranquilo.asp>.

Acesso em: 04 abr. 2015.

SUASSUNA, Livia. *Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática*. São Paulo: Papyrus, 1995.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

VAGALUME. *As mina pira*. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/gusttavo-lima/as-mina-pira.html>>. Acesso em: 04 abr. 2015.

Variações linguísticas: concordância nominal de número

Linguistic variations: nominal number agreement

Jéssica Rodrigues de Magalhães

Graduanda em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).
E-mail: jessica-rodriques-letras@hotmail.com

Letícia Cristina Gonçalves da Silva

Graduanda em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).
E-mail: ticinhacris2@hotmail.com

Maíra Cristina Passos Ferreira

Graduanda em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).
E-mail: mairatwo@hotmail.com

Simone Alves da Mota Lage

Graduanda em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).
E-mail: symonenega@hotmail.com

Resumo: Neste estudo, apresentam-se resultados obtidos a partir da análise de relatos orais de falantes do município de Patos de Minas/MG e região, com os quais se priorizou o estudo da concordância do sintagma nominal na linguagem oral dos relatores. Assim, foi possível perceber que a língua portuguesa se manifesta de várias maneiras, atendendo às situações e às necessidades da sociedade.

Palavras-chave: Sociolinguística. Marcação do plural. Preconceito linguístico. Concordância nominal.

Abstract: In this study, we present results obtained from the analysis of oral reports of speakers in the city of Patos de Minas / MG and region, with which it has prioritized the study of concordance of the noun phrase in oral language of the informers. Thus, it was possible to notice that the Portuguese language is manifested in many ways, given the situation and the society needs.

Keywords: Sociolinguistics. Plural Marking. Language Prejudice. Nominal agreement.

1 Introdução

A sociolinguística é o estudo da relação entre a língua e a sociedade, observando os aspectos extralinguísticos que afetam o modo de comunicar de um determinado grupo de pessoas, que compartilham as mesmas informações linguísticas, para uma comunicação mais rápida e eficaz, o que se denomina *comunidade de fala*.

São características dessas comunidades as variações linguísticas, que são diversas maneiras de se tratar de um mesmo assunto sem modificar seu sentido. Essas

variações são condicionadas por vários fatores, como nível de escolaridade, faixa etária, classe social, sexo, região e grau de formalidade.

Focando a variável nível de escolaridade, este artigo tem como tema principal a concordância nominal em relação ao número. Esse tema é bem discutido entre os linguistas e pesquisadores da área da sociolinguística, que tem como objetivo observar as variações da língua portuguesa brasileira e os fatores que contribuem para que haja essas modificações na maneira de falar dos indivíduos.

Embasando-se em pesquisas bibliográficas e em relatos, pôde-se observar como a marcação do plural acontece de fato na fala de moradores de Patos de Minas e região. Nesse *corpus*, foi possível encontrar diversas formas de pluralizar os sintagmas nominais, algumas obedecendo à regra geral da gramática normativa e outras usando o plural de forma menos redundante, em alguns ou em apenas um elemento do sintagma.

Essas variações que não obedecem ao que é prescrito pela gramática normativa geram o preconceito linguístico que, assim como todo e qualquer tipo de preconceito, é uma maneira de discriminação e exclusão. Isso acontece devido ao pensamento equivocado da sociedade em achar que língua é o mesmo que gramática normativa. Bagno (2007) exemplifica de forma bastante clara em seu livro *Preconceito linguístico*, que a gramática normativa é apenas um dos usos da língua e, esta, sendo viva, admite transformações, variações e adequações de acordo com as necessidades dos falantes.

Partindo da ideia de que as variações linguísticas podem desenvolver esse preconceito, apesar de serem inerentes e inevitáveis em uma língua, este trabalho se sustenta no objetivo de analisar as maneiras como é feita a concordância nominal de número nas falas dos moradores de Patos de Minas e região.

Apoiando-se em conclusões de outros pesquisadores, como Carvalho (1997) e Scherre (1996, *apud* MIRANDA, 2013), a presente pesquisa amparou-se em três hipóteses referentes à marcação do plural nos sintagmas. A primeira é que essa marcação aconteceria em todos os elementos do sintagma, a segunda é que aconteceria em apenas alguns elementos e a terceira é que aconteceria em apenas um elemento. Essas hipóteses de variáveis aconteceriam por influência do nível de escolaridade do falante, sendo que quanto maior o nível, maior o índice de marcação de plural nos sintagmas.

Em consequência desse objetivo, o estudo justifica-se em levar essas informações ao leitor para que ele adquira um conhecimento sobre o assunto e, possivelmente, minimize a ocorrência do preconceito linguístico entre os indivíduos inseridos em comunidades de fala distintas dentro da sociedade brasileira.

2 Revisão da literatura

2.1 Sociolinguística

Toda comunidade necessita de uma língua para que haja uma interação entre os indivíduos e para que possam efetivar a representação de todas as situações sociais, culturais, políticas e religiosas. Segundo Viotti (2008), todo indivíduo nasce propenso a desenvolver uma língua, o que Chomsky chama de competência, e, a partir disso, cada

um desenvolve, individualmente, uma maneira de utilizar a língua, chamada de desempenho.

A sociolinguística parte dessa dicotomia (competência/desempenho) e estuda a língua em seu funcionamento numa determinada sociedade. Assim, quanto ao conceito de sociolinguística, Cezario e Votre (2009, p. 141) afirmam que

é uma área que estuda a língua em seu uso real, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística. Para essa corrente, a língua é uma instituição social e, portanto, não pode ser estudada como uma estrutura autônoma, independente de contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação.

Segundo Labov (2008 [1972]), por meio da sua “teoria da variação”, um dos objetivos da sociolinguística é entender os fatores externos que levam à ocorrência da variação linguística para a formação de um quadro de variantes, e, a partir disso, possibilitar a análise da estabilidade do fenômeno e da frequência com que as variantes ocorrem.

De acordo com Votre e Cezario (2009), além desse objetivo, a sociolinguística tenta mostrar aos professores uma visão menos preconceituosa em relação a essas variantes, que ocorrem, principalmente, devido à classe social e à escolaridade, não se referindo a essas variações como erradas, inferiores e inaceitáveis, e sim como maneiras diferentes de executar a língua.

2.2 Variação linguística e pesquisa sociolinguística

Segundo Bagno (2007), é incoerente dizer que o português é uma língua única e homogênea no Brasil, pois, apesar de falarmos a mesma língua, ela tem um alto grau de diversidade e de variabilidade.

Esse mito é muito prejudicial à educação porque, ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma linguística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os 160 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização etc. (p. 15)

Segundo Silva (s.d.), “em toda comunidade de fala são frequentes as formas linguísticas em variação. Às formas linguísticas em variação dá-se o nome de variantes, que são, portanto, diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade”.

Tarallo (1985, p. 62) salienta que “cada comunidade de fala é única, cada falante é um caso individual. A partir do estudo de várias comunidades, no entanto, é possível chegar a um macrossistema de variação”. Esse estudo é realizado através de uma pesquisa sociolinguística.

De acordo com Santos e Santana (s. d.), a pesquisa sociolinguística parte de um modelo laboviano, na qual os sociolinguistas coletam os dados por intermédio de gravações de situações reais e cotidianas de comunicação, em que os informantes são solicitados a narrar experiências pessoais para que haja um envolvimento emocional. Assim, é possível minimizar o efeito negativo da presença do pesquisador para que a fala aconteça da forma mais espontânea possível. Dessa forma, seu objetivo é identificar a variação a ser trabalhada e a ocorrência de suas variantes, analisando todos os fatores que influenciam essas diversidades.

2.3 *Concordância nominal*

Segundo Oliveira, Santos e Soledade (s.d.), no português brasileiro contemporâneo, é possível perceber três maneiras diferentes de concordância nominal em relação ao número. A primeira é de acordo com as regras da gramática normativa, em que a concordância é feita em todos os elementos do sintagma nominal da frase, como, por exemplo: “*com os meus tios queridos*” e “*todos aqueles estudantes*”.

A segunda variação ocorre quando apenas alguns elementos do sintagma nominal têm a marcação do plural, como, por exemplo: “*os meus tio querido*” e “*todos aqueles estudante*”. E, por fim, a terceira variação é quando apenas um elemento do sintagma nominal flexiona para o plural, geralmente no primeiro componente, como, por exemplo: “*os meu tio querido*” e “*todos aquele estudante*”.

Mesmo ocorrendo essas três variações no caso da marcação do plural no Brasil, a variante do primeiro caso é considerada pela sociedade como padrão, conservadora e de prestígio; por outro lado, as variantes do segundo e terceiro casos são não-padrão, inovadoras e estigmatizadas (TARALLO, 1985).

3 *Metodologia*

A metodologia é o caminho a ser adotado para alcançar os objetivos propostos em um projeto, conforme afirma Gil (2002). Este estudo analisa o fenômeno da concordância nominal de número na maneira de falar de moradores do município de Patos de Minas e região. Para a sua realização, empregou-se pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo.

A pesquisa bibliográfica sustentou-se em livros e artigos acadêmicos, e foi embasada em autores como Bagno (2007), Labov (2008 [1972]), Scherre (1996) *apud* Miranda (2013), Tarallo (1985), entre outros. Já a pesquisa de campo apoiou-se em 17 gravações de entrevistas com duração de três a sete minutos cada uma, em que os informantes foram estimulados a fazer um relato em que contam a história da localidade em que vivem. Em seguida, as entrevistas foram transcritas.

Os informantes se encontram na faixa etária de 62 a 95 e possuem nível de escolaridade que oscila entre ensino fundamental incompleto ao ensino superior. Com o intuito de preservar a identidade deles, eles foram designados com o seguinte código: B1, B2, B3, B4, C1, C2, C3, C4, D1, D2, D3, E1, F1, F2, F3, G1 e G2,

As ocorrências do fenômeno estudado, a marcação do plural nos sintagmas nominais, foram identificadas, quantificadas e apresentadas em gráficos.

4 Resultado e discussão

Após analisar os 17 relatos coletados, foi possível confirmar as hipóteses sobre a variável concordância nominal quanto ao número, formuladas no início da pesquisa: a influência do fator extralinguístico nível de escolaridade e as variantes da marcação do plural, sendo elas em todos os elementos, em alguns ou em apenas um. A tabela abaixo exemplifica os resultados da pesquisa:

TABELA 1: Porcentagem da marcação do plural, menos padrão e mais padrão, nos sintagmas em relação ao nível de escolaridade

NÍVEL DE ESCOLARIDADE	OCORRÊNCIA DA MARCAÇÃO DO PLURAL NOS SINTAGMAS	
	Menos padrão	Mais padrão
Primário	72,6%	27,4%
Ensino Fundamental	46,7%	53,3%
Ensino Médio	25,0%	75,0%
Superior	8,0%	92,0%

FONTE: dados coletados pelos pesquisadores

Como se pode observar na tabela 1, dos sintagmas analisados das falas de pessoas que cursaram apenas até o antigo primário, 72,6% foram considerados menos padrão, dos que cursaram até o ensino fundamental, o índice foi de 46,7%, até o ensino médio 25% e até o ensino superior a ocorrência foi de apenas 8%. Foram consideradas menos padrão as falas em que as marcações do plural são variantes da regra geral.

Considerando como mais padrão as falas em que a marcação do plural atende à regra gramatical normativa, o índice de ocorrência desses sintagmas nos falantes que cursaram até o antigo primário foi de 27,4%, até o ensino fundamental 53,3%, até o ensino médio 75% e até o ensino superior 92%.

A partir dessa análise, é confirmado o fato que propicia o surgimento das variações linguísticas: o grau de escolaridade do indivíduo influencia na utilização do plural dos sintagmas nas falas dos brasileiros. Quanto menor sua escolaridade, maior é o índice de ocorrência de falas consideradas menos padrão e estigmatizadas.

Essa também é uma conclusão de Carvalho (1997) em sua dissertação de mestrado embasada nas ideias de Scherre (1966) e de Andrade (2003, *apud* MIRANDA, 2013). Após a análise de seus *corpora*, eles concluíram que a quantidade de sintagmas pluralizados recorrentes nos relatos aumenta proporcionalmente com o grau de escolaridade.

Ao analisar os sintagmas considerados mais padrão, confirmou-se a primeira hipótese: a marcação do plural, obedecendo à regra gramatical normativa, ocorre em todos os elementos do sintagma, como nos seguintes exemplos:

- “três vezes”, “meus pais”, “dez horas” (Relato B1)
- “nas coisas valiosas”, “muitas coisas boas”, “todas as pessoas”, “os nossos sonhos”, “alguns dos meus irmãos” (Relato C4)
- “meus pais era rígidos”, “os irmãos”, “uns namorados” (Relato G2)

Ao analisar os sintagmas considerados menos padrão, pode-se confirmar mais duas hipóteses. A primeira é que a marcação do plural ocorre apenas no primeiro elemento, sendo ele o determinante, como nos exemplos abaixo:

- “dos boiadero”, “uns ramo”, “das lavoura” e “os carro” (Relato B2)
- “us brinquedu diferente” e “as veiz” (Relato B3)
- “os milagre”, “os filho” e “uns tempo” (Relato B4)
- “as família”, “meus menino”, “os homi” e “pelas felicidade” (Relato C2)

A segunda é que a marcação do plural ocorre em mais de um elemento do sintagma, como nos exemplos abaixo:

- “as minhas irmã” (Relato B4)
- “cuns meus colega” (Relato C2)
- “as moças pobre” (Relato E1)
- “todas as moça” (Relato F3)

Pode-se observar que, em três dos quatro exemplos acima, há a marcação de plural em mais de um elemento porque há mais de um determinante na frase. No outro exemplo, os elementos pluralizados são o determinante e o substantivo (“as moças pobre”).

Isso também foi concluído por Scherre (1996, *apud* MIRANDA, 2013), que salienta que a posição linear, ou seja, a ordem em que os elementos aparecem dentro do sintagma, é importante na pluralização, sendo os elementos antepostos aos elementos nucleares, independentemente de sua classe gramatical, mais marcados do que os elementos pospostos.

Nesse mesmo estudo, Scherre (*ibidem*) destaca algumas observações quanto à ocorrência da concordância nominal de número:

- 1 – em todos os elementos do SN (*os nossos direitos, os meus pais; essas coisas todas*);
- 2 – em alguns de seus elementos (*essas coisas toda, do meus colegas; as condições financeira*);
- 3 – em apenas um de seus elementos (*as perna tem feita, aquelas empada bem grandinha, essas coisa toda*);
- 4 – em SNs sem nenhuma marca formal explícita de plural, exemplo: quando o primeiro elemento é um numeral cardinal (*sete salário mínimo*).

A maioria dos itens observados por Scherre foram também, como já foi discutido, observados e confirmados no presente trabalho. Porém, com relação ao item 4, analisaram-se 77 sintagmas em que quando o núcleo do sintagma é precedido por um numeral, a marcação do plural é mais incidente, com um índice de 57%. Isso acontece até mesmo nas falas de pessoas com escolaridade mais baixa, como é o caso dos relatos a seguir:

- “três vezes”, “dez horas”, “vinte e seis anos” e “uns oito meses” (Relato B1)
- “nove anos”, “dois anos”, “dezessete anos” e “sete filhos” (Relato B4)
- “cinco cursos”, “quatro anos” e “sete alunos” (Relato D1)
- “dois anos”, “três novilhas”, “setenta e dois quilômetros”, “seis meses” (Relato D2)

5 Conclusão

Conforme foi apresentado na introdução, o objetivo deste estudo foi avaliar como é feita a marcação de plural dos sintagmas nominais nos falantes da comunidade de fala de Patos de Minas e região. Sendo assim, fundamentou-se em três hipóteses, as quais foram confirmadas. A condição de o fator escolaridade influenciar na concordância nominal de número também foi confirmada, portanto quanto maior o nível de escolaridade, maior o uso do plural conforme dita a gramática normativa.

A primeira hipótese foi que a marcação do plural aconteceria em todos os elementos do sintagma nominal. Essa ocorrência foi considerada como uma fala mais padrão, já que atende às regras da gramática normativa. A segunda hipótese foi que essa marcação aconteceria em alguns elementos do sintagma nominal. E a terceira foi que o plural seria marcado em apenas um dos elementos do sintagma. Essas duas últimas ocorrências foram consideradas como uma fala menos padrão por serem variantes das regras da gramática normativa.

Pressupõe-se que o índice de falas menos padrão ocorresse em maior quantidade nos indivíduos com baixa escolaridade, como foi confirmado na discussão de resultados, devido à redundância da marcação do plural que exige a regra gramatical normativa. O falante está preocupado com uma comunicação eficaz, rápida e instantânea, assim, mesmo que ele tenha ciência da norma padrão, a obediência a ela costuma ser menos rígida.

Em contrapartida à ideia de Scherre (1996, *apud* MIRANDA, 2013), confirma-se que quando o núcleo do sintagma é precedido por um numeral, há uma maior incidência (57%) da marcação do plural. Pode-se dizer que isso ocorre devido à necessidade de a marcação acontecer de forma mais explícita, com a marca do “s” em algum elemento do sintagma, já que a indicação do plural do numeral não acontece por meio do acréscimo da letra indicadora de plural “s”.

De acordo com as informações apresentadas durante a pesquisa, pode-se concluir que a língua é uma estrutura maleável e inacabada, que aceita variações provenientes de diversos fatores extralinguísticos, e está, assim, sujeita a constantes mudanças. E, em conformidade com o objetivo deste trabalho, foi observado como a concordância nominal de número atua de fato dentro da comunidade de fala analisada e foi possível perceber como o falante é eficaz quando se trata de efetivar a língua e consumir a comunicação.

Em pesquisas futuras, pretende-se observar uma maior quantidade de relatos, analisando os sintagmas nominais de acordo com outros fatores extralinguísticos que influenciam suas variantes, como sexo, região e grau de formalidade. Espera-se que as informações adquiridas neste breve estudo sejam significativas para a sociolinguística, na tentativa de minimizar o preconceito linguístico na sociedade brasileira.

Assim, tendo consciência das variações da Língua Portuguesa brasileira, é indispensável que a sociedade comece a considerar não a ideia de uma fala “certa” ou “errada”, e sim de fala adequada ou inadequada para cada situação, já que o importante é que haja comunicação e entendimento entre o falante e o ouvinte.

Referências

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 49 ed. São Paulo: Loyola, 2007.

CARVALHO, Raimunda Coelho de. *A concordância de número no sintagma nominal na fala urbana de Rio Branco*. 1997. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem - UNICAMP, Campinas, 1997.

CEZARIO, Maria Maura; VOTRE Sebastião. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2009.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

MIRANDA, Lília Soares. A influência de variações linguísticas e sociais na ausência de concordância nominal no português falado no Brasil. *Anais do SILEL*. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_957.pdf>. Acesso em: 25/10/2014.

OLIVEIRA, Klebson; SANTOS, Verônica de Souza; SOLEDADE, Juliana. *Concordância nominal: cenas da variação em palcos do século XIX*. Scielo books. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/48/pdf/lobo-9788523208882-09.pdf>. Acessado em 29/10/14.

SANTANA, Jan Carlos Dias de; SANTOS, Aline da Silva. *A pesquisa sociolinguística*. 2009. Disponível em: <www.uefs.br/ere2009/anais/alinesantos_jansantana.doc>. Acesso em 29/10/2014.

SILVA, Edila Vianna da (UFF E ABRAFIL). *A pesquisa sociolinguística: a teoria da variação*. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/abf/rabf/9/049.pdf>>. Acesso em: 29/10/14.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1985.

VIOTTI, Evani de Carvalho. *Introdução aos estudos linguísticos*. Florianópolis: [s.e], 2008.

Pesquisa sociolinguística: ditongação e monotongação em narrativas orais de moradores de Patos de Minas e região

Sociolinguistic research: diphthongation and monophthongation of oral narratives of people from Patos de Minas and the nearby regions

Eduarda Gonçalves Gontijo

Graduanda em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).
E-mail: eduarda.g.gontijo@gmail.com

Márcia Yuriko Takita

Graduanda em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).
E-mail: yurinha_takita@hotmail.com

Nágila Caroline da Cruz

Graduanda em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).
E-mail: nagilacaroline15@hotmail.com

Sabrina Tatiane da Silva

Graduanda em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).
E-mail: tatianesabrina@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho teve como principal objetivo analisar as ocorrências dos fenômenos ditongação e monotongação no linguajar de moradores de Patos de Minas e região. A pesquisa foi realizada com base em pesquisa bibliográfica e de campo. A pesquisa bibliográfica fundamentou-se em leituras de autores como Bagno (1997), Bortoni-Ricardo (2004), Cezario e Votre (2009), Coutinho (1976), Monteiro (2000), Tarallo (1985), entre outros. Já a pesquisa de campo foi realizada por meio de gravações de relatos com uma amostra de dezenove informantes. A partir da análise dos dados, foi possível verificar que o grau de escolaridade dos informantes influenciou na realização dos dois fenômenos.

Palavras-chave: Sociolinguística. Variação linguística. Ditongação. Monotongação.

Abstract: This study aimed to analyze the occurrence of diphthongation and monophthongation phenomena in the oral language of residents from Patos de Minas and its nearby regions. The survey was conducted based on literature and field research. The literature review was based on readings of authors such as Bagno (1997), Bortoni-Ricardo (2004), Cezario and Votre (2009), Coutinho (1976), Monteiro (2000) and Tarallo (1985), among others. The field research was carried out through report recordings with a sample of nineteen informants. From the data analysis, it was possible to verify that the educational level of the informants influenced the performance of the two phenomena.

Keywords: Sociolinguistics. Linguistic variation. Diphthongation. Monophthongation.

1 Introdução

A língua é heterogênea, social e coletiva, está em constante evolução por meio do espaço e do tempo, e sujeita a variações existentes da própria língua falada. A ditongação e a monotongação são o objeto de estudo deste artigo, que pretende analisar o uso dos dois fenômenos, a partir da análise dos relatos de falas extraídas de gravações de entrevistas com falantes de Patos de Minas e região.

Este trabalho está organizado da seguinte maneira: em primeiro lugar, uma fundamentação teórica sobre a Sociolinguística, as variações linguísticas e os fenômenos ditongação e monotongação; em seguida, a metodologia de análise seguida para investigar os fenômenos com 19 informantes; depois, a discussão dos resultados encontrados, relacionando as ocorrências dos fenômenos ditongação e monotongação, levando em conta o fator social escolaridade.

De acordo com o que os autores Bagno (1997), Bortoni-Ricardo (2004), Cezario e Votre (2009), Monteiro (2000) e Tarallo (1985) nos afirmam, o uso dos fenômenos estudados poderiam estar ligados a questões extralinguísticas, como o nível de escolaridade, que reflete no uso da língua.

A importância deste trabalho reside no fato de que, por meio dos resultados obtidos, será possível amenizar o preconceito linguístico em relação aos fenômenos de ditongação e monotongação. Este trabalho será de muita valia para nós, graduandos, pois contribui para ampliar nossos conhecimentos sobre a Sociolinguística.

2 Fundamentação teórica

2.1 O que é a sociolinguística?

A sociolinguística, segundo Labov (1972), é a área da linguística que tem como objeto de estudo a língua em uso, o instrumento que as pessoas usam para se comunicar com outras pessoas. De acordo com os linguistas Cezario e Votre (2009, p. 141), “a sociolinguística é uma área que estuda a língua em seu uso real, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística”.

Os autores supracitados salientam que a Sociolinguística firmou-se nos Estados Unidos na década de 1960, com a liderança do linguista William Labov. O objeto de estudo da pesquisa sociolinguística se localiza no uso da língua falada em situações naturais e espontâneas, em que o falante se preocupa mais com *o que* do que com *como* dizer.

2.2 Variação linguística: conhecer para diminuir o preconceito linguístico

Segundo Cezario e Votre (2014, p. 144), “a diversidade e a variabilidade são características inerentes aos sistemas linguísticos e passam também a ser objeto de estudo com o advento da sociolinguística”. Nesse sentido, Camacho (2004, p. 50) salienta que se uma pessoa fala o verbo “vamos” como [vãmus] e outra pessoa fala como [vãmu], podemos perceber, com base na sociolinguística, que essa inconstância

na fala é uma prática ordenada e metódica de uma propriedade inerente aos sistemas linguísticos, que é a possibilidade de variação, e não um desvio de capacidade intelectual do falante.

A partir dos estudos de Labov, surge a Sociolinguística Variacionista, conhecida também como Teoria da Variação e Mudança, que descreve a variação e a mudança linguística. O estudo dos processos de variação e mudança permite assentar quatro tipos básicos de variação linguística: a primeira é a variação regional ou diatópica, que está ligada às distâncias espaciais, ou seja, às regiões, às cidades, aos estados ou países em que as pessoas vivem; a segunda é a variação social ou diastrática, que trata das diferenças entre grupos socioeconômicos, como nível de escolaridade, faixa etária, sexo e situação ou contexto social, fatores que estão relacionados às variações de natureza social. A terceira é a variação de registro ou diafásica, que tem como variantes o grau de formalidade do contexto interacional ou do meio usado para a comunicação, como a própria fala, os e-mails, os jornais e as cartas. Por fim, a variação de oralidade e escrita ou diamésica, em que se mostra a modalidade oral da língua ou escrita (CEZARIO; VOTRE, 2009).

As variantes linguísticas, de acordo com Tarallo (1985, p. 8), “são, portanto, diversas maneiras de se dizer a mesma coisa num contexto, e com mesmo valor de verdade”. Tarallo (1985, p. 11) comenta a oposição entre língua padrão e não-padrão. Ele assinala que

as variantes de uma comunidade de fala encontram-se sempre em relação de concorrência: padrão *vs.* não-padrão; conservadoras *vs.* inovadoras; de prestígio *vs.* estigmatizadas. Em geral, a variante considerada padrão é, ao mesmo tempo, conservadora e aquela que goza do prestígio sociolinguístico na comunidade. As variantes inovadoras, por outro lado, são quase sempre não-padrão e estigmatizadas pelos membros da comunidade.

Nesse sentido, Monteiro (2000, p. 64) assevera que “uma variante em geral adquire prestígio, se for associada a um falante ou grupo social de *status* considerado superior”. A variedade linguística própria da classe dominante, de acordo com Monteiro (2000, p. 65), “se impõe, pois, como marca de prestígio e determina a atitude dos falantes dos grupos dominados face à sua própria variedade”.

As variantes estigmatizadas, segundo o autor supracitado, são

um dos preconceitos mais fortes numa sociedade de classes é o que se instaura nos usos da linguagem. Se o falante é um camponês ou mora numa favela, se é analfabeto ou de baixo nível de escolaridade, é lógico que sua maneira de falar não será a mesma que a das pessoas que se situam no ápice da pirâmide social. Em todos os níveis linguísticos se manifesta essa distância: na fonologia, no léxico, na sintaxe. Ele provavelmente usará formas como *vrido*, *pranta*, *expilicar e musga* ou construções do tipo *nós veve, ele viu eu, eu se danei* etc. E, com isso, é mais discriminado ainda pela sociedade (MONTEIRO, 2000, p. 65).

Em relação às variantes inovadoras e conservadoras, Monteiro (2000, p. 65) afirma ser

natural que, havendo duas ou mais formas de se transmitir uma dada informação, se configure um processo de mudança linguística. Há então uma espécie de conflito em que a forma mais antiga, denominada de *conservadora*, pode terminar sendo substituída pela mais recente ou *inovadora*. Em geral, quando se trata do dialeto padrão, a primeira é que goza de maior prestígio na comunidade, e a inovadora, até ser aceita, sofre alguma restrição ou estigma.

Bagno (1997) salienta que, muitas vezes, a sociedade tem seus preconceitos linguísticos em relação ao português padrão e ao não-padrão. Muitos falantes, por falta de conhecimento, tendem a dizer que a norma não-padrão é errada, sem entender que essa norma tem suas explicações e muitas pessoas têm seu modo de falar regionalizado. Outros falantes da Língua Portuguesa tendem a dizer que o Português correto é aquele que segue regras, que é ensinado nas escolas, que as pessoas têm que privilegiar a norma culta, e que os falantes sem instrução falam tudo errado, mas essas afirmações estão todas incorretas ou equivocadas.

Para Possenti (1996, p. 34), “a variedade linguística é o reflexo da variedade social e, como em todas as sociedades existe alguma diferença de status ou de papel entre indivíduos ou grupos, estas diferenças se refletem na língua”. Conhecer e entender as variações linguísticas é importante, porque diminui ou evita os preconceitos quando ouvir alguém falar “diferente”. Bortoni-Ricardo (2004, p. 31) salienta que “[...] não existe forma ‘certa’ ou ‘errada’ de falar, mas sim formas *adequadas* às diversas situações”.

Muitos falantes da Língua Portuguesa deparam com o uso do fenômeno dos metaplasmos, que são modificações fonéticas que sofrem as palavras durante sua evolução do Latim para o Português, conservando a mesma significação (COUTINHO, 1976). Várias pessoas falam as palavras *mêis*, *feiz*, *nóis*, *trêis* e *evoluição*, e, por falar assim, na visão preconceituosa dos fenômenos da língua, às vezes são consideradas até “ignorantes” do português, mas elas simplesmente estão utilizando um fenômeno fonético que, nesse caso, é a ditongação, que pode ser definida como a passagem de um hiato ou de uma vogal a ditongo que contribui para a própria formação do português padrão. Outras pessoas usam o fenômeno da monotongação, que é a simplificação de um ditongo em uma vogal, ao dizer *vei*, *parô*, *embaxo*, *tercero* e *intero*. Mesmo em pessoas com grau de escolaridade superior, é possível encontrar esses dois fenômenos, e muitas outras formas não-padrão, principalmente nos momentos informais de comunicação do falante. O grau de escolaridade tem sido um dos mais fortes fatores para as mudanças, pois indica que a maioria das pessoas com grau menor de escolaridade utilizam mais a forma não-padrão.

A língua humana é composta por um conjunto de variedades, que é utilizada em grandes e pequenas comunidades. A língua nunca é usada da mesma forma, pois cada pessoa tem seu modo de falar. Nesse sentido, Luft (2002, p. 69) afirma que “cada falante fala como sabe e consegue falar, não como ele ou outros desejariam que falasse”.

3 Metodologia

Para realizar uma investigação a respeito dos fenômenos da ditongação e monotongação, foi feita, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica e, posteriormente, uma pesquisa de campo com relatos de falas extraídas de gravações de entrevistas de até 9 minutos para cada informante. Em seguida, foi realizada a análise desses fenômenos no falar dos moradores dos municípios de Presidente Olegário, Patos de Minas e São Gotardo.

A pesquisa bibliográfica fundamentou-se em autores como Labov (1972), Tarallo (1985), Cezario e Votre (2009), Bagno (1997), Monteiro (2000), Bortoni-Ricardo (2004), Coutinho (1976), Possenti (1996), Camacho (2004) e Luft (2002). Já a pesquisa de campo apoiou-se em 19 gravações de entrevistas, nas quais os informantes foram incentivados a fazer relatos, contando a história da localidade em que vivem. Depois dos relatos prontos, as entrevistas foram transcritas.

Os informantes estão na faixa etária de 62 a 95 anos e possuem o nível de escolaridade que vão do ensino básico ao superior. Para resguardar as identidades deles, os informantes foram designados com os códigos: A1; A2; B1; B2; B3; B4; C1; C2; C3; D1; D2; D3; E1; E2; F1; F2; F3; G1 e G2. As ocorrências dos fenômenos estudados – metaplasmos ditongação e monotongação – foram analisadas de acordo com o nível de escolaridade dos informantes. No total, 8 informantes são mais escolarizados (7 homens e 1 mulher), e 11 informantes menos escolarizados (6 homens e 5 mulheres). Quanto ao grau de instrução, 6 têm o ensino básico que varia da 3ª série do antigo primário até a 5ª série, 5 têm o ensino fundamental, 3 têm o ensino médio e 5 o ensino superior. Os informantes que têm o ensino médio e superior são considerados, neste estudo, como mais escolarizados, e os demais menos escolarizados. A distribuição da idade dos informantes não fez diferença na análise dos fenômenos ditongação e monotongação. Essas ocorrências foram identificadas, quantificadas e apresentadas em tabelas e gráficos*.

A realização da pesquisa pautou-se em princípios éticos fundamentais. Por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, obteve-se dos informantes a sua anuência à participação. Os envolvidos na investigação tiveram sua identificação preservada, e as informações fornecidas por eles não foram usadas em prejuízo à pessoa.

4 Resultados e discussão

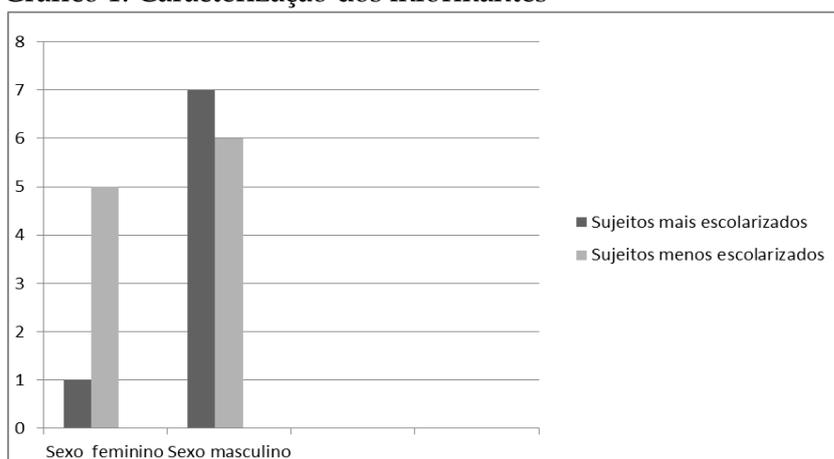
Conforme dito anteriormente, a língua está em constante evolução, por meio do espaço e do tempo, e sujeita a variações existentes da própria língua falada. A partir de pesquisas de campo, a sociolinguística registra, descreve e analisa sistematicamente os diferentes falares das pessoas, escolhendo a variedade linguística como seu objeto de estudo. A partir do *corpus* analisado, foram verificadas as ocorrências dos fenômenos ditongação e monotongação no linguajar de 19 entrevistados. É importante ressaltar

* Todas essas informações dos informantes entrevistados serão detalhadas na apresentação dos resultados e discussão.

que todos os entrevistados falaram com espontaneidade as histórias da localidade em que vivem. Monteiro (2000) salienta que, ao levar o informante a relatar experiências vividas, normalmente, isso leva o falante a envolver-se bastante emotivamente, de tal sorte que se esquece de monitorar o seu próprio discurso, que assim se torna bem espontâneo.

A amostra das entrevistas foi organizada de acordo com a metodologia variacionista, levando em consideração o grau de escolaridade. O gráfico a seguir mostra a caracterização desses 19 informantes.

Gráfico 1: Caracterização dos informantes



Fonte: Dados coletados em pesquisa de campo (2014)

Como se pode observar no gráfico 1, 13 informantes são do sexo masculino e 6 são do sexo feminino. No total, 8 informantes são mais escolarizados (7 homens e 1 mulher) e 11 informantes menos escolarizados (6 homens e 5 mulheres). Quanto ao grau de instrução, 6 têm o ensino básico que varia da 3ª série do antigo primário até a 5ª série, 5 têm o ensino fundamental, 3 têm o ensino médio e 5 o ensino superior. Os informantes que têm o ensino médio e superior são considerados, neste estudo, como mais escolarizados, e os demais menos escolarizados.

As 4 tabelas a seguir estão apresentadas conforme os dois fenômenos estudados e o nível de escolaridade dos informantes.

Tabela 1: Ocorrência ou não da ditongação: sujeitos mais escolarizados

Ocorrência	QTD.	%
Mais ditongação (padrão)	21	70
Menos ditongação (não-padrão)	9	30
TOTAL	30	100

Fonte: Dados coletados em pesquisa de campo (2014)

Com base na Tabela 1, os dados permitem perceber que os sujeitos mais escolarizados usaram mais a forma padrão do que a menos padrão. Foram

identificadas 21 ocorrências do fenômeno ditongação na forma mais padrão e 9 ocorrências na forma menos padrão. Dos 8 informantes mais escolarizados, 5 usaram o fenômeno ditongação, enquanto 3 não usaram o fenômeno. Veja a seguir os exemplos das ocorrências do fenômeno ditongação retirados dos relatos dos informantes com os seguintes códigos: B3, C2 e G2:

(B3) “[...] fui estudar **estudeio** consegui cheguei a formatura de biólogo eu não... nunca esperava isso mas **demoreio** é a FORMAR porque foi uma vida difícil a faculdade [...]”.

(C2) “[...] fico **sói** eu e a esposa lá [...]”.

(G2) “[...] tos tem condução de ir só sempre crescono cada **VEIZ** mais lá [...]”.

Observa-se, nessas ocorrências, que as palavras *estudei*, *demorei*, *só* e *vez* foram transformadas em: *estudeio*, *demoreio*, *sói* e *vez*, pois suas vogais foram transformadas em ditongos. Além disso, foram encontradas em todos os relatos várias possibilidades de ocorrer o fenômeno estudado.

Ao analisar os relatos dos informantes dos códigos D1, D2 e F2, não foi possível encontrar o fenômeno ditongação, e sim várias possibilidades de esse fenômeno ocorrer:

(D1) “[...] mil e novecentos e setenta e **três** [...] como eu disse né **nós** já temos [...]outro **fez** e acaba todo mundo [...]”.

(D2) “[...] trinta e **três** até quarenta e cinco [...] fui para o Cartório primeira **vez** [...]”.

(F2) “[...] eu pratica**MENTE** eu vi essa/essa **evolução** TOda [...]Getúlio Vargas ficou pronto então que **nós** transfe**R**imos para o prédio Novo

As palavras *três*, *fez*, *vez*, *evolução* e *nós* podem ser transformadas em *trêis*, *feiz*, e *veiz*, assim poderia ter ocorrido o fenômeno ditongação. As análises dos dados permitem perceber que as pessoas mais escolarizadas usaram menos o fenômeno ditongação.

Tabela 2: Ocorrência ou não da monotongação: sujeitos mais escolarizados

Ocorrência	QTD.	%
Mais monotongação (padrão)	50	80,7
Menos monotongação (não- padrão)	12	19,3
TOTAL	62	100

Fonte: Dados coletados em pesquisa de campo (2014)

Os resultados da Tabela 2 mostram que os sujeitos mais escolarizados usaram mais a forma padrão do que a menos padrão. Foram identificadas 50 ocorrências do fenômeno monotongação na forma mais padrão e 12 ocorrências na forma menos padrão. Dos 8 informantes mais escolarizados, 6 usaram o fenômeno monotongação, enquanto 2 não usaram o fenômeno. Veja a seguir os exemplos das ocorrências do fenômeno monotongação retirados dos relatos dos informantes com os seguintes códigos: B3, C2 e G2:

(B3) “[...] se tornava difícil e eh ate folformei biólogo e passei **dexei** [...]”.

(C2) “[...] todo mundo pa cidade **ficô** [...] **dexá** o serviço...e apreciá um **poco** da vi::da [...] **largô** o estudo [...]”.

(G2) “[...] hora que escurecia eu ia lá trocava de **rôpa** largava a:: **rôpa**... a **rôpa** que eu tava [...]”.

Observa-se, nessas ocorrências, que as palavras *deixei*, *ficou*, *deixa*, *pouco*, *largou* e *roupa* foram transformadas em *dexei*, *ficô*, *dexá*, *poco*, *largô* e *rôpa*, pois ocorreu uma mudança fonética em que os ditongos foram simplificados em vogais simples transformados em monotongos. Em todos os relatos, o fenômeno monotongação foi mais encontrado do que a ditongação. Além disso, foram encontradas em todos os relatos várias possibilidades de ocorrer o fenômeno monotongação.

Ao analisar os relatos dos informantes dos códigos D1 e D2, não foi possível encontrar o fenômeno monotongação, e sim várias possibilidades desse fenômeno ocorrer:

(D1) “[...] Patos de Minas ela **começou** com cinco cursos [...]fui da **primeira** turma de ciência biológica COM uma coisa interessante [...] fui o **terCEIRO** diretor e/na antes de ser diretor [...]e veja bem olha o destino me **trouxe** de VOLta [...]”.

(D2) “[...] quarenta e cinco tinha es/esse gu/ grupo escolar **primeiro** segundo **terceiro** [...]cê trabalhava o dia todo para ganhar **meio** salário [...]numa cama **debaixo** do motor e dentro do peRAU quiser [...]”.

As palavras *começou*, *primeira*, *terceiro*, *trouxe*, *meio* e *debaixo* podem ser transformadas em *começô*, *primera*, *tercero*, *troxe*, *mei* e *debaxo*, assim poderia ter ocorrido o fenômeno monotongação. As análises dos dados permitem perceber que os falantes mais escolarizados monotongaram menos, por causa do fator social escolaridade.

Percebe-se a variação social ou diastrática, pois as diferenças nível de escolaridade influenciaram o modo de falar dos informantes.

Tabela 3: Ocorrência ou não da ditongação: sujeitos menos escolarizados

Ditongação	QTD.	%
Mais ditongação (padrão)	20	27
Menos ditongação (não- padrão)	54	73
TOTAL	74	100

Fonte: Dados coletados em pesquisa de campo (2014)

Com base na Tabela 3, os dados permitem perceber que os sujeitos menos escolarizados usaram mais a forma menos padrão do que a mais padrão. Foram identificadas 20 ocorrências do fenômeno ditongação na forma mais padrão e 54 ocorrências na forma menos padrão. Dos 11 informantes menos escolarizados, 10 usaram o fenômeno ditongação, enquanto 1 não usou o fenômeno. Veja a seguir os

exemplos das ocorrências do fenômeno ditongação retirados dos relatos dos informantes com os seguintes códigos: A2, C3 e D3:

(A2) “[...] **nóis** gastava um **mÊis** e um **mÊis** e **déis** dia pa í nu Belém e voltá [...]”.

(C3) “[...] as vezes algumas pessoa...mais a maioria... a **evolução** [...]minha época num era assim... era tudo **paiz**... tudo [...] Deus num **feiz** a gente pra... pra esse tipo de vida não viu [...]”.

(D3) “[...] oh ma num tem dinheiro **nóis** tem que recadá dinheiro [...] num iexistia Carro de gasolina não...era carro de **BOIo** o meu PAI por exempru [...]”.

Observa-se, nessas ocorrências, que as palavras *nós, mês, dez, evolução, paz, fez e boi* foram transformadas em *nóis, mêis, déis, evolução, paiz, feiz, boio* e *mais*, pois suas vogais foram transformadas em ditongos. Além disso, foram encontradas em todos os relatos várias possibilidades de ocorrer o fenômeno estudado.

Ao analisar o relato do informante do código E1, verifica-se um dado relevante, em que o informante mesmo tendo um grau de instrução menor (5ª série do antigo primário), não foi possível encontrar o fenômeno ditongação, e sim possibilidades de esse fenômeno ocorrer:

(E1) “[...] tinha guardado na casa dele um vidro com **três** mosca inormes [...] minha irmã mais velha que já namorava **nós** sentava ali [...]”.

As palavras *três* e *nós* podem ser transformadas em *trêis* e *nóis*, assim poderia ter ocorrido o fenômeno ditongação.

Tabela 4: Ocorrência ou não da monotongação: sujeitos menos escolarizados

Monotongação	QTD.	%
Mais monotongação (padrão)	48	35,9
Menos monotongação (não-padrão)	86	64,1
TOTAL	134	100

Fonte: Dados coletados em pesquisa de campo (2014)

Os resultados da Tabela 4 mostram que os sujeitos menos escolarizados usaram mais a forma menos padrão do que a mais padrão. Foram identificadas 48 ocorrências de monotongação na forma mais padrão e 86 ocorrências na forma menos padrão. Dos 11 informantes menos escolarizados, 9 usaram o fenômeno monotongação, enquanto 2 não usaram o fenômeno. Veja a seguir os exemplos das ocorrências do fenômeno monotongação retirados dos relatos dos informantes com os seguintes códigos: B2, B4 e F1:

(B2) “[...] daquela rua ((ruídos)) de **baxo** ali ((ruídos)) era tudo de terra [...] ia pela estrada de chão e os **cavalero** então ia pra Belorizonte [...]um dia ela **brigô** muito com ele **xingô** ele muito **humilhô** ele demais [...]”.

(B4) “[...] mais meu pai num **dêxava** naquele tempo [...] que era o dia **intêro** de escola tinha [...] levá a merenda ne que arroz com **fejão** ate num precisava não [...] lai ele **zango** muito da coluna [...] Ismael ele **pegô** e **amigô** com uma muie mais velha [...]”.

(F1) “[...] hoje facilita muito... voluiu muito e:: **mudô** muito a **maNEra** de trabalhar [...] TODas as rua já são asfalTAda e ... **amentô** munto a ciDAde a popula::ÇÃO ... **amentô** munto [...]”.

Observa-se, nessas ocorrências, que as palavras *baixo*, *cavaleiro*, *brigou*, *xingou*, *humilhou*, *deixava inteiro*, *fejão*, *pegou*, *amigou*, *mudou*, *maneira* e *aumentou* foram transformadas em *baxo*, *cavalero*, *xingô*, *humilhô*, *dêxava*, *intêro*, *fejão*, *zangô*, *pegô*, *amigô*, *mudô*, *manera* e *amentô*, pois ocorreu uma mudança fonética em que os ditongos foram simplificados em vogais simples transformados em monotongos. Em todos os relatos, o fenômeno monotongação foi mais encontrado do que a ditongação.

Ao analisar os relatos dos informantes dos códigos B1 e E1, verifica-se um dado relevante, igual ao do fenômeno ditongação da tabela 4, em que os informantes, mesmo tendo um grau de instrução menor (4ª e 5ª série do antigo primário), não foi possível encontrar o fenômeno monotongação, e sim possibilidades de ocorrer esse fenômeno:

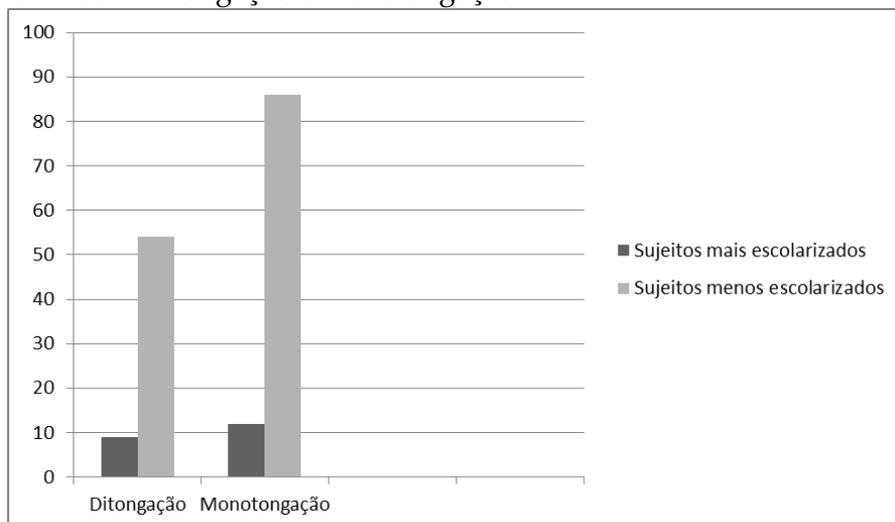
(B1) “[...] ficava muito em casa fui criada assim dessa **maneira** [...] meu pai não **deixava**... dava dez horas o rapaz tinha que cair fora [...]”.

(E1) “[...] minha irmã mais velha que já namorava nós sentava ali [...] eles dizia que parecia uma **loira** de sete metro [...] ali só eu e ela que sabia quele **dinheiro** tava enterrado ali [...]”.

As palavras *maneira*, *deixava*, *loira* e *dinheiro* podem ser transformadas em *manera*, *dexava*, *lôra* e *dinhero*, assim poderia ter ocorrido o fenômeno monotongação.

Percebe-se a variação social ou diastrática, pois as diferenças de nível de escolaridade influenciaram o modo de falar dos informantes tanto os mais escolarizados quanto os menos escolarizados.

Gráfico 2: Ditongação e Monotongação



Fonte: Dados coletados em pesquisa de campo (2014)

O Gráfico 2 descreve a quantidade de ocorrências dos fenômenos ditongação e monotongação nos sujeitos mais escolarizados e menos escolarizados. Analisando o gráfico, foram encontradas 9 ocorrências do fenômeno ditongação e 12 ocorrências do fenômeno monotongação nos sujeitos mais escolarizados. Dos sujeitos menos escolarizados, 54 ocorrências da ditongação e 86 ocorrências da monotongação. Percebe-se, também, que os sujeitos mais escolarizados usam menos os dois fenômenos estudados.

Ao analisar os dois gráficos e as quatro tabelas, percebe-se que, independentemente do grau de escolaridade, o fenômeno monotongação é mais encontrado nas ocorrências do que a ditongação. A notável diferença dos resultados analisados ocorre por causa do fator social escolaridade, observando que os falantes com maior grau de escolaridade usaram menos o fenômeno ditongação e monotongaram menos que os demais.

Bortoni-Ricardo (2004) salienta que “os anos de escolarização de um indivíduo e a qualidade das escolas que frequentou também têm influência em seu repertório sociolinguístico”. O nível de escolaridade dos falantes foi relevante para a ocorrência desses dois fenômenos, em que os menos escolarizados têm um domínio menor do código formal e da norma culta. Bagno (1997) assevera que muitos falantes têm preconceitos em relação aos fenômenos ditongação e monotongação citados e que, por falta de conhecimento, esquecem que o fenômeno não-padrão é o mesmo que acontece na história do português padrão.

5 Conclusão

Neste artigo, verificaram-se as ocorrências dos fenômenos ditongação e monotongação no falar de 19 informantes que usam uma linguagem espontânea. Ao iniciarmos as pesquisas, tínhamos como hipótese que os falantes mais escolarizados utilizariam menos os dois fenômenos, assim como os autores Bagno (2001), Monteiro (2002) e Tarallo (1985) nos afirmam, e que isso poderia estar ligado ao grau de instrução.

Com embasamento na pesquisa de campo, essa hipótese foi confirmada, pois, nas falas dos informantes com menor escolarização, os fenômenos ditongação e monotongação ocorreram mais.

Para trabalhos futuros, seria interessante uma pesquisa mais complexa sobre esses dois fenômenos em relação às variantes sociais (nível de escolaridade, sexo, faixa etária).

Referências

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é como se faz*. Rio de Janeiro: Loyola, 1997.

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

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolingüística: parte II. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

CEZARIO, Maria Maura; VOTRE Sebastião. Sociolingüística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). *Manual de lingüística*. São Paulo: Contexto, 2009.

COUTINHO, I. S. *Gramática histórica*. 7. ed. Rio de Janeiro: Companhia da Letras, 1996.

LABOV, William. *Padrões sociolingüísticos*. São Paulo: Parábola, [1972] 2008.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade*. São Paulo, SP: Ática, 2002.

MONTEIRO, José Lemos. *Para compreender Labov*. 2. ed. Petrópoles, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

POSSENTI, Sirio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolingüística*. São Paulo: Ática, 1985.

Texto e ensino: aspectos de coesão e coerência na escrita de alunos surdos bilíngues

Text and teaching: aspects of cohesion and coherence in writing bilingual deaf students

Márcio Arthur Moura Machado Pinheiro

Licenciado em Letras – Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Pós-Graduando em Educação Especial, Inclusão e Libras pelo Instituto Athena de Educação, bem como em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pelo Instituto Superior São Franciscano (IESF).
E-mail: marciomoura@outlook.com

Resumo: A Língua Portuguesa é para os surdos brasileiros uma segunda língua, sendo utilizada por eles como meio de interação, promoção da sua cidadania, aquisição de informação e para comunicação por meio da escrita. Não obstante, discutir ensino e aprendizagem da língua escrita e suas peculiaridades para esses aprendizes é primordial em tempos de inclusão e de educação para a diversidade. A pesquisa aqui apresentada discute questões referentes à língua(gem), tomando como embasamento as proposições de Bakhtin e Vygotsky, tendo a concepção de que somente por meio da língua(gem) e da relação social é possível a significação do mundo pelo sujeito. Ademais, utilizam-se pressupostos teóricos da Linguística Textual bem como da Linguística Aplicada ao Ensino de Português como Segunda Língua/Estrangeira (PL2E), tendo em vista conhecimentos teóricos e metodológicos que tenham concepções diferentes daquelas propostas para o ensino/aprendizagem de língua materna. Com base nisso, apontam-se questões de ensino e aprendizagem de PL2 para surdos a partir de análise de produções textuais de alunos surdos bilíngues, explicitando as estratégias e mecanismos discursivos e textuais utilizados pelos surdos no processo de escrita em segunda língua a partir da análise dos aspectos de coesão e coerência e das peculiaridades e construções específicas dos textos escritos por surdos.

Palavras-chave: Surdez. Linguagem. Ensino. Segunda Língua.

Abstract: The Portuguese language is, to Brazilian deaf people, as a second language, being used by them as a means of interaction, promoting citizenship, the acquisition of information and communication through writing. Nevertheless, discuss about teaching and learning written language and its peculiarities for these learners is fundamental in times of inclusion and education for diversity. The research presented here discusses issues of language, taking as a basis, the proposals from Bakhtin and Vygotsky, taking the view that only through language and social relationship it is possible the significance of the world by the subject. Furthermore, theoretical assumptions of Text linguistics and the Applied Linguistics to the Teaching Portuguese as a Second Language / Foreign (PL2E) were used, having in mind theoretical and methodological knowledge that have different conceptions of those proposals for the teaching / learning of mother tongue. Based on this, educational issues and PL2 learning for deaf are presented through analysis of textual productions of bilingual deaf students, explaining the strategies and discursive and textual mechanisms used by the deaf in the process of writing in a second language taking into account the analysis of cohesion and coherence aspects and peculiarities and specific constructs of the texts written by deaf.

Keywords: Deafness. Language. Teaching. Second language.

1 *Considerações iniciais*

As pesquisas acerca de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa têm privilegiado vários fatores: culturais, sociais, históricos, político-ideológicos, atendendo, assim, a demanda das peculiaridades dos falantes nativos. Entretanto, há que se mensurar que existe uma parcela da população que não a tem como primeira língua, e sim como segunda, a saber: índios, estrangeiros e surdos, os quais requerem um tratamento diferenciado na modalidade de ensino dessa. Surge, assim, a necessidade de se pesquisar e discutir sobre como atender as novas demandas e perspectivas para o ensino-aprendizagem e a formação complementar específica para atuar como professor de português como L2, especialmente para os surdos.

Ao considerar as necessidades de pesquisar sobre as questões que envolvem os aspectos da escrita do surdo, necessário foi tratar do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua e das questões e peculiaridades que envolvem tal modalidade de ensino, como já mencionado. Devido à abrangência da temática, nesta investigação focalizou-se a relevância da comunicação sociointeracional, tendo em vista ser essa uma das necessidades primordiais entre os surdos, tanto na aquisição das informações quanto nas diferentes situações comunicativas. Tais necessidades são atendidas não somente a partir da Língua Brasileira de Sinais, que é a sua primeira língua, mas também do Português como segunda língua em sua modalidade escrita.

A convivência com duas modalidades de língua propicia dificuldades de interação dos alunos na escrita. Esses fatores decorrem das estruturas linguísticas e das divergências de representações linguísticas e culturais, podendo, também, interferir na aquisição de conhecimentos ao perpassarem da Língua Portuguesa para Libras e vice-versa. Dessa forma, é necessário considerar as especificidades de aquisição de línguas no contexto da surdez, a diferença das modalidades das línguas envolvidas (Libras – visual-gestual ou visuoespacial; Língua Portuguesa – oral-áuditiva) e as características linguísticas respectivas, entre outros aspectos.

O objetivo geral do presente artigo é discutir as produções linguísticas textuais de alunos surdos a partir da análise da coesão e da coerência presentes nesses textos, tendo em vista uma compreensão ampla sobre os aspectos de língua(gem) que perpassam a realidade de aquisição, de ensino e aprendizagem dos surdos.

2 *A Linguística Textual*

A Linguística Textual, surgida por volta dos anos 60, no século XX, tem seu tratamento hoje voltado para os textos orais e escritos (MARCUSCHI, 2008). Segundo Marcuschi (op. cit.), registros apontam que a preocupação inicial da Linguística Textual voltava-se apenas para os textos escritos e para o processo de produção. Este trabalho utilizará como arcabouço teórico-metodológico para análise das produções dos textos dos alunos surdos a Linguística Textual, doravante LT, tendo nos conceitos de Fávero e Koch (2005, p. 26), sobre texto, a sua perspectiva, que é além

[...] texto, em sentido lato, designa toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano, (quer se trate de um poema, quer de uma música, uma

pintura, um filme etc.), isto é, qualquer tipo de comunicação realizado através de um sistema de signos. Em se tratando da linguagem verbal, temos o discurso, atividade comunicativa de um falante, numa situação de comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor e o evento de sua enunciação. O discurso é manifestado, lingüisticamente, por meio de textos (sentido estrito). Neste sentido, o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão. Trata-se, pois, de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto – os critérios ou padrões de textualidade, dentre os quais merecem destaque especial a coesão e a coerência.

Para tratarmos da temática aqui proposta, bem como da análise dos textos dos alunos surdos, utilizaram-se mais do que simplesmente os aspectos de adequação à norma padrão. Conforme Fávero (2003, p. 7), o texto é “um contínuo comunicativo contextual caracterizado pelos fatores de textualidade”, sendo, dessa forma, necessário ampliar-se o olhar para outros aspectos que envolvem o texto, em si mesmo, e sua produção (coesão, coerência, situacionalidade, aceitabilidade etc.). Neste texto, além de tais aspectos, são consideradas questões de aquisição de segunda língua, especificidades do aluno surdo, diferenças de modalidades etc., como já ressaltado.

Para Marcuschi (2008, p. 72), “o texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico”. Afirma, também, que é uma “entidade comunicativa que forma uma unidade de sentido” (*ibidem*). Koch e Travaglia (2007) sugerem que o trabalho com texto adote uma perspectiva textual-interativa, já que os textos são o meio pelo qual a língua funciona. Ademais, Koch acrescenta que

um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação lingüística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela determinado sentido. Portanto, a esta concepção subjaz o postulado básico de que o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele no curso de uma interação humana. (1997, p. 25)

2.1 Aspectos de coesão e coerência

Sobre a coerência textual, especificamente, Koch & Travaglia (2001, p. 21) afirmam que

a coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido do texto.

Portanto, a coerência está diretamente ligada aos aspectos de sentido, de sequência de significação do/no texto. Acrescentam ainda que “para haver coerência, é preciso que haja possibilidade de estabelecer no texto alguma forma de unidade ou de relação entre seus elementos” (op. cit., loc. cit.). Van Dijk e Kintsch (1983, *apud* KOCH; TRAVAGLIA, 2001) também falam em diversos tipos de coerência, a saber:

- a) *Coerência semântica* – refere-se à relação entre significados dos elementos das frases em sequência em um texto (local) ou entre os elementos do texto como um todo. Questões relativas às relações de sentido entre os significados dos termos (como hponímia ou hiperonímia) também têm a ver com coerência semântica.
- b) *Coerência sintática* – que se refere aos meios sintáticos para expressar a coerência semântica como, por exemplo, os conectivos, o uso de pronomes, de sintagmas nominais definidos e indefinidos etc. Ela nada mais é do que um aspecto da coesão que pode auxiliar no estabelecimento da coerência.
- c) *Coerência estilística* – refere-se àquela pela qual um usuário deveria usar em seu texto elementos linguísticos (léxico, tipo de estruturas, frases etc.) pertencentes ou constitutivos do mesmo estilo ou registro linguístico. Embora essa possa ser uma exigência plausível dentro de um contexto normativo do uso da língua, o uso de estilos diversos parece não criar problemas maiores para a coerência entendida como princípio de interpretabilidade. Na verdade, essa é uma noção que tem utilidade na explicação de fenômenos de quebra estilística. Seria o caso, por exemplo, do uso de gírias em textos acadêmicos, sobretudo orais (as conferências), ser normalmente precedido de ressalvas como “se me permitem o tempo”, “para usar uma expressão popular que bem expressa isso” etc. ou do uso de palavras de baixo calão em conversas “polidas”, normalmente precedidas de um “com o perdão da palavra”.
- d) *Coerência pragmática* – que tem a ver com o texto visto como uma sequência de atos de fala. Estes são relacionados de modo que, para a sequência de atos de ser percebida como apropriada, os atos de fala que a constituem devem satisfazer as mesmas condições presentes em uma dada situação comunicativa. Caso contrário, temos incoerência. Assim, por exemplo, se um amigo faz um pedido a outro, seria esperável que tivéssemos uma das seguintes sequências de atos: pedido/atendimento; pedido/promessa; pedido/jura; pedido/solicitação de esclarecimento/esclarecimento, etc.

Koch e Travaglia (2001, p. 39-40), por sua vez, estabelecem que

essa divisão de coerência em tipos tem o mérito de chamar a atenção para diferentes aspectos daquilo que chamamos de coerência: o semântico, o pragmático, o estilístico e o sintático (ou gramatical, ou da superfície linguística). Mas é preciso ter sempre em mente que a coerência é um fenômeno que resulta da ação conjunta de todos esses níveis e de sua influência no estabelecimento do sentido do texto, uma vez que a coerência é, basicamente, um princípio de interpretabilidade e compreensão do texto, caracterizado por tudo de que o processo aí implicado possa depender inclusive a própria produção do texto, à medida que o produtor do texto quer que seja entendido e o constitui para isso, excetuadas situações muito especiais.

Ademais, ainda sobre os aspectos de textualidade, Marcuschi (2008) declara que fatores que regem a conexão referencial (aspectos semânticos) e a conexão sequencial (elementos conectivos) são chamados, no nível da cotextualidade, de coesão. Tais fatores são integrantes da textualidade.

Em Koch e Travaglia (op. cit., p. 40), diz-se que há duas grandes modalidades de coesão: a referencial (ou referenciação) e a sequencial (ou sequenciação). Para eles, a coesão referencial se estabelece entre dois ou mais componentes da superfície textual que remetem (ou permitem recuperar) a um mesmo referente (que pode, evidentemente, ser acrescido de outros traços que se lhe vão agregando textualmente). Ela é obtida por meio de dois mecanismos básicos, a saber:

- a) *Substituição* – quando um componente da superfície textual é retomado (anáfora) ou precedido (catáfora) por uma proforma (pronome, verbo, advérbio, quantificadores que substituem outros elementos do texto). Há, também, a substituição por zero (Ø) que é a elipse;
- b) *Reiteração* – que se faz por meio de sinônimos, de hiperônimos, de nomes genéricos, de expressões nominais definidas, de repetição do mesmo item lexical, de nominalizações.

A coesão sequencial também se faz por meio de dois procedimentos: a recorrência e a progressão.

A sequenciação por recorrência (ou parafrástica) é obtida pelos seguintes mecanismos: recorrência de termos, de estruturas (o chamado paralelismo), de conteúdos semânticos (paráfrase), de recursos fonológicos segmentais e suprasegmentais (ritmo, rima, aliteração eco etc.), de aspectos e tempos verbais.

A coesão sequencial por progressão (ou frástica) é feita por mecanismos que possibilitam:

- a) *A manutenção temática*, pelo uso de termos de um mesmo campo lexical;
- b) Os *encadeamentos*, que podem se dar por *justaposição* ou *conexidade*. Na *justaposição*, usam-se partículas sequenciadores que podem ser temporais (referindo-se ao tempo do “mundo real”) ou ordenadoras ou continuativas de enunciados ou sequências textuais, quando dizem respeito à linearidade e à ordenação de partes do texto. O *encadeamento por conexão* é feito por meio de conectores de tipo lógico (estabelecem relações de conjunção, disjunção, implicação lógica etc.) ou por meio de operadores de discurso (estabelecem relações discursivas ou argumentativas entre enunciados do texto, operando a conjunção, disjunção ou contrajunção de argumentos ou acrescentando a enunciados atos de justificação, explicação, conclusão, especificação, generalização etc.).

3 Considerações sobre aquisição de língua portuguesa por surdos

O ensino formal e a aquisição de linguagem da pessoa surda devem ser considerados a partir do seu contexto social e familiar, pois todos devem ter direitos e deveres iguais no tangente à oportunidade do saber e do fazer na educação. A criança surda que nasce em uma família de ouvintes, segundo Sacks (1998) e outros autores, perfazem 95% dos surdos. Surge, nesse sentido, a questão: como uma criança surda, filha de pais ouvintes que nunca viram a língua de sinais, que não conhecem pessoas

surdas e nem imaginam o que fazer para comunicar-se com seu filho, vai adquirir sua primeira língua? Dessa forma, há que se atentar para as especificidades desse contexto sociofamiliar de aquisição de linguagem dos indivíduos surdos, uma vez que entre esses são raros os que tiveram a possibilidade de ter uma língua materna antes de seu ingresso na escola, pois quando iniciam sua vida escolar “não têm conhecimento suficiente do português para serem alfabetizados nesta língua e nem conseguem entender o português, por falta-lhes uma prévia compreensão do que seja uma língua, já que não possuem nenhuma” (AMORIM, 2004, p. 18).

A tônica *a priori* é, portanto, a aquisição da língua de sinais de forma espontânea e natural, tendo em vista a relevância de se ter referências linguísticas e culturais de surdos adultos, bem como da comunidade linguística usuária de língua de sinais como um todo. Esse processo precisa acontecer em meio a sinalizadores adultos e num ambiente linguisticamente rico e estimulante em língua de sinais a partir de muitas referências visuais e manuais. O problema aqui, então, dá-se não somente com a Língua Portuguesa, mas também com a Libras, que é a primeira língua do surdo. É fato, portanto, que o surdo encontra barreiras para aquisição de língua(gem), tendo em vista o desconhecimento dos que compõem o seu núcleo familiar, bem como daqueles com quem têm primeiro contato (primos, tios, avós, vizinhos etc.).

Se a falta de referências linguísticas é real para a primeira língua, no caso do surdo, o que se falar, então, sobre as referências da segunda língua (LP)? Diferentemente de uma criança que cresce em meio a estímulos sonoros receptados por sua condição auditiva ouvinte e que, por isso, tem como experienciar a pronúncia das palavras, os arranjos sintáticos, as concordâncias etc., a criança surda não tem tal acesso devido ao bloqueio auditivo. Há que se ressaltar que o surdo tem outro sistema de referência sobre o mundo, outra atividade mental, um outro modo de organização mental do mundo e uma outra língua materna que lhe é mais natural. E é exatamente a língua de sinais que irá ser o suporte na construção da referência do mundo para o surdo. Por isso, as diferenças linguísticas e de modalidade das línguas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem do surdo são grandemente importantes para a compreensão sobre a surdez e linguagem. Por ser surdo, sua língua natural, psicolinguisticamente falando, será aquela que considere como canal perceptual e de produção os olhos e os movimentos corporais (gestualidade) no lugar da audição e da fala vocal. Dessa forma, uma língua visuoespacial ou visual-gestual, a Libras, é o mais adequado para o surdo, a uma língua oral-auditiva, Língua Portuguesa.

Essas diferenças, entretanto, não se restringem somente à modalidade. As estruturas linguísticas também são contrastivas. Enquanto a Libras possui uma sintaxe espacial, na qual se podem produzir signos simultaneamente – sendo esses marcados no espaço para possuírem marcas de gênero, número e grau –, a Língua Portuguesa possui uma sintaxe linear, em que o falante produz linearmente os signos e esses possuem desinências ligadas ao próprio morfema para expressão de gênero, número e grau. Há muitas outras diferenças. A consideração dessas diferenças linguísticas é fundamental nesse processo. O problema enfrentado pelos surdos é exatamente o de que a maioria das pessoas utilizam línguas de modalidade oral-auditiva ou auditivo-oral, e essas não podem ser adquiridas espontaneamente por eles. De qualquer forma, as pesquisas em linguística das línguas de sinais já comprovaram que a utilização das

mãos e de todo o esquema corporal ao invés do aparelho fonador executam a mesma função linguística.

As línguas de sinais não são diferentes das línguas orais, no que se refere à função primordial de evocar significados (elas devem ser consideradas por seus valores conceituais; não como um conjunto de sinais referentes a palavras da língua oral, mas como um código aberto de significantes e significados). (CICCONE, 1996, p. 22)

Portanto, um dos problemas do surdo seria, então, o atraso na aquisição da linguagem, de modo geral, tendo em vista seu não contato desde a mais tenra infância com a Libras e, em seguida, com o português a partir de uma língua que lhe dê suporte para tal aprendizado.

No que se refere ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, é imprescindível que seja uma realidade para os surdos, observando-se, aqui, que a aprendizagem da segunda língua dá-se num contexto em que “o processo não é o de aquisição natural por meio de construção de diálogos espontâneos, mas o de aprendizagem formal na escola” (SALLES, 2004, p. 115).

A esse respeito, Quadros (1997, p. 84) afirma que “a necessidade formal do ensino da língua portuguesa evidencia que essa língua é, por excelência, uma segunda língua para a pessoa surda”. E acrescenta que, embora se diga muitas vezes que a alfabetização de surdos acontece através do ensino de L2, deve-se ter em mente que “há diferenças entre a aquisição do português escrito por crianças surdas e os casos típicos de aquisição de L2” (QUADROS, 1997, p. 17). Nesse contexto de ensino, Salles (2004) compreende que a leitura deve ser uma das principais preocupações no ensino de português como L2 para os usuários de Libras, por ser uma etapa fundamental para a aprendizagem da escrita.

Muitos têm sido os problemas causados na escolarização dos surdos por conta da incompreensão acerca das questões até então apresentadas neste texto. Além disso, a ausência de metodologias de ensino de segunda língua, materiais didáticos específicos e formação de professores para essa modalidade de ensino são outros entraves nesse processo. A própria Política Nacional de Educação de Surdos na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, SEESP/MEC) desconsidera tal fato ao incluir em turmas regulares os alunos surdos. Esses são submetidos à Língua Portuguesa como língua materna/primeira língua, bem como avaliados como se, de fato, fosse essa sua primeira língua tal qual o é para os alunos ouvintes que também integram salas de aula. Há que se considerar que tal “ensino” ainda se dá com a presença do tradutor e intérprete de Libras, em que o aluno pouca ou nenhuma oportunidade tem, devido à estrutura e proposta das salas inclusivas, de utilizar o português em sua interatividade escrita, linguística.

Poker (2002) afirma que as trocas simbólicas estimulam a capacidade representativa desses alunos, o que favorece o desenvolvimento do pensamento e do conhecimento em ambientes heterogêneos de aprendizagem. No entanto, existem posições contrárias à inclusão de alunos com surdez nas turmas comuns, em decorrência da compreensão das formas de representação da surdez como

incapacidade ou das propostas pedagógicas desenvolvidas tradicionalmente para atendê-las que não consideram a diversidade linguística. Para Skliar (1999), o modelo excludente da Educação Especial está sendo substituído por outro, em nome da inclusão que não respeita a identidade Surda, sua Cultura, sua Comunidade. Tratar de línguas no contexto da pessoa surda requer, também, repensar todo o modelo educacional excludente a que essas pessoas têm sido submetidas.

Segundo Fernandes (2003), as dificuldades em Língua Portuguesa não têm de ser consideradas como sendo próprias do surdo, e sim de um aprendiz/falante que é privado do contato linguístico e que, portanto, reflete as mesmas dificuldades de um ouvinte no trato com outra língua que não lhe seja familiar e cotidiana. Para ela, o que provoca o erro é a falta de contato constante com a língua em uso, com contextos linguísticos ricos e não simplesmente a deficiência. Tal falta de domínio de um sistema linguístico de modalidade oral-auditiva pelo surdo é resultado das restrições na exposição contínua ao meio linguístico e mesmo às falhas no processo de educação.

Guarinello (2005) declara que é condição necessária a interferência de um adulto letrado na construção da linguagem escrita, vez que será ele quem irá orientar, mediar e “atribuir” sentido à escrita da criança. Continua dizendo que é por meio dessa parceria que ocorre a “construção conjunta de conhecimentos, do conhecimento de mundo e do conhecimento partilhado, que os textos fazem sentido para quem os lê” (GUARINELLO, 2005, p. 63). Tais questões nos apontam “a necessidade de analisar não só o produto, mas o processo de construção de produções escritas de sujeitos surdos, levando em consideração o papel do outro na construção da escrita” (op. cit., loc. cit.), além de que é “a produção de textos ponto de partida de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua, pois é no texto que a língua se revela em sua totalidade” (op. cit., p. 66).

Historicamente, as mudanças na educação de surdos, bem como na educação especial como um todo, têm se dado de forma mais madura e efetiva, ainda que a passos lentos e distantes. Isso porque, de alguma forma, a legislação que precisamos respeitar e cumprir por vezes expressa um desconhecimento de uma melhor ideia de educação, das especificidades e necessidades de cada deficiência em si. E não são poucos os documentos legais e científicos que advertem e admoestam quanto a questões relativas aos surdos. A Declaração de Salamanca, de 1994, por exemplo, é uma resolução das Nações Unidas que trata dos princípios da política e da prática em Educação Especial. O parágrafo 19, referente às diretrizes de ação em níveis nacionais nas áreas de política e organização, promulga que

políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdo-cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares. (BRASIL, 1994, § 19)

À vista disso, pode-se apontar como causa do insucesso da educação de muitos surdos não só a sua dificuldade em relação à Língua Portuguesa, mas também o modelo educacional restrito e deficiente a que têm sido submetidos. Como de fato incluir um aluno surdo numa sala regular? Os professores têm se mostrado não preparados para tal, o que é perceptível através das metodologias apresentadas em salas de aula, atividades propostas, forma de avaliação etc. Outro aspecto crucial a ser pensado diz respeito ao momento, ao lugar e à estrutura em que acontecem as aulas de Língua Portuguesa. Numa turma regular, na qual se encontram ouvintes, surdos e outros alunos com deficiências possivelmente, as aulas de Língua Portuguesa mantêm o padrão de primeira língua e são ministradas nessa perspectiva, o que leva o surdo a ter de lidar com questões de cunho estritamente gramaticistas, com exemplos que fogem da realidade e a partir de aspectos que não lhe são palpáveis e conhecidos. Entretanto, como já mencionado, nessa mesma sala estão os alunos surdos que não têm como primeira a língua majoritária nacional, e sim como segunda língua, sendo, portanto, uma inadequação e desrespeito para com os direitos linguísticos dos alunos surdos. Fica claro, então, que os fatores que envolvem toda essa problemática educacional são, em sua maioria, devido à conjuntura e realidade apresentadas e vividas por todos: ausência de metodologias de segundas línguas, professores não proficientes em Libras, ausência de materiais didáticos específicos, formas inadequadas de avaliação linguística, entre outros.

Para efeito de demonstração dessas questões, neste trabalho, iremos analisar os aspectos de coesão e coerência das produções de dois alunos surdos. Em suma, queremos entender como se dá a construção de sentidos, de lógica da escrita do surdo diante dessa aparente “confusão” gráfica produzida por eles. Mostraremos, também, que os desvios na escrita são naturais devido a fatores de transposição de língua de sinais e interlíngua, e que poderiam ser minimizados se esses alunos tivessem orientações adequadas por professores capacitados e proficientes em Libras e em Língua Portuguesa como segunda língua.

4 Análise da escrita do surdo

A pesquisa utiliza como *corpus* de trabalho produção textual de dois alunos surdos, produzida durante um curso de extensão, Curso Básico de Língua Portuguesa para Surdos, com carga horária de 120h, realizado no Centro de Ensino de Apoio à Pessoa com Surdez – CAS/MA. A seguir, far-se-á a caracterização etiológica dos alunos e a exposição dos constituintes dos textos tomados para análise:

- Caracterização etiológica da surdez:

Aluno 1: perda auditiva neurossensorial bilateral profunda.

Aluno 2: Perda auditiva neurossensorial bilateral de grau severo e profundo.

A proposta textual tratava-se de uma dissertação a ser desenvolvida a partir do tema gerador “Estudar é para vida” e da coletânea de textos verbais e não-verbais. A seguir, utilizar-se-á o *corpus* de trabalho, que são excertos dos textos escritos por surdos bilíngues na forma de redação. Como referencial teórico para análise, temos os pressupostos da Linguística Textual, especificamente em Marcuschi (2008), Fávero (2003), Fávero e Koch (2005), Koch (1997), conceito acerca do que é *texto* e suas

concepções textuais; sobre os aspectos de coesão utiliza-se Marcuschi (2008), Koch e Travaglia (2001), e em relação à coerência utilizamos os mesmos autores e contribuições também de Van Dijk e Kintsch (1983, *apud* KOCH; TRAVAGLIA, 2001). A título de exemplificação, destacam-se quanto a/ao:

a) Uso de marcas de oralidade na escrita

Durante a análise dos textos, perceberam-se traços de oralidade e coloquialidade na escrita dos alunos. Embora eles não tenham acesso aos sons da fala oral, visto que são surdos, tais textos oferecem tais traços.

Aluno 1: gente a conselha; tem sacrifica corpo; depois cansando muito; muito coisas; livros profundo parece superiores; graudação; pós-graudação; família e amigos conselho.

Aluno 2: os livros são uns grande sonhos; as coisas novas e pode lhe-te fazer; pro resto na vida; sentidos abstrativos; com os pensativos, processitivos lentamente; significar e acontecer com vem as palavras mágicas; pode lhe fazer uma parte na sua vida; você ter buscá-lo.

A partir desses exemplos, destaca-se o uso oral na transcrição dos alunos, ao passo que é possível justificar ter por base metodológica uma análise teórica, isto é, as expressões de uso coloquial são transcritas em textos mais formais. Nesse sentido, é fundamental tratar com alunos aprendizes as formalidades da norma padrão que se repassam nas instituições de ensino, além do ensino da língua de sinais.

b) Análise das expressões

Do ponto de vista gramatical, explicita-se:

- Ausência de concordância de número, como em “muito coisas”, “família e amigos conselho”, “os livros são uns grande sonhos”, livros profundo, bem como de gênero na expressão acima já tratada “muito coisas”;
- Inadequação no uso e emprego de pronomes oblíquos: “pode lhe-te fazer”;
- Utilização incorreta de classe gramatical: “tem sacrifica corpo” (utilização de verbo – *sacrifica, cansando* – ao invés de substantivo – *sacrifício, cansado* – respectivamente);
- Conjugação verbal: você *ter* buscá-lo (Forma infinitiva ao invés da conjugação verbal adequada);
- Inadequação ortográfica: “a conselha” (aconselha), “superiores” (superiores); “graudação” e “pós-graudação” (graduação), “abstrativos” (abstratos), “pensativos” (pensamentos), “processitivos” (algo como processamento, no texto refere-se à processamento cerebral);
- Coloquialidade: “pro resto na vida”;
- Emprego inadequado de itens lexicais: “significar e acontecer *com* vem as palavras mágicas” (com), pode lhe fazer *uma* parte *na* sua vida (uma, na).

As permutas de classes gramaticais, dificuldades do uso de pronomes oblíquos, inadequação de ortografia são constantes nas construções de frases e textos dos alunos surdos analisados, sendo assim é necessário tratar com muita frequência as dificuldades dos alunos como também orientar os professores que acompanham a vida escolar desses aprendizes.

c) *Análise comparada*

Do ponto de vista das flexões de gêneros, números, tempo e modo das línguas envolvidas (Libras e Língua Portuguesa), pode-se assim, exemplificar:

- Ausência de desinência para gênero (masculino/feminino) e número (singular/plural) na Língua de Sinais;
- Pronomes são marcados por meio do sistema de apontação, tendo em vista a sintaxe espacial da Língua de Sinais;
- Os verbos se apresentam sem flexão de tempo e modo em LS;
- Quanto à ortografia, percebe-se que, por memorizar as palavras em sua globalidade e não a partir de sua estrutura fonética, podem acontecer trocas nas posições das letras.

Como já apontado anteriormente, o entendimento da escrita do aluno surdo perpassa, necessariamente, o entendimento da estrutura morfológica e sintática da língua de sinais. Tais especificidades na escrita devem-se justamente ao fato de o surdo fazer a “transposição” da estrutura da sua língua para a escrita da Língua Portuguesa, provocando comportamentos não convergentes na norma padrão dessa.

d) *Aspectos de coesão e coerência*

Passaremos, então, a analisar globalmente os textos dos alunos a partir dos aspectos de cotextualidade:

Aluno 1: Aspectos de coesão prejudicados, embora demonstre uso de coesão sequencial por progressão em “*então* muito estuda” e “*por* isso antes não conhecer” como retomada do raciocínio da oração anterior, bem como utilização da adição de elementos em “*pesquisa e prova tem*”. Entre as orações “*por* isso antes não conhecer a palavra” e “*agora desenvolver palavra*” parece existir, implicitamente, e tendo como referência a Língua de Sinais, um encadeamento por adversidade. A própria utilização do termo “*palavra*”, nesse contexto, seria uma alusão à “*faculdade*”, não enquanto palavra, mas enquanto organismo, enquanto ser. Poderíamos, então, dizer que há, aí, a transposição de um processo de coesão referencial anafórica em língua de sinais. Quanto aos aspectos de coerência, observa-se que, embora prejudicados os aspectos de coesão, o aluno surdo consegue manter uma progressão em seu raciocínio, mostrando as etapas pelas quais uma pessoa muito provavelmente passará ao entrar na faculdade: faculdade – trabalho – provas e pesquisas – pós-graduação etc., o que nos faz compreender a apropriação da simbolização de aspectos pragmáticos e reais da vida.

Aluno 2: Demonstra conhecer o recurso anafórico utilizado, aqui, pelos pronomes (mesmo com a colocação ambígua “*lhe-te*”) como em “*buscá-las*”, “*E isso*”, “*buscá-lo*”. Texto com aspectos gramaticais não tanto divergentes, possuindo concordâncias, pontuação etc. Apresenta também pensamento coerente, embora se utilize exacerbadamente da linguagem figurada e das possibilidades que ela pode lhe dar. O texto, em si, é cheio das impressões do autor acerca da perpetuação das palavras e do quanto se pode utilizá-los, bem como aos livros, para trazer a vida “*sonhos e cheio de surpresas, emoções, pensamentos*”. Possui certo grau de maturidade discursiva e pragmática em Língua Portuguesa.

5 Considerações finais

Somente por meio da língua(gem) e da relação social é possível à significação do mundo pelo sujeito. A língua(gem) tem um papel importantíssimo na constituição da subjetividade desses sujeitos e na construção de seus conhecimentos (BAKHTIN, 1999; VYGOTSKY, 2008). Bakhtin (op. cit.) parte do princípio de que a interação entre as pessoas é uma condição necessária para o desenvolvimento da linguagem em qualquer modalidade, seja ela auditivo-oral, escrita ou visual-gestual. Para ele, “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (BAKHTIN, op. cit., p. 112). A atividade mental é, à vista disso, organizada pela linguagem. Voltando-se às questões da surdez, podemos dizer que surdos têm atividade mental diferente, um outro modo de organização cerebral, intelectual que difere do ouvinte, já que a sua primeira língua é visual-gestual e seu meio de expressão são os sinais. É justamente essa língua que está presente na interlocução das pessoas surdas e, portanto, será o ponto de partida no processo de construção do conhecimento, pois esse não se pode dar sem linguagem. O desenvolvimento cognitivo, linguístico e visão de mundo se darão a partir das experiências visuais do sujeito surdo paralelamente às experiências do sujeito ouvinte.

Os textos, conseqüentemente, precisam ser vistos também como sendo sua forma de representar e ver o mundo a partir de suas experiências visuais e de sua organização cognitiva de tais experiências, expressas por meio da escrita em Português a partir da estrutura da Libras, o que causaria essa mistura, transferência, sobreposição da língua de sinais na escrita da Língua Portuguesa. Essa ideia nos faz acreditar mais ainda que os surdos, diferentemente dos ouvintes, não utilizam como sistema de referência para a escrita o apoio na linguagem oral, tendo, portanto, um sentido intrínseco e diferente dado a sua escrita.

Se compararmos o texto de um aluno surdo ao de um ouvinte, muito provavelmente focalizaremos a falta. Entretanto, ao nos lembrarmos de que a referência do surdo para a escrita da Língua Portuguesa é a sua língua, a Libras, de modalidade, gramática e registros diferentes, percebemos, sim, que existem aspectos de coesão e coerência presentes no texto que, entretanto, são expressos a partir da singularidade dessa escrita surda. Ao se tomar como ponto de partida para entendimento da escrita em L2 o discurso em língua de sinais, que serve, ao mesmo tempo, como mediadora para a escrita em LP e como ponto inicial de pensamento, observa-se quão verdadeiras são tais afirmações. Assim, compreende-se que

é essa língua que dará toda a base lingüística para a aprendizagem de qualquer outra língua. Desse modo, as dificuldades encontradas no português escrito dos surdos podem ser referenciais para um trabalho com a escrita como segunda língua, já que não se trata apenas de ensinar a língua escrita, mas de usá-la, ou seja, fazer com que ela funcione como recurso para interação e interlocução, de maneira que o sujeito possa manipular a língua portuguesa nas suas várias possibilidades. (GUARINELLO, op. cit., p. 66)

É de conhecimento coletivo que mesmo entre os alunos ouvintes as práticas de produção textuais são problemáticas, tendo em vista uma série de desdobramentos e questões de ordens diversas, – tais como aspectos discursivos, cognitivos, de conhecimento de mundo, falta de leitura e fragmentado conhecimento linguístico – que podem interferir na prática discursiva. No caso do aluno surdo, isso se agrava ainda mais, haja vista que o seu *input*(recepção) linguístico da Língua Portuguesa é bem mais restrito e desfavorecido. É comum encontrarmos escritas diferenciadas, de difícil compreensão, o que reforça mais ainda a necessidade de um trabalho eficaz. A diferença de modalidade, a falta de domínio da gramática da L2, de articulação das palavras e oração e ausência de profícuo uso dos fatos de cotextualidade (coesão e coerência) acabam prejudicando a conexão sequencial e estrutural do texto e, por isso, a mensagem e o sentido, parecendo, assim, serem apenas um amontoado de palavras. Ressalta-se que, ainda assim, há um forte apelo semântico, uma expressão de coerência e aspectos pragmáticos interessantes a serem ponderados.

Por vezes a lógica da escrita do surdo está inserida na relação autor-leitor, em que aspectos de conhecimentos e posse dos dois não são explicitados, em que os sentidos são construídos a dois como produto mesmo de uma atividade discursiva. É justamente no momento de reescrita, de contação ou de interação que tais aspectos ficarão mais claros tanto para o leitor (seja ele professor ou qualquer outra pessoa), quanto, muitas vezes, para o próprio surdo.

Guarinello (2007) reitera que o surdo é capaz de escrever e aproximar seu texto do português padrão, desde que lhe sejam dadas oportunidades de interagir com a escrita por meio de atividades significativas e desde que haja um trabalho de parceria e atribuição de sentidos pelo leitor. Dessa forma, o processo de aquisição da linguagem escrita baseia-se na interação com o outro, e nessa parceria reconstruem-se os sentidos dos textos.

É inquestionável a importância da interação no ambiente linguístico em que ocorre o aprendizado de L2. Partindo de tal afirmação, Damhuis (1993, *apud* QUADROS, 1997, p. 85-86) cita três aspectos de interação verbal que podem ser distinguidos: o *input* (a recepção), o *output* (a produção) e o *feedback*. Pensar sobre o processo de aquisição/ensino/aprendizagem de português para surdos requer uma reflexão psicossocial e biológica. Assim, tendo em vista o bloqueio (total ou parcial, de acordo com o grau de surdez), tal indivíduo terá acesso restrito ou irrisório de *input* linguístico em português. Por isso, o contato com textos pelo aluno surdo deve ser proporcionado em tantos quantos momentos forem possíveis. Mesmo sua produção e comunicação (*output*) devem ser exploradas e utilizadas propositadamente visando o maior contato e possibilidade de *feedback*, de retorno, quando professor e aluno poderão refletir acerca do uso e desempenho discente no português escrito.

Para tanto, insistimos que diversos aspectos precisam ser investigados e levados em consideração nesse ensino: as diferenças, nos aspectos linguístico e sociocultural do Português Brasileiro e da Língua Brasileira de Sinais; diferentes modalidades de produção/recepção das mesmas: oral-auditiva/visual-especial, como dito; metodologias diferenciadas de segunda língua; aquisição das línguas envolvidas, interlíngua e especificidades do aprendiz surdo no que tange a características linguísticas que lhe são próprias; aspectos de cultura e identidade; dificuldades no

processo de aprendizagem/aquisição encontradas pelos aprendizes tanto no que diz respeito à L1(Libras) quanto à L2(Língua Portuguesa).

Enquanto as aulas reproduzirem modelos arcaicos de ensino que privilegiam a frase isolada, sem contexto, memorização de vocabulário, exercícios de repetição ortográfica e de correção gramatical, os surdos, muito provavelmente, estão fadados ao fracasso. Quando os professores de Língua Portuguesa tomarem a língua, de forma viva, em situações reais de uso, tendo em vista a perspectiva da construção aluno-professor, poderemos, então, acreditar em dias mais belamente escritos para/pelos surdos. O anseio por professores de surdos proficientes em língua de sinais, para que tal processo de ensino-aprendizagem seja, de fato, eficiente também é tamanho.

Urge a primordialidade de fomento às políticas linguísticas, a formação dos professores e a oferta de uma educação verdadeiramente bilíngue, que ofereça ao surdo verdadeiras e potencialmente formas de desenvolvimento acadêmico, intelectual, social e profissional que até então, infelizmente, não têm sido propiciados.

Referências

AMORIM, M. A. C. *O processo ensino-aprendizagem do português como segunda língua para surdos: os elementos conectores conjuntivos*. 2004. 155 f. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BRASIL. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

CICCONE, M. *Comunicação total: introdução, estratégias a pessoa surda*. 2. ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996, p. 175.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 2003.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore. *Linguística textual: introdução*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERNANDES, Sueli de Fátima. *Educação bilíngüe para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios*. 2003. 202 f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

GUARINELLO, A.C. Reflexões sobre a aquisição do português escrito como segunda língua de uma criança surda. *Cadernos de Pesquisas em Linguística*, Porto Alegre, v.1, n.1, p.63-66, agosto 2005.

GUARINELLO, A.C. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Coerência e ensino. In: _____. *A coerência textual*. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção de sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção textual: análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

POKER, Rosimar Bortolini. *Troca simbólica e desenvolvimento cognitivo em crianças surdas: uma proposta de intervenção educacional*. 2002. 363 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Letras, Universidade do Estado de São Paulo, UNESP, 2002.

QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de surdos: aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC, SEESP, 2004. v. 1.

SKLIAR, Carlos (org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 2.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

O uso dos gêneros textuais formais nas aulas de Língua Portuguesa: requerimento em foco

El uso de géneros formales en las clases de Lengua Portuguesa: aplicación en foco

Giovane Silveira da Silva

Discente em Letras: Português/Inglês – Universidade Federal de Lavras.

E-mail: giovanimontana@hotmail.com

Resumo: Este trabalho tem por objetivo refletir acerca do uso dos “gêneros textuais formais” nas aulas de Língua Portuguesa, tomando como base referencial o gênero Requerimento. Para a consecução do objetivo proposto, foi feito um estudo teórico acerca de autores como Bakhtin (2000), Koch (2009), Medeiros (2008) e Bazerman (2009) para, inicialmente, uma conceituação do objeto de estudo e, posteriormente, uma definição das aplicabilidades e das contribuições dos “gêneros formais” nas aulas de Língua Portuguesa. Sob essa perspectiva, pode-se perceber que o trabalho com os gêneros formais, em uso, dentro de sala de aula, é ainda algo pouco explorado, embora o ensino, em certas instituições, ainda dê primazia ao estudo de regras e classes gramaticais, descontextualizados da condição de uso do gênero em questão. O trabalho com os gêneros formais prevalece limitado, em detrimento dos gêneros denominados livres, que possibilitam uma maior liberdade. Nesse sentido, pode-se concluir que há uma necessidade imediata de explorar mais os gêneros formais, desconstruindo a visão impressiva que os detêm, haja vista que o estudo desses gêneros contribuirá muito insignificativamente se não estiver associado ao exercício social e cidadão.

Palavras-chave: Gêneros Textuais e/ou Discursivos. Requerimento. Ensino de Língua Portuguesa.

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre el uso de "géneros formales" en las clases de portugués, tomando como base de referencia el género requerimiento. Para lograr el objetivo propuesto fue hecho un estudio teórico sobre autores como Bakhtin (2000), Koch (2009), Medeiros (2008) y Bazerman (2009), para, en principio, conceptualizar el objeto de estudio y, posteriormente, definir las aplicabilidades y las contribuciones de los "géneros formales" en las clases de portugués. Desde esta perspectiva, se puede ver que el trabajo con los géneros formales, en uso, en las clases, es todavía algo poco explorado, aunque la enseñanza en algunas instituciones siguen dando prioridad al estudio de las reglas y las clases gramaticales, e al uso descontextualizado de la condición de género en cuestión. El trabajo con géneros formales prevalecen limitados, encima de los géneros denominados libres, que permiten una mayor libertad. Así, se puede concluir que existe una necesidad inmediata para explorar los géneros más formales, desconstruyendo la expresiva visión que los sostienen, dado que el estudio de estos géneros contribuirá en gran medida si estuvier asociado con el ejercicio social y ciudadano.

Palabras clave: Género textual y/o discurso. Requerimiento. Enseñanza de la lengua portuguesa.

1 Considerações iniciais

Atualmente, há inúmeros estudos disponíveis acerca da produção textual e da inserção dos gêneros textuais e discursivos nas aulas de Língua Portuguesa. Isso se deve ao fato da dificuldade dos estudantes de assimilar e compreender linguisticamente o uso/funcionamento e a distinção de tais gêneros, bem como o motivo da diversidade de gêneros existentes. Outro fator importante se refere ao fato de o ensino ser direcionado à gramática descontextualizada de seu uso funcional. Toma-se como exemplo o aluno que sai da escola e ingressa no mercado de trabalho. De repente, se vê pressionado por seu chefe a fazer um requerimento ou enviar uma solicitação a algum departamento, em específico, ou, ainda, confeccionar uma ata da reunião dos diretores, enfim, várias situações que possam por à prova o indivíduo e suas capacidades. Esse indivíduo estudou a linguagem formal e suas conjugações, bem como as variadas classes gramaticais, mas lhe foram deficientes as aplicações desse conhecimento. Como seria, então, essa situação no mínimo constrangedora?

Para melhor ilustração, um fato interessante aconteceu em Minas Gerais, na cidade de Lavras. Um engenheiro civil queria afixar três cabos de aço na ponta de uma torre de sinal de TV e afixar a outra ponta na base da torre e solicitou esse serviço ao mestre de obras. Entretanto, o engenheiro da construção disse que não poderia desperdiçar nenhum pedaço do cabo. Intrigado, o funcionário ficou pensativo na metragem e não chegou a uma conclusão plausível. Ao revelar sua indecisão ao engenheiro responsável, esse disse que era muito fácil. Os funcionários deveriam apenas utilizar a forma de *báskara* e a medida seria exata. O mestre de obras, surpreso, disse que havia aprendido a fórmula de *báskara* na escola, mas ninguém nunca havia dito para que usar essa tal fórmula. Apesar de ser um exemplo simples, significa muito em termos de aplicabilidade das normas, fórmulas, gramáticas que nos são apresentadas durante o nosso processo de assimilação do conhecimento. O que se pode observar é que, em termos de assuntos formais, há apenas uma memorização e não uma funcionalidade no que diz respeito ao uso social do gênero.

Diante dessas colocações, há uma necessidade urgente de se discutirem, além da linguagem padrão, os seus usos e as suas aplicações em um contexto formal, dispostos socialmente, principalmente porque, ao invés de saber inúmeras páginas de conjugação verbal e variados pronomes de tratamento, o ensino se torna mais prazeroso e instigante se agregado a uma relação teórico-prática, na qual o aluno consiga atribuir sentido nesses diferentes usos. Não se pretende aqui esgotar as possibilidades de análises e muito menos defender métodos que unicamente melhorarão o ensino, porque, na verdade, o ideal seria uma junção das várias possibilidades de ensino. Neste estudo, foi destacado apenas um dos pontos que se faz mais relevante no trabalho com os gêneros discursivos e contribui, conseqüentemente, de forma significativa para que o ensino não se torne reprodutor e massivo, mas sim uma interação dinâmica da teoria com a prática e os seus usos sociais.

Para a consecução do objetivo proposto, foi feito, primeiramente, um estudo teórico acerca de gêneros textuais e discursivos, baseados em Bakhtin e autores que continuaram os estudos. Posteriormente, a fim de delimitar o objeto de estudo, foi feito um estudo teórico acerca do gênero textual *requerimento*, caracterizando suas

funcionalidades e especificidades, bem como os motivos e a razão para se usar uma redação técnica. Por último, foi evidenciado o trabalho e o ensino desse gênero textual em específico nas aulas de Língua Portuguesa, ressaltando suas devidas contribuições para a promoção do exercício da cidadania e de uma reflexão mais aprofundada, no tocante à questão da aplicabilidade dos gêneros e da importância dos mesmos para a sociedade.

2 Gênero textual e domínio discursivo

Gênero textual se caracteriza como uma infinidade de textos, que cerceiam a sociedade em geral, haja vista que todo discurso se materializa em um determinado gênero. Cada esfera social utiliza determinados gêneros, nas suas práticas sociais, com a finalidade de interagir pela linguagem e atender a atividades específicas dessa esfera. Em consonância com essa postura, Bakhtin (2000, p. 279) afirma que “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de se surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana”. Reforçando essa ideia, Bazerman (2009, p. 31) considera que “os gêneros tipificam muitas coisas além da forma textual. São parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais”.

É importante ressaltar a multiplicidade de gêneros existentes, tendo em mente a enorme variedade de práticas sociais e interações por meio da linguagem. À medida que as ações vão sofrendo modificações ao longo do tempo, os gêneros procuram se adequar para atender àquela determinada esfera social. Os gêneros, para Bakhtin, não são estáticos, mas sim estão dispostos a sofrerem alterações ao longo dos processos e das atividades humanas. Além disso, os gêneros adquirem uma complexidade maior quando são submetidos às funções mais secundárias ou mais enredadas.

Cabe, ainda, mencionar que, pelo fato dos gêneros não serem estáticos, eles podem ser intergenéricos, sob uma junção de um e outro gênero, denominados de intertextualidade e/ou hibridização. É o caso de conter uma carta dentro de um romance, por exemplo, ou, ainda, haver uma piada dentro de um e-mail. Há casos também possíveis de propagandas em formas de receita ou anúncio em forma de e-mail. Isso se caracteriza como intergenericidade e é muito comum nas atividades de marketing, por desestruturar e apresentar uma imagem textual impressionante no interlocutor.

Nessa perspectiva, Bakhtin (2000, p. 281) diferencia os gêneros primários e secundários atestando que os “gêneros primários ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios”. Os gêneros primários do discurso compreendem os textos mais simples, estabelecidos em uma verbalização espontânea, como, por exemplo, o simples diálogo informal, as cartas informais e as situações pessoais de comunicação. Já os secundários, segundo o autor, surgem em: “circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica e sociopolítica, por exemplo: romance, teatro, discurso científico, ideológico,

etc.” (p. 281). Os secundários referem-se aos gêneros de uma condição mais complexa, como os artigos científicos, os textos artísticos e filosóficos, por exemplo.

A importância da diferenciação e do desenvolvimento dos gêneros se deve ao fato de que adquirimos, primeiramente, a linguagem por meio de gêneros primários e, só assim, passamos para os gêneros de caráter mais complexo. Há, primeiramente, que se considerar o aspecto primitivo da comunicação verbal e só posteriormente discutir questões de caráter secundário, haja vista que essas fases de absorção do conhecimento linguístico são processadas de maneira sequencial para o aprendiz.

Em todo gênero textual, encontram-se enunciados, conteúdos temáticos, estilo e construção composicional. O enunciado, unidade global, se caracteriza por uma sequência de palavras que formam um todo comunicativo. Essa sequência de orações, que são unidades locais, possibilita a construção de uma unidade maior ou global, que são os enunciados. Os enunciados compreendem um conteúdo temático, um estilo inerente ao gênero e um estilo também individual do próprio autor, bem como construções composicionais específicas para cada texto.

O conteúdo temático, por sua vez, é mais que o tema, caracterizando-se, portanto, como a abordagem do tema em dado processo comunicativo, ou seja, caracteriza-se como uma variedade de temas que pode ser explicitada por dado gênero. Segundo Travaglia (2007, p. 5), “o conteúdo temático refere ao que pode ser dito em uma dada categoria de texto, à natureza do que se espera encontrar dito em um dado tipo, gênero ou espécie de texto, o que, obviamente tem de estar ligado a um tipo de informação”. Por exemplo, em um requerimento, esperam-se solicitações formais referentes a algum fato. O estilo é a individualidade inerente ao gênero, caracterizando a autoria, equivalendo às escolhas lexicais, usos gramaticais e estilísticos etc.

Travaglia (2007, p. 24) atesta que os estilos “são elementos composicionais de formulação da sequência linguística, do que muitos chamam de superfície linguística. Essas características podem referir-se a qualquer plano da língua (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático) ou nível (lexical, frasal, textual)”. O que Bakhtin chama de estilo, Travaglia (2007) chama de superfície linguística do texto. Por exemplo, em um requerimento, certamente aparecerá uma linguagem formal da língua, a autoridade destinatária, a exposição da solicitação etc., ambos de forma menos subjetiva possível, aparecendo expressões linguísticas específicas tais como: deferimento, respeitosamente, requerente etc.

A construção composicional é a escolha do tempo verbal, a adequação temporal, espacial, e o gerenciamento das pessoas no texto, correspondendo ao encadeamento discursivo do enunciado. Diferencia-se do estilo por levar em consideração a característica geral do gênero e não o estilo individual do autor. Em consonância com essa postura, Leitão (2008, p. 4) afirma que a “análise da construção composicional deverá considerar alguns aspectos relativos à língua, à sua estrutura. Ou de outra maneira: a análise da construção composicional deve considerar o estilo do próprio gênero, os seus traços constitutivos e não o estilo individual do autor”. Por exemplo, em um requerimento, pode-se perceber que, geralmente, todos eles aparecem com direcionamento à entidade ou autoridade, identificação do assunto e do requerente, local, data, pedido de deferimento etc.

Os aspectos referentes ao conteúdo temático, ao estilo e à construção

composicional se fazem relevantes na medida em que é impossível analisar linguisticamente determinado gênero sem levar em consideração esses aspectos. As análises que desconsideram esses aspectos se mostram vagas e descontextualizadas, pormenorizando a função própria de cada gênero. Nesse contexto, os estudos da Linguística Textual e da Análise do Discurso partem desses termos em direção às análises específicas de cada subárea do conhecimento. Bakhtin remete, em seus estudos, a uma noção muito importante de polifonia, que evidencia a concepção dialógica depreendida pelo autor, referente à concepção de linguagem. Nesse viés, Bakhtin (2000) pontua que a polifonia é a presença de vários textos dentro de um mesmo texto, evidenciado pela citação em que o autor referencia diretamente o autor em que foi inspirado, ou, ainda, pela ideologia transparecida e expressa através de leituras anteriores. Assim sendo, a polifonia se implica ao gênero, estabelecendo uma intrínseca relação, admitindo várias vozes no mesmo gênero. Para que um texto não se remetesse a esse caráter polifônico, ele deveria ser algo extremamente inédito e não estabelecer relação alguma (ideia transparecida) com algum pensamento anterior concernente ao assunto.

Diante das considerações a respeito dos estudos de gênero textual ou discursivo, há a necessidade de diferenciar gênero e tipo textual. Segundo Silva (2013, p. 3), “tipo textual é parte integrante do gênero, é a maneira como se estabelece a relação entre texto e leitor. Isso significa que o tipo textual pode ser caracterizado por uma estrutura linguístico-teórica que identificará o texto em situações correspondentes”. Os tipos textuais, portanto, podem ser divididos em narrativo (narram ou contam uma história fictícia ou real), descritivo (descrevem de forma bastante retrativa e com variados adjetivos), dissertativo (apresentam um assunto reflexivamente), injuntivo (indicam como fazer determinada atividade) e argumentativo (apresentam uma argumentação em relação a algo, na tentativa de persuadir o leitor). A relação entre texto e leitor se dá de diferentes maneiras a depender do tipo ou modo textual em questão. Por exemplo, em um texto injuntivo, como uma receita, a relação se dará mediante a uma ordem, com verbos essencialmente no imperativo.

Os modelos estipulados por cada domínio discursivo são padronizados e aceitos pela sociedade em geral, o que faz com que não comportemos de maneira irregular perante os ambientes sociais, tanto no suporte oral, quanto no escrito. Por exemplo, na oralidade, a nossa fala é específica para uma festa e distinta para um velório, e, na escrita, os textos enviados a um amigo são diferentes de um artigo enviado a uma revista para publicação, ou melhor, uma carta é justamente diferente de um requerimento, devido aos domínios discursivos aos quais esses gêneros pertencem. Os domínios discursivos também são variados e compreendem o *domínio ficcional*: conto; o *domínio acadêmico*: resenha; o *domínio artístico*: dança; o *domínio religioso*: homilia; o *domínio jornalístico*: reportagem; o *domínio jurídico*: contrato; o *domínio de lazer*: charge etc. Portanto, cada gênero textual pertence e situa-se a um domínio discursivo, por produzirem práticas interlocucionais (constituídas de pensamento completo) nas variadas interações sociais.

3 O gênero requerimento

O gênero requerimento ainda é um gênero pouco estudado e pouco explorado pelas escolas. O objetivo principal desse gênero textual é requisitar, solicitar algo, o que confere maiores e amplos poderes legais, por se tratar de um documento de caráter formal e objetivo. A própria etimologia da palavra indica que o solicitante quer encaminhar um documento oficial, requerendo algo a alguém. O requerimento pode ser direcionado a algum órgão superior ou, ainda, a vários destinatários, como o diretor da escola, o gerente, o professor, sendo pessoas que estão relacionadas ao assunto de maneira direta. Em consonância com essa postura, Medeiros (2008, p. 337) pontua que “o requerimento é um veículo de solicitação sob o amparo da lei”. A petição, que se caracteriza como outro gênero textual formal, “destina-se a pedido sem certeza quanto ao despacho favorável”.

O requerimento é uma espécie de Redação Técnica como as Redações Oficiais (requisitos disponíveis no Manual de Presidência da República), por exigir alguns requisitos e uma padronização específica, tudo para garantir a impessoalidade e a objetividade. Redigir textos técnicos exige certos cuidados nas especificidades próprias desse gênero, por não oferecer grande suporte às alterações significativas e inovadoras em sua estrutura, pois, geralmente, há documentos formais padrão para esse tipo de produção textual. Dessa forma, em conformidade com o entendimento de Bakhtin (2000, p. 302),

a diversidade desses gêneros deve-se ao fato de eles variarem conforme as circunstâncias, a posição social e o relacionamento pessoal dos parceiros: há o estilo elevado, estritamente oficial, deferente, como há o estilo familiar que comporta vários graus de familiaridade e de intimidade. Trata-se de gêneros [Os gêneros aos quais modelamos nossa fala] que implicam também um tom determinado, ou seja, comportam em sua estrutura uma dada entonação expressiva.

De acordo com Bakhtin, há uma diversidade de gêneros aos quais acrescentamos entonações, expressividade, como nos gêneros de felicitações de casamento, aniversário, formatura etc. De certa forma, deixamos transparecer a nossa escolha com certa expressividade, aumentando, assim, a subjetividade e estabelecendo condições próprias para tal gênero.

Cabe salientar que as Redações técnicas se assemelham às Redações oficiais, mas ambas são produções distintas. As Redações técnicas são textos que prevalecem à objetividade e possuem a função instrutiva, como os manuais de montagem e/ou uso, bem como os textos que têm um caráter mais acadêmico e preciso, como requerimentos, relatórios, teses, monografias etc. Em contrapartida, as Redações Oficiais são o conjunto de normas e padrões que o Estado deve seguir para redigir documentos oficiais, próprios do Estado. Conforme o Manual de Presidência da República, disponível no site do Poder Público, os documentos relativos ao Estado devem ser redigidos no padrão culto da Língua Portuguesa, atendendo aos princípios de coesão, coerência e formalidade, bem como clareza, objetividade e impessoalidade,

com a finalidade de não dar margens a variadas interpretações. Para elucidar o exposto, pode-se fazer referência ao posicionamento de Bakhtin (2000, p. 303), que considera que

estes gêneros, em particular os gêneros elevados, oficiais, são muito estáveis e muito prescritivos (normativos). O querer-dizer deve-se limitar à escolha de um determinado gênero e apenas ligeiros matizes na entonação expressiva (pode-se adotar um tom mais deferente, mais frio ou então mais caloroso, introduzir uma entonação prazerosa, etc.) podem expressar a individualidade do locutor (o aspecto emocional de seu intuito discursivo).

Atualmente, o léxico utilizado na confecção de documentos oficiais próprios do Direito vem sendo alvo de críticas, por alguns advogados, haja vista que a linguagem que deveria ser clara e concisa passa a ser obscura e rebuscada, causando certo desentendimento ao público de uma maneira geral. Essa linguagem é nomeada de *Juridiquês* e se caracteriza pelo uso excessivo de termos técnicos, pelo uso indevido de expressões latinas e estrangeiras e pelos usos arcaicos, como a próclise, a mesóclise, dentre outros.

As Redações padronizadas, portanto, têm o objetivo de tornar público o que está sendo veiculado, de forma que essa mensagem se torne acessível e diretamente ligada a todos. Daí a necessidade da padronização de seus elementos constituintes. Assim, a finalidade principal de um requerimento é organizar a solicitação sob um padrão técnico, para enviá-la a alguém, conferindo, assim, amplos poderes na credibilidade da solicitação e no exercício da cidadania.

A partir dessas considerações, pode-se perceber que o requerimento é um texto redigido segundo algumas formalidades, em que se solicita a uma autoridade (ou a uma pessoa em posição hierarquicamente superior à de quem redige o requerimento) o cumprimento de uma solicitação. Por se tratar de uma forma de correspondência oficial, os requerimentos devem, preferencialmente, ser digitados e apresentar uma linguagem clara, objetiva e formal. Em sua estrutura, pode-se observar que todo requerimento apresenta-se da seguinte forma: vocativo, corpo do requerimento, desfecho.

Na parte inicial, encontra-se o vocativo, que é o direcionamento do discurso, indicando o cargo da autoridade a quem se faz o pedido. Para tal, é necessário o uso dos pronomes de tratamentos adequados à posição social do requerido, tais como: Magnífico Reitor, Ilustríssimo Senhor Diretor, Vossa Magnificência, dentre outros. Em relação ao vocativo, Medeiros (2008, p. 338) afirma que “não é mencionado no vocativo o nome da autoridade e não se coloca no vocativo nenhuma fórmula de saudação”, como, por exemplo, Querido Reitor.

Na parte seguinte, encontra-se o corpo do requerimento ou o texto central. Nessa parte, geralmente composta por um parágrafo, menciona-se o nome do requerente e a justificativa do pedido, bem como seus dados pessoais, como RG, CPF, profissão etc. Logo após, deve-se apresentar o verbo *requerer*, seguido do pedido propriamente dito, tais como: “venho por meio desse documento requerer que seja concedida...”.

Na parte posterior, encontra-se o desfecho do documento, que conclui solicitando que seu pedido seja atendido. Geralmente, a solicitação final vem representada por expressões do tipo: Pede deferimento; Nesses termos, pede-se deferimento; Aguarda Deferimento. Entretanto, expressões como Respeitosamente; Atenciosamente, encontram-se ultrapassadas e não convém serem usadas nesse tipo de documento. Devem-se constar, após a conclusão, a data, o local e a assinatura do requerente.

Segue um modelo de requerimento, para melhor amplitude do assunto:

Exemplo de requerimento

MINISTERIO DA PREVIDÊNCIA E ASSISTÊNCIA SOCIAL
INSTITUTO NACIONAL DE SEGURO SOCIAL

Eu, FULANO DE TAL, Carteira de Profissional nº 00000 Série 00000-UF, PIS nº 00000000000; residente a Rua
Bairro – Cidade – UF – Cep: 00000000; solicito ao INSS revisão do cálculo, do Benefício do Auxílio-Doença por Acidente de Trabalho segundo a CAT nº 00000000000000 enviada on-line dia ___/___/___, ao qual, tive direito, no período de ___/___/___ a ___/___/___, benefício nº 000000000, requerido em ___/___/___. Informo que percebia o salário fixo de R\$ 000,00 (Reais e Centavos) mensais, de acordo com a Data-base da minha categoria.

Nestes Termos

Pede Deferimento.

Cidade - UF, dia, mês e ano.

Nome do Requerente

Telefone: (cód) _____

De acordo com os estudos postulados de Bakhtin (2000), a estrutura composicional permite que o leitor identifique tal gênero por sua estrutura e que o diferencie dos demais existentes. Nessa perspectiva, o interlocutor facilmente diferenciará um requerimento de uma ata de reunião ou de um artigo, por exemplo. Essa distinção se dá a partir da composição individual do próprio gênero. Dentro desse contexto, pode-se perceber que o requerimento deixa transparecer que o que é pedido é algo que certamente acontecerá, por isso, os termos de deferimento aparecem com frequência.

O suporte desse gênero textual pode ser o próprio papel ou, ainda, um suporte digital, sendo esse último enviado em anexo dentro de outro gênero chamado e-mail, caracterizando, assim, a intertextualidade. O uso inicialmente impresso passou a ser substituído pelo uso digital, com o avanço da tecnologia e da modernização, sendo que ainda encontram-se os dois tipos circulando na sociedade em geral. Embora a maioria seja digital, há casos jurídicos em que se necessita arquivar documentos, este passa a adquirir o suporte papel impresso.

4 Discussão apresentada pelos PCNs (1998) de Língua Portuguesa, com relação ao trabalho com os gêneros em sala de aula

As reformulações propostas nas aulas tradicionais de Língua Portuguesa tiveram início na década de 80, conforme atestam os PCNs (1998). Dentro das propostas, estava abolir a desconsideração da realidade do aluno no contexto educativo, o uso do texto como pretexto para as regras gramaticais e o ensino descontextualizado, geralmente associado às análises de frases soltas. A partir desse período, iniciou-se uma vasta expansão de pesquisas acerca da prática de ensino de língua materna.

Assim, os professores começaram a cobrar que os alunos lessem e compreendessem os sentidos do texto e não apenas decodificassem e resolvessem exercícios puramente mecânicos e descontextualizados. Nesse sentido, os PCNs (1998, p. 19) atestam que “a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção”. Com isso, a proposta de ensino de Língua Portuguesa passa a ter um caráter efêmero, com certa finalidade específica, não remetendo apenas às páginas descontextualizadas de conjugação verbal e de classes gramaticais tomadas isoladamente.

Assim, o estudo dos gêneros ganha desejável sentido e relevância, na medida em que esses são representantes da interação da linguagem e da intencionalidade discursiva. Nesse contexto, os PCNs (1998, p. 20-21) pontuam que “interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução”. Com isso, há a necessidade de situar o discurso e o dizer em dados contextos e dadas circunstâncias, remetendo a um objetivo muito maior senão a gramática normativa, principalmente porque o texto vem para dizer algo e não para ser identificado apenas por suas partes constituintes. A escolha de um gênero em detrimento de outro constitui um dos focos de se trabalhar os gêneros em sala de aula, haja vista a função comunicativa e intencional do motivo de se escolher tal gênero e não o outro.

Para além de se perceber a importância dos gêneros no ensino, deve também atender às necessidades particulares e próprias de cada gênero textual. Para isso, o professor fica com a árdua tarefa de criar condições específicas para que cada aluno se familiarize com a infinidade de textos que cercam a sociedade. Explanar e explorar os diversos textos propicia condições de uma representação mais ou menos ideal de como se dá a intenção e os diferentes efeitos de sentido no texto, criando, assim, capacidade discursiva nas diferentes modalidades de texto. Nessa perspectiva, os PCNs (1998, p.

23) consideram que

um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. É o que aqui se chama de competência linguística e estilística. Isso, por um lado, coloca em evidência as virtualidades das línguas humanas: o fato de que são instrumentos flexíveis que permitem referir o mundo de diferentes formas e perspectivas; por outro lado, adverte contra uma concepção de língua como sistema homogêneo, dominado ativa e passivamente por toda a comunidade que o utiliza. Sobre o desenvolvimento da competência discursiva, deve a escola organizar as atividades curriculares relativas ao ensino-aprendizagem da língua e da linguagem.

Diante do exposto, vale salientar que, para a aquisição das competências nos gêneros, não adianta apenas trabalhar questões micro da língua – morfologia, fonologia, sintaxe, semântica etc. – mas sim questões macro linguísticas – texto, enunciado, discurso etc. Dessa forma, os textos ganham um valor especial e eficiente, desde que evidenciadas suas construções estilísticas, fixas, composicionais e sua natureza temática. Assim, o ensino deixa de apresentar como meramente classificatório e passa a atender a noção contextual e usual daquele gênero.

Com isso, surge uma nova preocupação, que é a de escolher ou preferenciar qual o gênero textual a se trabalhar em sala de aula. Em relação a isso, os PCNs (1998, p. 23) atestam que “é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas”. Daí surge o mérito da reflexão deste estudo, que propõe uma revisão e uma aplicação dos gêneros formais em sala de aula, uma vez que os PCNs consideram necessário o ensino da diversidade de textos, haja vista que as Redações Técnicas são postas de lado, no ensino de base, ora talvez por desconhecimento do assunto pelo próprio professor, ora talvez por questões de privilegiar os mais usuais e/ou livres.

Os PCNs (1998) reconhecem que se faz necessária a seleção de certos gêneros, devido à falta de tempo suficiente para se trabalhar a infinidade de textos que, muitas vezes, se encontram ultrapassados, por serem adaptados ao longo dos tempos e períodos. Entretanto, segundo os PCNs (1998, p. 24), devem ter prioridade os gêneros que “caracterizem o uso público da linguagem”. O documento entende como uso público da linguagem o seguinte:

por usos públicos da linguagem entendem-se aqueles que implicam interlocutores desconhecidos que nem sempre compartilham sistemas de referência, em que as interações normalmente ocorrem à distância (no tempo e no espaço), e em que há o privilégio da modalidade escrita da linguagem. Dessa forma, exigem, por parte do enunciador, um maior controle para dominar as convenções que regulam e definem seu sentido institucional (PCNs, 1998, p. 24).

Para tal, faz-se necessário que o aluno esteja plenamente capacitado a lidar com

as variadas questões sociais encontradas atualmente, como nos mercados de trabalho, na exigência de seus direitos e no exercício da cidadania como um todo, principalmente porque nesses contextos há uma relação de aprovação e/ou reprovação, à medida que o indivíduo atenda a certos requisitos tipicamente formais que acerbam as práticas sociais. Na maioria dos casos, a escola é o único ambiente que o aluno tem um contato maior com a diversidade de textos de forma que possa compreender e debater tais estruturas e funcionalidades.

Diante de tais observações, vale salientar que esse estudo não quer propor uma fórmula pronta de ensino e de forma alguma desmerecer os gêneros mais trabalhados, como charge, notícia e redação, mas sim incluir outros textos e, conseqüentemente, inserir o aluno na heterogeneidade da redação técnica, que raramente o aluno tem contato nas escolas. Deve-se ter em mente que a inserção de gêneros formais nas salas de aula confere uma amplitude em direção à realidade do aluno, dando condições de ele conhecer o uso e a aplicação das modalidades formais da língua, sem que esse desconsidere a variação linguística. Entretanto, que ele tenha conhecimento de que dada modalidade padrão e linguística se faz necessário em certos textos para aperfeiçoar a objetividade e reduzir a duplicidade de informações.

Só assim a escolha do gênero atenderá eficientemente à realidade do aluno, deixando de ser apenas transmissora do conhecimento, e, com isso, problematizando aspectos de sentido no ensino-aprendizagem de gêneros. Em consonância com essa posição, os PCNs (1998, p. 41) atestam que essa abordagem procura

desenvolver no aluno a capacidade de compreender textos orais e escritos e de assumir a palavra, produzindo textos em situações de participação social, o que se propõe ao ensinar os diferentes usos da linguagem é o desenvolvimento da capacidade construtiva e transformadora.

O que se pode perceber é que o próprio documento, apesar de defender a heterogeneidade, não confere devida primazia aos gêneros formais em sala, por esses possuírem modelos lacunados preestabelecidos. Assim, os PCNs (1998, p. 76) afirmam que “as práticas de decalque funcionam quase como modelos lacunados: as questões formais já estão em parte definidas pelo caráter altamente convencionalizado dos gêneros, como nos requerimentos ou cartas comerciais”. Pode-se perceber que, apesar de serem modelos padrões, é viável que o aluno conheça essa padronização e elabore textos como este, haja vista que, na realidade social, o aluno terá que produzir mais textos formais do que cartas, charges ou outros que permitem uma maior criatividade ou menos delimitação.

O trabalho com os gêneros formais, certamente, possibilitará o aluno a aumentar o seu vocabulário, de forma que possa também participar das questões administrativas, políticas e jurídicas, com pleno êxito. O trabalho com o léxico também é defendido pelos PCNs de Língua Portuguesa (1998, p. 84), ao postularem que,

considerando a densidade lexical dos universos especializados, em que a carga de sentidos novos supera a capacidade do receptor de processá-los, o domínio de amplo vocabulário cumpre papel essencial entre as habilidades do leitor

proficiente. A escola deve, portanto, organizar situações didáticas para que o aluno possa aprender novas palavras e empregá-las com propriedade.

Apesar de ser um gênero padrão e fechado, há a possibilidade de atribuir uma significação semântica e incorporar esses processos na produção textual. A manipulação e a transição com o gênero possibilitam ampliar a discussão de seleção lexical e de implicações pragmáticas correspondentes. Toda essa amplitude pode abarcar um gênero tido como fechado e indiscutível, em que, por essa taxação, encontra-se cada vez menos estudado e apresentado nas salas de aula.

5 A importância de se trabalhar gêneros formais, em especial o requerimento, nas salas de aulas

Diante das considerações arroladas neste trabalho é importante destacar que o trabalho com os gêneros em sala de aula é algo muito relevante e desafiador. O mérito dessa investigação consiste em considerar a nossa criação verbal materializada em textos e, conseqüentemente, em gêneros textuais, apontada a necessidade de se conhecer e usufruir dessas materialidades. Para além dessas condições, o estudo dos gêneros se vale de um estudo inter e multidisciplinar, uma vez que o estudo não compete apenas às estruturas de conteúdo do objeto, mas também às concepções padronizadas e cognitivas, compartilhadas por todos. Nesse sentido, Koch (2009) faz uso das palavras de Candlin (1993) ao postular que

a própria natureza da estruturação genérica é multidisciplinar. A teoria dos gêneros leva o analista da descrição para a explanação da língua, tentando frequentemente responder a questão: Por que os membros de comunidades discursivas específicas usam a língua da maneira como fazem? A resposta não leva apenas fatores socioculturais, mas também fatores cognitivos, tentando, dessa forma, esclarecer não apenas os propósitos comunicativos da comunidade discursiva em questão, mas também as estratégias cognitivas empregadas por seus membros para atingir esses propósitos (CANDLIN, 1993, p. 629, *apud* KOCH, 2009, p. 159).

Koch (2009) afirma, ainda, que o contato com os gêneros leva o indivíduo a se comportar de maneira esperada diante das situações, tanto em expressões orais, quanto em expressões escritas. Essa competência, denominada de *competência metagenérica*, provém do contato permanente com a diversidade de textos, no interior das práticas sociais, e capacita seus usuários a interagirem de forma esperada na sociedade. Esse domínio metagenérico, inicialmente, privilegia os gêneros primários, como os diálogos, os bilhetes, as cartas simples, e, posteriormente, passa a considerar os gêneros de caráter secundário como os artigos, teses, textos que exigem um maior esforço decodificador, dentre outros, ligados a uma ou outra esfera da atividade humana. Daí se vê a necessidade de uma sequência didática que aborde essas modalidades em seu pleno êxito, o que compete às aulas de Língua Portuguesa.

Por ter a finalidade de preparar o aluno para a vida, a discussão a respeito dos gêneros formais também deve ser levada em consideração, principalmente por abarcar

uma série de instruções que o indivíduo deve ter para confeccionar esse tipo de gênero nas esferas comerciais, em que, muitas vezes, o aluno vai se empregar. Em função dessa exigência, Bakhtin (2000, p. 303-304) postula que

são muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas de gênero de uma dada esfera. Não é raro o homem que domina perfeitamente a fala numa esfera da comunicação cultural, sabe fazer uma explanação, travar uma discussão científica, intervir a respeito de problemas sociais, calar-se ou então intervir de uma maneira muito desajeitada numa conversa social. Não é por causa de uma pobreza de vocabulário ou de estilo (numa acepção abstrata), mas de uma inexperiência de dominar o repertório dos gêneros da conversa social, de uma falta de conhecimento a respeito do que é o todo do enunciado, que o indivíduo fica inapto para moldar com facilidade e prontidão sua fala e determinadas formas estilísticas e composicionais; é por causa de uma inexperiência de tomar a palavra no momento certo, de começar e terminar no tempo correto.

Nessa perspectiva, o domínio dos gêneros formais, certamente, contribuirá para que sintamos mais seguros em relação à prática social, sendo amplamente recomendável sua exploração nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, minimizará o desamparo e a insegurança revelados pelo não domínio ou domínio parcial desses gêneros.

Com relação a se trabalhar o requerimento nas aulas de Português, deve-se considerar uma visão sócio-interacionista e, assim, entender o gênero como uma criação do indivíduo, destinado ao próprio indivíduo, constituindo, dessa forma, uma relação de trocas de solicitações, informações, humores, histórias, entre outros. Nesse contexto, a visão tradicional de ensino de línguas deve ser abolida. Ao invés de se considerar apenas a estrutura do gênero requerimento, deve-se dar primazia aos seus usos e contextos. Por exemplo, ao invés de apenas categorizar e identificar elementos nesse gênero, como vocativo, corpo do requerimento, assinatura etc., o professor pode solicitar que os alunos busquem casos em que o uso do requerimento seja recomendado e que cada par de alunos redija um requerimento com todos os elementos constituintes. Posteriormente, cada aluno do grupo deve enviar esse gênero, em um ambiente virtual, blog ou outro ambiente digital, para o outro membro do grupo e, com isso, estabelecer relações reais de comunicação.

Uma das propostas de estudo, nas aulas de Língua Portuguesa, pode ser a solicitação de que os alunos escrevam um requerimento e observem as seguintes instruções:

- ▲ O que se diz;
- ▲ Como se diz;
- ▲ Porque se diz;
- ▲ O requerente;
- ▲ O requerido ou o destinatário;
- ▲ O pedido.

Assim, buscar identificar, na prática pedagógica, a competência dos alunos em lidar com essa modalidade de gênero, bem como atribuir uma significação aos complexos e variados pronomes de tratamento, bem como adequá-los ao cargo do requerido e mantê-los coerentemente ao longo do texto. Nesse contexto, o aluno produzirá um requerimento e não apenas buscará formas padronizadas, sem explorar seu uso e sua funcionalidade.

As discussões arroladas sinalizam para a necessidade de uma coerência no tratamento, exigida pelo requerimento. Se iniciarmos o texto com Magnífico Reitor, por exemplo, há a necessidade de manter esse pronome até o fim, utilizando, posteriormente, vossa magnificência, tomando o cuidado com as formas verbais presentes. Ampliando um pouco essa discussão, há a necessidade também de que essa uniformidade se atente a pronomes tais quais: Vossa Senhoria, Vossa Excelência etc. Embora se refiram à pessoa com quem falamos, esses pronomes devem concordar na terceira pessoa, como no exemplo:

- ▲ Vimos à presença de **Vossa Magnificência** com a intenção de solicitar-lhe uma revisão na grade curricular do curso de Astronomia, desta Universidade. Aguarda-se o **vosso** deferimento.

Nesse sentido, é fundamental a consciência do professor nessa construção de conhecimento, haja vista a importância dos gêneros formais na sociedade atualmente. Discutir esse tipo de gênero é algo muito atual, de caráter altamente relevante, por haver uma série de especificidades em tais gêneros. Segundo os PCNs (1998, p. 48), é importante adequar à atividade discursiva ao gênero em questão, ao que apontam que,

particularmente, a consideração das especificidades das situações de comunicação -os gêneros nos quais os discursos se organizarão e as restrições e possibilidades disso decorrentes; as finalidades colocadas; os possíveis conhecimentos compartilhados e não compartilhados pelos interlocutores- coloca-se como aspecto fundamental a ser tematizado, dado que a possibilidade de o sujeito ter seu discurso legitimado passa por sua habilidade de organizá-lo adequadamente.

Ao estabelecer essas relações reais de comunicação, pode-se perceber que não se deixa de lado o ensino de gramática ou seus elementos constituintes, visto que esses são intrínsecos à própria estrutura do gênero. Entretanto, essa abordagem interacionista, além de considerar o aluno como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento, pretende inserir o indivíduo nas condições específicas do uso e da utilidade desse gênero e da exigência dessas formalidades no contexto educativo.

Há que se considerar também a capacidade criativa dos alunos nessa modalidade, visto que, por ser um gênero formal, exige habilidades específicas, mas, por ser uma atividade ficcional, pode-se prevalecer o envio, a resposta, a criatividade no envolvimento da atividade, atribuindo dados e assuntos fictícios para a confecção do mesmo. Assim, privilegiar questões de um contexto formal, atrelados ao

conhecimento linguístico, como: *o que dizer; para quem dizer; quando dizer; como dizer* etc.

Em outra abordagem, ainda nesse mesmo texto, pode ser trabalhada a retextualização, de forma que o docente dê primazia ao estudo de outros gêneros formais da língua, como petições, ofícios, solicitações, circulares etc., inclusive gêneros mais livres. O professor poderá também solicitar uma relação intergenérica com os gêneros informais da língua, tais como e-mail, carta, recado em caixa postal etc. Assim, pode-se perceber que, quando esse gênero admite uma relação intergenérica, em algumas vezes, perde-se o seu caráter ou sua configuração formal, passando a constituir uma configuração mais livre. Todo esse aparato e esse emprego de variados gêneros trará à tona o contexto em que se usam tais textos, bem como a aplicabilidade dos pronomes de tratamento e da norma padrão da língua. Também serão reajustados os padrões de cada texto nas retextualizações, em que o professor avaliará as diversas etapas do trabalho e não apenas o conteúdo final.

6 Considerações finais

Diante das considerações admitidas neste estudo, pode-se perceber que ainda há uma necessidade impressiva de reinserir os estudos de gênero no contexto educativo. Trabalhar gêneros não é simplesmente solicitar a confecção de dado gênero, mas sim explorar seus usos e suas especificidades, bem como situá-las em seu contexto de produção. Pôde-se constatar, a partir dos estudos, que o tratamento dado aos gêneros sempre esteve voltado às partes constituintes e à confecção dos mesmos, dissociado dos seus respectivos contextos, principalmente os formais, que ficam a mercê da própria sorte. Os aprendizes, quando têm um contato mais aprofundado com essas modalidades genéricas, já se encontram alocados em ambientes específicos de trabalho e ainda sentem-se desamparados, nas palavras do próprio Bakhtin.

Nessa perspectiva, o estudo contribuiu para se adquirir uma concepção mais ampla acerca da constituição dos gêneros e da importância de se trabalhar os gêneros formais em sala de aula, a considerar a aplicabilidade social dessas formalidades na formação do sujeito e de sua preparação para atuar na sociedade de forma geral. Acredita-se que essas considerações são suficientes para se refletir ainda mais acerca desse objeto de estudo, que ainda se encontra deficitário, e propiciar a preparação do estudante não apenas para prestar os exames que avaliam a capacidade sistêmica do aluno, referentes aos conteúdos do ensino de base, mas também para integrá-lo a uma sociedade que exige, cada vez mais, produtores de uma infinidade de textos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Organização de Angela Paiva Dionísio e Judith Chamblis Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*. Terceiro e Quarto Ciclos

do Ensino Fundamental. MEC. 1998.

KOCH, Ingedore G. V. *Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

LEITÃO, A.A.P. *Verbetes da Wikipédia como gênero digital: conteúdo, estilo e construção composicional*. UFPE. 1 ed. Recife. 2008. Disponível em:
<http://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Andre-Alexandre-Padilha.pdf>. Acesso em: 25/06/2014.

MEDEIROS, João Bosco. *Correspondência: técnicas de comunicação criativa*. 19. edição. São Paulo: Atlas, 2008.

SILVA, G. S. O estatuto da argumentação no gênero artigo de opinião. *Revista Crátilo*, Patos de Minas. 6 Ed. 2 vol. 2013. Disponível em:
<<http://cratilo.unipam.edu.br/documents/32405/182548/O+Estatuto+da++argumenta%C3%A7%C3%A3o.pdf>> . Acesso em 25/06/2014.

TRAVAGLIA, L.C. *A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies*. Alfa, São Paulo, 2007. Disponível em:
<<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/1426/1127>>. Acesso em 25/06/2014.

Uma análise linguístico-discursiva do gênero fórum virtual

A linguistic-discursive analysis of Virtual Forum genre

Matheus Henrique Duarte

Graduando em Letras - Universidade Federal de Lavras – bolsista PIBID/CAPES/UFLA.
E-mail: mhduarte123@hotmail.com

Pâmila de Sousa dos Santos

Graduanda em Letras - Universidade Federal de Lavras – bolsista PIBID/CAPES/UFLA.
E-mail: pss@letras.ufla.br

Helena Maria Ferreira

Professora coordenadora da área de Língua Portuguesa (PIBID/CAPES/UFLA) -
Universidade Federal de Lavras – bolsista CAPES.
E-mail: helenafferreira@dch.ufla.br

Resumo: Este artigo elege como objeto de estudo o gênero fórum virtual, também denominado de e-fórum, fórum eletrônico, grupo de discussão, lista de discussão, lista de distribuição e *newsgroup*. A pesquisa realizada é constituída por um estudo teórico sobre os gêneros textuais e, de modo mais específico, sobre o gênero fórum virtual, prática discursiva bastante comum. Esse gênero, normalmente, se caracteriza pelo caráter opinativo-argumentativo e apresenta posições que são legitimadas em uma determinada comunidade. Para tal, foram estudados autores como Dolz e Schneuwly (2004), Antunes (2004) e Costa (2008). Para complementar o estudo teórico, foi feita uma análise de textos produzidos em fóruns virtuais de disciplinas de um curso de graduação. Essa análise buscou averiguar as características linguísticas e discursivas desse gênero, bem como a abordagem dada ao conteúdo postado. A partir da análise realizada, constataram-se diferentes graus de formalidade, diferentes graus de comprometimento com os dizeres, diferentes formas de tratamento dos conteúdos, o que sinaliza para uma necessidade de uma reflexão mais sistematizada sobre o uso dessa ferramenta no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Fórum virtual. Ensino de línguas. Gêneros Textuais.

Abstract: The present paper aims to study the genre virtual forum, also called e-forum discussion board, newsgroup, mailing list, mailing list and newsgroup. The survey consists of a theoretical study of the text genres and, more specifically, of the genre virtual forum, a very common discursive practice. This genre is usually characterized by its opinion-like, argumentative nature and shows positions that are legitimated in certain communities. For such, the following authors were studied Dolz and Schneuwly (2004), Ali (2004); Costa (2008). In addition to the theoretical study, an analysis of texts produced in virtual forums disciplines of an undergraduate degree was made. This analysis aimed to analyze the linguistic and discursive features of this genre as well as the approach to the posted content. From the analysis undertaken we identified different degrees of formality, different degrees of commitment to the words, different ways of dealing with content, which points to a need for a more systematic reflection on the use of this tool in the teaching-learning process.

Keywords: Virtual Forum. Language teaching. Textual genres.

1 *Considerações iniciais*

A crescente expansão da Internet tem mostrado reiteradamente que nos tornamos dependentes dessa rede, dadas as inúmeras potencialidades de interação entre indivíduos. Reconhecido esse poder interativo da Internet, a educação no Brasil tem contado com essa ferramenta como forma de apoio para o processo didático-pedagógico, na busca do aperfeiçoamento de habilidades e de competências linguístico-discursivas condizentes com as demandas da atualidade. Com o advento dessa tecnologia e com as situações sociais dela emanadas, surgiram novas configurações para a linguagem como um todo, e de modo especial, novos gêneros textuais/discursivos. Os gêneros, no domínio da virtualidade, assumem características peculiares e, assim, destacam-se por transmutar gêneros já existentes, mesclar alguns deles ou até inovar totalmente a partir das complexas relações entre um meio de comunicação, o uso social desse meio e a linguagem empregada para tal no ciberespaço.

Dentre a diversidade de gêneros textuais digitais ou e-gêneros (cf. MARCUSCHI, 2004), o trabalho proposto elege como objeto de estudo o gênero fórum virtual, também denominado de e-fórum, fórum eletrônico, grupo de discussão, lista de discussão, lista de distribuição e newsgroup. Para a realização da pesquisa proposta, foi realizado um estudo teórico sobre os gêneros textuais e, posteriormente, de um modo mais específico, foi realizada uma discussão acerca do gênero fórum virtual. Esse gênero se caracteriza pela dinamicidade, uma vez que possui inúmeras formas de discurso, promove a interação entre os estudantes e também propicia ao indivíduo explorar a capacidade de expor seu ponto de vista e se posicionar mediante os diversos outros olhares. Para complementar o estudo teórico, foi feita uma análise de textos produzidos em fóruns virtuais de disciplinas de um curso de graduação. Essa análise buscou contemplar as características linguísticas e discursivas desse gênero, bem como a abordagem dada ao conteúdo postado. Nesse sentido, o presente artigo tem por objetivo analisar o estatuto do trabalho com o gênero fórum virtual, em suas dimensões organizacionais e funcionais, como uma estratégia propulsora de aprendizagens. Desse modo, esta pesquisa assume relevância por disponibilizar uma reflexão acerca da utilização do fórum virtual como estratégia metodológica.

2 *Uma breve discussão acerca dos gêneros textuais*

Todo texto, na forma escrita ou na forma oral, possui uma função social, uma estrutura, bem como um estilo de linguagem que o caracteriza e que torna possível uma classificação (relativizada) numa determinada categoria como gênero textual. Segundo Marcuschi (2003), os gêneros são entidades sócio-discursivas e formas de ação social presentes em qualquer situação comunicativa. Em função da diversidade das situações sócio discursivas, os gêneros textuais caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos.

Nesse sentido, o estudo dos gêneros pode favorecer a capacidade crítica dos discentes, por meio de práticas linguísticas contextualizadas e reflexivas, com vistas a uma preparação para o exercício da cidadania e uma participação plena nas práticas

sociais. Em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais, “toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça suas necessidades pessoais” (BRASIL, 1997, p. 30).

As diretrizes constantes do documento citado evidenciam que, ao trabalhar com Língua Portuguesa, os discentes envolvidos devem aprender de forma profícua a interagir-se com outros indivíduos em qualquer outra atividade social que explore diferentes práticas discursivas. Nessa perspectiva, Bakhtin (2003, p. 285) postula que

quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

Para Antunes (2004), essa questão não se restringe apenas a dominar a língua como estrutura, mas contempla a habilidade de identificar as adequações às diferentes situações, nos diversos graus de formalidade ou informalidade. Essa capacidade se efetiva pela leitura/produção dos diferentes gêneros textuais, pois, além de possibilitar o aprendizado acerca das diversas formas de realizar a linguagem, também habilita o aluno para questionar os acontecimentos que o envolve, permitindo a assunção de uma posição diante dos fatos. A escola sempre foi o lugar de maior evidência para assistir o aluno no desenvolvimento de suas capacidades linguísticas, uma vez que é a principal fonte de contato que ele possui com os diversos grupos e diferentes contextos de usos linguísticos. A exploração desses usos linguísticos contextualizados em gêneros textuais concretos contribui para que os alunos sejam leitores fluentes e escritores de bons textos. Coscarelli (2007, p. 82) considera que o trabalho com os gêneros “funcione como parte de uma proposta didática, a noção de gênero textual não pode se despir do contexto comunicativo que a reveste. É preciso que o gênero traga sempre consigo as condições de produção e recepção dos textos”.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 79), “[...] o gênero nasce naturalmente da situação”. Nessa direção, Freire (2003, p. 70) destaca que os gêneros “surgem ao lado de necessidades e de atividades sócio-culturais, assim como das inovações tecnológicas”. Assim, os gêneros são definidos como parte de fenômenos sociais e históricos, pois surgem de mudanças institucionais, novas exigências, formas de uso e também das tecnologias.

Nesse sentido, a escola proporciona ao discente a vivência de situações em que ele pode refletir sobre a prática da leitura e da escrita e, por conseguinte, apreender as diversas formas de uso da linguagem por contextos reais de comunicação.

Sob esse contexto teórico, é possível considerar que a eficácia das práticas de ensino e aprendizagem nas aulas de língua portuguesa depende sobremaneira do trabalho que o docente exerce com o uso de gêneros textuais. Ao tomarmos os gêneros como textos situados histórica e socialmente, de formas estilística e composicionalmente estáveis, com função comunicativa e com propósitos específicos e com características que proporcionam a interação social, podemos permitir que as

práticas linguísticas sejam exploradas de forma contextualizada e significativa para os alunos, contemplando não só as características organizacionais e gramaticais dos textos, mas também os efeitos de sentido, as escolhas do autor para marcar sua intenção comunicativa, as possibilidades oferecidas pela língua e as consequências de cada uma dessas escolhas para os possíveis sentidos permitidos.

3 O fórum virtual

Antes de se iniciar a discussão acerca do gênero “fórum virtual”, é fundamental que se faça uma separação básica entre o fórum eletrônico e o fórum educacional, visto que as situações de comunicação são diferentes. Bezerra (2011, p. 18) explicita que “o fórum educacional normalmente será mais monitorado quanto aos temas admitidos [...]. Para isso contará com a mediação do professor ou tutor, a quem cabe intervir nos momentos adequados para manter o foco no tema proposto”. Para o autor, o fórum educacional aborda uma linguagem mais formal.

Já em relação ao fórum eletrônico, Costa (2008) considera que a situação de interação é outra, portanto, os usuários não devem se preocupar com estruturas formais para a formação das ideias, ou seja, “predomina aí uma linguagem abreviada, sincopada, com logograma, topogramas, ícones diversos, com alongamentos de letras e sinais de pontuação, letras maiúsculas e *scripts*” (p. 103).

Para a realidade virtual, o fórum educacional como suporte para o ensino é o gênero mais recorrente, uma vez que é o meio mais profícuo para auxiliar o professor na consecução de suas tarefas e socializar comentários postados pelos próprios alunos. Bezerra (2011, p. 12) destaca que “entre os recursos interacionais citados, o fórum claramente se destaca como a ferramenta mais utilizada como componente do processo de ensino a distância mediado pela Internet”. No entanto, o uso do ambiente virtual como estratégia do plano de aula não se limita apenas à modalidade a distância. Cada vez mais a Internet tem ganhado lugar nos cursos presenciais, pois contribui no trabalho do docente que busca complementar suas aulas com outras práticas pedagógicas que não são acessíveis para a sala de aula, bem como também é extremamente prática aos alunos, já que os comentários podem acontecer de forma assíncrona, ou seja, cada discente pode postar a qualquer turno, tal ocorrência também contribui para que as discussões tomem longas proporções.

O fórum virtual desencadeia as discussões suscitadas por algum texto ou algum material que gire em torno de um assunto central, posteriormente, as ideias lançadas começam a dar lugar para outras discussões, permitindo a conjugação de diferentes posicionamentos e de diferentes concepções acerca de uma determinada temática ou problematização. Segundo Kenski (2002, p. 258), “interagir com o conhecimento e com as pessoas para aprender é fundamental. Para a transformação de um determinado grupo de informações em conhecimentos é preciso que estes sejam trabalhados, discutidos, comunicados”. Todavia, umas das implicações que perpassam o gênero é o fato de que alguns comentários postados não são pertinentes, ou demonstra que os alunos não têm acompanhando a discussão, o que prejudica a promoção da interação entre o grupo. Nesse sentido, Machado (2009, p. 105) cita que “o uso de recursos interativos não garante a interação, nem todo fórum se constitui numa prática social,

pois se não leio o que os outros escrevem e se eles não lêem o que escrevi, não há troca ou interação”, uma vez que o gênero por si só não pode promover tal habilidade. A manutenção dos interesses deve partir dos alunos, para que, ao fim da disciplina, todos apresentem resultados substanciais.

Por vezes, faz-se necessária a intervenção do docente nas discussões, seja com a finalidade de retomar o assunto principal, seja para instruir os alunos sobre as características primordiais do gênero. Essas são estratégias utilizadas pelos educadores que buscam envolver os alunos de forma que a comunicação seja instalada e os discentes passem a ter maior conhecimento sobre o gênero. Assim, em discussões posteriores as ideias serão desenvolvidas de maneira mais clara, e, à proporção que as intervenções acontecem, os participantes (alunos, docentes, monitores) passam a perceber que não há hierarquia. Essa interação transforma-se em diálogo entre as ideias, que são estruturadas por palavras. Conforme Bakhtin (2003, p. 113), “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apoia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor”.

Além disso, é importante pontuar que, por meio do gênero em questão, diversas habilidades podem ser adquiridas. Um dos pontos que merece destaque no trabalho com esse gênero se refere ao fato de ele ser mediado pela Internet, o que possibilita o acesso às postagens, pois as conversações ficam salvas com datas e horários, o que permite a retomada do assunto para esclarecimentos e complementações. Corroborando o exposto, Sánchez (2005, p. 3 *apud* KRATOCHWILLA; SILVA, 2008, p. 451) define o fórum com finalidades educacionais no ambiente online como

um espaço de comunicação formado por quadros de diálogo nos quais se vão incluindo mensagens que podem ser classificadas tematicamente. Nestes espaços os usuários, e no caso a que nos referimos, fóruns educativos, os alunos podem realizar novas contribuições, esclarecer outras, refutar as dos demais participantes, etc., de uma forma assíncrona, sendo possível que as contribuições e mensagens permaneçam todo o tempo à disposição dos demais participantes.

Nesse sentido, a utilização do fórum virtual no processo de ensino-aprendizagem propicia o acompanhamento da construção do conhecimento por parte do professor e propicia ao estudante a possibilidade de se autoavaliar, gerando, assim, uma reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem.

Além disso, o fórum se constitui como uma prática colaborativa de leitura e de escrita, em que se pode complementar, apoiar e refutar a participação do outro, dinamizando o caráter dialógico da linguagem e a construção de conhecimentos acerca da temática em debate. Essa dialogia se articula em torno de um movimento intertextual, ou seja, “os outros falam no meu texto, eu incorporo e articulo a fala dos outros; eu falo o/no discurso de outros que, ao mesmo tempo, ampliam o meu dizer [...]” (SMOLKA, 1988, p. 136). Essa ação discursiva proporciona aos professores e

alunos a possibilidade de socializar informações, compartilhar experiências, expressar inquietações e/ou expectativas, interesses e desejos, enfim, (contra)argumentar.

Outra contribuição reside na possibilidade de se conjugarem diferentes mídias. Essa conjugação permite não somente o enriquecimento do processo de ensino, mas também a manipulação de vários tipos de informação usando diferentes tipos de mídia (texto, áudio, vídeo) (OEIRAS; ROCHA, 2001, p. 130). O fórum virtual permite a inserção de vários recursos para ilustração e/ou complementação dos conteúdos estudados.

Vale destacar também as potencialidades dos fóruns para a implementação de uma prática pedagógica pautada na pesquisa que permite a articulação entre teoria e prática, voltada para a (re)construção de conhecimentos, que “inclui interpretação própria, formulação pessoal, elaboração trabalhada, saber pensar, aprender a aprender” (DEMO, 2011, p. 11). Nessa perspectiva, podemos considerar que os fóruns virtuais possibilitam o desenvolvimento da autonomia dos alunos, seja na dimensão do tratamento dos conteúdos, seja na dimensão da socialização das aprendizagens.

Nesse sentido, ao discorrermos sobre as potencialidades dos fóruns virtuais, não podemos desconsiderar as suas contribuições para as práticas de leitura e de escrita. Para a prática da leitura, os fóruns permitem a exploração de diferentes fontes, a comparação de autores, a eleição de uma questão para reflexão, a seleção de informações, a realização de inferências, a observação dos posicionamentos dos autores etc. Nesse viés, Carneiro (2012, p. 250) aponta que,

hoje, a simples leitura de signos verbais não é mais suficiente, tendo em vista a quantidade de textos que se constroem a partir da junção de diferentes linguagens (intersemioses), como os que nascem no ciberespaço (CAMARA, 2010). Faz-se, portanto, cada vez mais evidente a necessidade de formação de um leitor/autor plural, capaz de interagir de maneira proativa com toda essa variedade de formas de expressão.

Soma-se a essa questão o fato de o processo de leitura necessário para a participação no fórum virtual poder ser considerado como uma concretização do ato de ler no sentido efetivo do termo, tal como concebe Orlandi (2005, p. 74): “o sujeito que produz uma leitura, a partir de sua posição, interpreta. O sujeito-leitor que se relaciona criticamente com sua posição, que a problematiza, explicitando as condições de produção da sua leitura compreende”.

No que diz respeito à prática da escrita, o fórum permite o incentivo à elaboração própria, a ressignificação da atividade de produção textual (escrever para ser lido e comentado), o posicionamento crítico, a exploração das estratégias argumentativas, a avaliação dos graus de formalidade, a relação oralidade e escrita, já que o gênero exige uma posição por parte do participante, de forma interativa, com um interlocutor definido, semelhante ao que ocorre em um debate oral. Complementando o exposto, Xavier e Santos (2005, p. 37-38) asseveram que

[...] neste gênero digital, o interlocutor tem ainda a vantagem, em relação aos outros gêneros de discurso em celulose, de não apenas processar solitariamente a informação ali exposta, como também poder questionar junto ao produtor do

discurso os pontos criticáveis, obscuros ou absurdos do seu discurso. (p. 35), nesse sentido, [...] a participação constante dos alunos [...] em [fóruns on-line] tende a ampliar a sua capacidade de argumentar sobre temas diversos, levando-os a aprender a refletir dialeticamente sobre as diversas opiniões e construir sua própria síntese sobre as questões em discussão.

Essa possibilidade de interação com o texto do outro, seja de teóricos, seja de colegas/moderador emanada dos fóruns de discussão viabiliza não somente o domínio de diferentes estratégias linguísticas e discursivas, mas também o acesso a diferentes pontos de vista, o que afeta, substancialmente, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

4 Análise dos dados

Além da pesquisa teórica, foi realizada uma análise de mensagens que integram o gênero fórum virtual. Essa análise buscou contemplar as características linguísticas e discursivas do gênero fórum, bem como a abordagem dada ao conteúdo postado. Para o estudo, foram adotados como indicadores de análise: a) atendimento à proposta; b) características organizacionais; c) características linguísticas e discursivas; d) abordagem dada ao conteúdo. Os dados analisados integram uma atividade proposta em ambiente virtual e constituem parte da avaliação da disciplina Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa, do Curso de Pedagogia a distância, de uma Universidade pública.

4.1 Atendimento à proposta

Descrição da proposta

Prezado(a) aluno(a),

Nem sempre o significado de uma expressão tem seu sentido literal. Se ouvirmos a expressão "Ah, quebra meu galho!" em uma conversa entre amigos, entendemos que o enunciador pede ajuda, mas não necessariamente para quebrar um galho de árvore.

1) Faça um levantamento de possibilidades em que a linguagem escrita poderá trazer duplo sentido.

2) Em seguida, responda em um parágrafo que comente as duas questões:

a) A natureza da linguagem oral é a mesma da linguagem escrita?

b) A escrita seria a transcrição da fala?

3) Você só poderá criar um tópico.

4) Discuta estas questões no fórum. Leia a contribuição dos colegas. Apresente pelo menos um comentário relativo à postagem de outro colega destacando elemento que chamou atenção ou uma dúvida relativa ao conteúdo da postagem.

5) Responda às eventuais dúvidas postadas pelos colegas sobre seu texto (parágrafo)

Valor: 10 pontos

Critérios de correção

- Resposta em um parágrafo
- Discussão de ambas as questões
- Correção do texto
- Comentário às participações dos colegas (conforme documento original)

Considerando os estudos de Bezerra (2011), pode-se constatar que a proposta carece de clareza, pois aborda a questão do duplo sentido e propõe uma discussão sobre as modalidades oral e escrita. Além disso, a recomendação para a produção da resposta incide apenas em uma parte da discussão proposta.

4.2 Características organizacionais

O fórum, como visto anteriormente, é um gênero que se caracteriza pela intertextualidade, pela mesclagem com outros textos (textos teóricos, pergunta, respostas de colegas, texto de intervenção do moderador). Desse modo, há uma estrutura que se altera, mas que pode ser recorrente: a) título do tópico; b) nome do estudante, data e horário; c) comentário; d) assinatura; e) link para comentar o comentário (em caso de réplica). Por razões relacionadas ao formato da Plataforma “Ambiente Virtual de Aprendizagem”, a estrutura apresentou uma padronização, com exceção da moderação por parte do professor ou tutor.

4.3 Características linguísticas e discursivas

A partir da análise empreendida, foi possível constatar diferentes graus de formalidade e de correção linguística.

Gostaria também de acrescentar que em nosso dia a dia nos deparamos com várias situações em que a frase, expressão ou texto podem ser entendidos de maneiras distintas. Constituindo assim um duplo sentido de interpretação, que muitas vezes é usado para dar maior expressividade a mensagem a ser transmitida. (Comentário 1)

São inúmeras as situações linguísticas em que se percebe a possibilidade de duplos sentidos, a saber: propagandas, frases feitas, provérbios, poemas, músicas, contos, crônicas, manchetes de jornais/revistas etc. Isso demonstra que a língua “não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação” (BAKHTIN *apud* MESSIAS, 2006) (Comentário 2)

No comentário 1, observam-se ocorrências que comprometem a qualidade do texto, como: pleonasma, falhas na organização do parágrafo e erros de concordância. No comentário 2, a mensagem se apresenta com correção gramatical e teoricamente

fundamentada. Nesse sentido, Giordan e Dotta (2008, p. 140) afirmam que, quando os alunos utilizam uma linguagem informal, “esses recursos contribuem para imprimir, ou traduzir, a entonação expressiva que seria nítida na execução oral” e, o que é mais importante, “indiciam fortemente o aumento do engajamento do aluno”.

Além disso, a análise realizada também incidiu sobre o posicionamento do estudante acerca da questão proposta, sendo possível observar diferentes níveis de comprometimento.

A escrita não é uma transcrição da fala, pois cada modalidade demanda processos e meios distintos para cada contexto comunicativo, exigindo domínios cognitivos diferentes, sistemas simbólicos específicos, diferentes propósitos e temas, diferentes condições de produção e interlocução. (Comentário 2)

Então, acredito que realmente não se consegue traduzir todo o pensamento através da fala. Pois este acontece a todo instante entremeado de valores e concepções de forma muito ampla. Também vejo que a escrita não transcreve completamente a fala, pois esta se apresenta de maneira muito peculiar. (Comentário 3)

Como se pode notar, o comentário 2 se constitui como uma paráfrase dos teóricos estudados. Já o comentário 3 se funda num posicionamento explícito, bastante subjetivo.

Nesse contexto, merece destaque a questão dos tipos de posicionamentos: convergente, divergente ou complementar ao exposto pelos colegas.

Concordo com você que a fala possui características próprias em função de seu contexto de uso: maior incidência de repetições, pausas, gestos, expressões fisionômicas etc. (Comentário 4)

Gostei de todos os comentários. No entanto, considero que o comentário da XXX não consegue retratar precisamente o conteúdo do tópico sugerido para discussão. Penso que esse tópico “A escola como local de produção e de recepção de gêneros textuais” é um dos mais importantes quando se trata da discussão acerca do ensino de línguas na escola, pois no cotidiano dos indivíduos a relação com os diferentes textos ocorre de modo informal, ao contrário da relação estabelecida na escola, em que a produção e a recepção de textos acontece de modo mais sistematizado e mais reflexivo, contemplando aspectos formais, conteudísticos e funcionais. (Comentário 5)

Concordo com você, a linguagem oral se diferencia da linguagem escrita, uma vez que ambas utilizam de métodos diferentes para que possam ocorrer. Nesse sentido, acrescento que a linguagem oral tem a característica de ser mais simples, pois é mais natural, já a linguagem escrita apresenta maiores critérios para ser elaborada. (Comentário 6)

4.4 Abordagem dada ao conteúdo

A proposta de um fórum, normalmente, é a busca de sistematização dos conteúdos estudados e de garantia de um posicionamento por parte do estudante. No entanto, na análise realizada, observou-se uma tendência para o uso de paráfrases ou para o uso de emprego de comentários evasivos.

Gostei muito da sua colocação, você explicou bem as características dos processos da linguagem oral e escrita. (Comentário 6)

Normalmente, os comentários se constituíram como paráfrases dos textos teóricos estudados ou da resposta dada pelo primeiro comentarista. Observou-se, também, a presença de comentários evasivos que indicavam apenas um elogio ao comentário do colega, sem uma argumentação acerca do conteúdo expresso.

5 Considerações finais

O presente artigo objetivou socializar os estudos empreendidos a partir de uma análise linguístico-discursiva do gênero fórum virtual. Posteriormente, foi desenvolvido um estudo sobre as novas estruturas de uso da linguagem e, por conseguinte, os gêneros que surgiram de acordo com as necessidades. Com a explosão das novas tecnologias, a sociedade atual tem sofrido diversas mudanças substanciais no cotidiano. Nesse sentido, a língua como sendo um “organismo vivo” não poderia ficar imune aos acontecimentos e tem se relacionado de forma satisfatória com os novos meios de comunicação, o que tem facilitado a formação ou adequação dos gêneros textuais, uma vez que são plásticos e mutáveis, bem como são caracterizados pela sua estrutura.

A partir do trabalho realizado, foi possível constatar que o fórum virtual (e-fórum, fórum eletrônico, grupo de discussão, lista de discussão, lista de distribuição e *newsgroup*) é um gênero textual que surgiu com a necessidade de adequar os momentos de discussão presentes na sala de aula na modalidade presencial para a realidade virtual. Por ser mediado pelo computador, o gênero em questão traz da sua transmutação diversos pontos que merecem destaque, como a capacidade assíncrona dos comentários e, com isso, as proporções que cada discussão pode tomar. A acessibilidade aos horários e aos comentários favorece o acompanhamento das postagens. E, a partir de então, se dá o diálogo entre os participantes.

Partindo das análises do material selecionado para estudo, foi possível verificar que diferentes aspectos se manifestaram nos dados, a começar pela proposta postada pelo professor, que demonstrou falta de clareza, uma vez que os enunciados se apresentaram de forma ambígua e incoerente. Outro aspecto que emana do gênero é a interferência do docente nas discussões para as diferentes finalidades como retomada do assunto, manutenção da discussão no sentido de motivar os alunos a comentarem as postagens, levantamento de novas questões. No entanto, a análise evidenciou a ausência do professor como mediador do processo de aprendizagem, o que fez com

que as discussões por vezes apresentassem comentários evasivos e não pertinentes à discussão.

Em suma, não é parte do objetivo proposto esgotar todas as informações acerca do gênero fórum educacional, mas levantar críticas construtivas sobre um tema recorrente, que, por ser tão atual, ainda demanda investigações e práticas metodológicas que possam contribuir para um maior aproveitamento das potencialidades do referido gênero para o processo de ensino-aprendizagem, para o desenvolvimento da autonomia intelectual e para a promoção de momentos efetivamente interativos.

Referências

- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. XII, 476.
- BEZERRA, Benedito Gomes. Usos da linguagem em fóruns de EaD. *Investigações*, Recife, v. 24, n. 2, p. 11-33, jul. 2011.
- CARNEIRO, Jéssica de Souza. Os gêneros textuais digitais no ensino/aprendizagem da webliteratura. *Entreletras*, Araguaína/TO, v. 3, n. 1, p. 243-253, jan./jul. 2012 (ISSN 2179-3948 – online)
- COSCARELLI, Carla Viana. A produção de gêneros textuais. *Veredas online – Ensino* – n. 2, 2007, p. 78-86. Disponível em: www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo051.pdf. Acesso em: 13. jun. 2015.
- COSTA, Sergio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. São Paulo: Autores Associados, 2011.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: *Gêneros Oraís e escritos na escola*. Campinas (SP): Mercado de Letras; 2004.
- FREIRE, Fernanda M. P. Formas de materialidade linguística, gêneros de discurso e interfaces. In: _____; ALMEIDA, Rubens Queiroz. de; AMARAL, Sergio Ferreira do; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs.). *A leitura nos oceanos da Internet*. Capítulo 3 - Rodada final. São Paulo: Cortez, 2003, 128p.
- GIORDAN, Marcelo; DOTTA, Silvia. Estudo das interações mediadas por um serviço de tutoria pela Internet. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 11, n. 1, p. 127-143, 2008.

KRATOCHWILLA, Susan; SILVA, Marco. “Avaliação da aprendizagem on-line: contribuições específicas da interface fórum”. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 8, n. 24, p. 445-458, maio/ago. 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/DCH/Downloads/dialogo2019.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.

KENSKI, V. M. Processos de interação e comunicação mediados pelas tecnologias. In: ROSA, D., SOUZA, V. (orgs.). *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MACHADO, Nádie Christina F. *Estudo das trajetórias de letramento em cursos de educação a distância: o texto, o papel e a tela do computador*. 250 f. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A questão do suporte dos gêneros textuais. *DLCV: Língua, lingüística e literatura*, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 9-40, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 13-67, 2004.

NACIONAIS, *Parâmetros Curriculares. Língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

ORLANDI, Eni Puccinelli. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro (orgs). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2005, p. 58 – 77.

OEIRAS, J. Y. Y.; ROCHA, H. V. da. Contribuições de conceitos de comunicação mediada por computadores e visualização de informação para o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem colaborativa. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO – *Educação a Distância mediada por computador*, 12, 2001. Vitória: Ufes, 2001. p. 127-135.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1988.

XAVIER, Antônio Carlos; SANTOS, Carmi Ferraz. E-Forum na Internet: um Gênero Digital. In: ARAUJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernadete (Orgs.). *Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

Produção de resumo: importante estratégia de ensino durante as aulas de língua materna

Summary production: major teaching strategy in the mother language classes

Luana Pacheco Silva

Graduada em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas.
E-mail: lu.luanapacheco@yahoo.com.br

Elizene Sebastiana de Oliveira Nunes

Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais; Professora do Centro Universitário de Patos de Minas.
E-mail: elizene@unipam.edu.br

Resumo: O trabalho ora realizado analisou o gênero resumo descritivo e o tratamento dado a ele, em sala de aula. Neste viés, o presente artigo buscou responder se o gênero tem sido trabalhado efetivamente na escola em estudo; quais as concepções de resumo são entendidas pelos alunos; de que forma o trabalho com o gênero contribui para a formação dos alunos e quais são as estratégias utilizadas por eles na hora de produzir um resumo descritivo. O estudo pautou-se em uma pesquisa bibliográfica e webliográfica e em uma pesquisa de campo, aplicada a 27 alunos do ensino fundamental e 28 alunos do ensino médio de uma escola estadual da rede pública de Patos de Minas. A partir dessa pesquisa, verificou-se que a maioria dos alunos construíram resumos que são uma miniaturização do texto-fonte, utilizando para tal a estratégia seleção, regra que considera aquilo que é mais significativo no texto-fonte.

Palavras-chaves: Gênero textual. Resumo. Práticas de linguagem.

Abstract: The present work analyzed the descriptive abstract genre and the treatment given to it in the classroom. This bias, this paper aimed to answer whether the genre has actually been worked in an effective way at the school under the study; which abstract concepts are understood by students; how the work with this genre contributes to the students formation and what are the strategies used by them at the time to produce a descriptive abstract. The study was guided by a bibliographic and web research and a field research, applied to 27 elementary school students and 28 high school students from a state public school in Patos de Minas. From this research, it was found that most students have produced abstracts that are a miniaturization of the source text, using the selection strategy, rule that considers what is the most significant in the source text.

Keywords: Genre. Abstract. Language practices.

1 Considerações iniciais

O papel dos gêneros discursivos no ensino de língua materna tem sido amplamente discutido. No Brasil, a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs LP), a discussão se ampliou ainda mais, uma vez que os PCNs preveem um ensino baseado na produção e compreensão de gêneros

discursivos, cuja perspectiva centra-se na concepção de linguagem como prática sócio-histórica.

O trabalho com os gêneros discursivos leva a uma reflexão sobre o uso da linguagem por parte do aluno, pois é por meio dela que o indivíduo vai se portar nas mais diversas situações sociocomunicativas.

Frente ao panorama apresentado e às diretrizes postuladas pelos PCNs, a unidade básica do ensino deve ser o texto ativo, construído em situações de comunicação, com propósitos específicos, apresentando estilo e temas adequados à esfera sociocomunicativa de produção.

É neste ponto que cabe o estudo do gênero resumo, uma vez que, situando-o numa perspectiva sócio-interacionista, é possível compreender que a sua produção envolve duas ações de linguagem distintas e complementares: uma atividade de leitura e compreensão do texto-fonte (doravante TF) seguida de uma atividade de escrita. Apesar da importância desse gênero, ele tem recebido pouca ou, às vezes, nenhuma atenção nas aulas de língua materna tanto no ensino médio quanto no fundamental, como pontua Marcuschi (2003).

A produção de um resumo é um tipo específico de retextualização que deve considerar as condições de produção, recepção e circulação do TF, assim como as da própria retextualização. Tal como afirma Matêncio (2003, p. 9), “a ação de resumir pressupõe selecionar macroproposições, relacioná-las em função dos propósitos atribuídos ao autor do texto- base ou dos propósitos de uma nova proposição”. Além disso, para produzir um resumo, é preciso conhecer a configuração e o funcionamento desse gênero, objetivo maior deste trabalho, ao estudá-lo e verificar como acontece sua prática entre os aprendizes de uma turma de ensino fundamental e uma turma de ensino médio de uma escola pública de Patos de Minas.

Neste viés, o presente trabalho se justificou e buscou responder à seguinte problematização: o gênero resumo tem sido trabalhado efetivamente na escola em estudo? Quais as concepções de resumo são entendidas pelos alunos? Quais são as estratégias utilizadas pelos alunos, na hora de produzir o gênero resumo descritivo? De que forma o trabalho com esse gênero contribui para formação dos alunos?

Em busca de respostas à problematização colocada, partiu-se das seguintes hipóteses: 1) o gênero resumo recebe, por muitas vezes, conforme já dito, pouca importância na relação ensino-aprendizagem; 2) o gênero resumo é, quase sempre, entendido como diminuição do texto original, ou seja, marcar o que se considera mais importante no texto original e depois copiar o que foi marcado; 3) no processo de retextualização do texto fonte, os alunos lançam mão, principalmente, de estratégias de cópia e apagamento na hora de produzir o resumo e; 4) o estudo do gênero resumo nas escolas pode auxiliar os estudantes a se incluírem e/ ou ascenderem socialmente.

2 Noções teóricas sobre gêneros textuais e suas relações com o ensino

Para conceituar gênero textual, é necessário considerá-lo como realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas, empiricamente realizadas, cumprindo funções em situações comunicativas.

Segundo Marcuschi (2005), os gêneros textuais

caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação à sociedade anteriores à comunicação escrita (p. 19).

Complementando essa posição, Bhatia (1993) afirma que “gênero é um evento comunicativo reconhecível caracterizado por um conjunto de propósitos identificados e mutuamente entendidos pelos membros da comunidade profissional ou acadêmica na qual ele regularmente ocorre” (p. 13).

Em seus mais recentes livros, Bazerman, que focaliza, em seu trabalho, a organização social e as relações de poder que os gêneros encapsulam, define gêneros como “fenômenos de reconhecimentos psicossociais que são parte de processos de atividade socialmente organizadas” (BAZERMAN *et al.*, 2005, p. 32).

Já Bronckart (1994) defende que os gêneros constituem ações de linguagem que requerem do agente produtor uma série de decisões para cuja execução ele necessita ter competência: a primeira das decisões é a escolha que deve ser feita a partir do rol de gêneros existentes, ou seja, ele escolherá aquele que lhe parece adequado ao contexto e à intenção comunicativa; e a segunda é a decisão e a aplicação que poderá acrescentar algo à forma destacada ou recriá-la.

Para Adam (1999, p. 40), “os gêneros são um conjunto de textos que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo, composição e canal”.

Esses e outros teóricos apresentam suas concepções de gênero textual a partir da noção de gênero inicialmente apresentada por Bakhtin, que afirma que “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado, sendo isso que chamamos gêneros do discurso” (1997, p. 292).

Considerando-se os gêneros textuais como formas verbais orais ou escritas que resultam de enunciados produzidos em sociedade, no âmbito do ensino e aprendizagem de português, Dell’Isola (2007, p. 19) aponta que

são vias de acesso ao letramento e que, no ensino, as atenções estejam voltadas para os textos que encontramos em nossa vida diária com padrões sócios comunicativos característica definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas.

Assim, a concepção de gênero diz respeito à forma, ao conteúdo, aos propósitos comunicativos e ao seu percurso social.

Já é bastante difundida, pelo menos nos meios acadêmicos, a orientação discursiva (ou enunciativa) proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua portuguesa e como comenta Rojo (2000, p. 9), “em releituras didáticas dessa teoria” feitas por pesquisadores do Grupo de Genebra.

A recomendação dos PCNs é que se trabalhe com maior variedade possível de gêneros textuais, em particular com aqueles a que os educandos se encontram expostos no seu dia-a-dia e os que necessitam dominar para ampliar sua competência de atuação social.

De acordo com Bezerra (2000), havendo, na sociedade atual, uma grande variedade de textos exigidos pelas múltiplas e complexas relações sociais, é necessário que o livro amplie sua variedade textual. Por isso, recomenda-se que o ensino de Língua Portuguesa gire em torno do texto, de modo a desenvolver competências linguísticas, textuais e comunicativas dos alunos, possibilitando-lhes uma convivência mais inclusiva no mundo de hoje.

Assim, a ênfase na leitura, na análise e na produção de textos narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos e conversacionais, considerando seus aspectos enunciativos, discursivos, temáticos, estruturais e linguísticos, caracteriza-se como uma das renovações mais apregoadas no ensino de nossa língua, embora ainda insuficientemente praticada.

Dell’Isola (2007, p. 19) defende que “as práticas didático-pedagógicas de Língua Portuguesa precisam considerar a heterogeneidade de textos existentes em nossa sociedade e levar em conta a necessidade de tornar nossos alunos proficientes leitores e produtores de textos”.

Em relação ao ensino, Bagno (2000) e Castilho (1998), entre outros, defendem o ensino de uma pluralidade de variedades linguísticas, tanto na modalidade oral como na escrita, com uma diversificação de gêneros textuais que possibilite ao aluno produzir seu próprio conhecimento linguístico. Assim, o desafio dos docentes está em criar situações em sala de aula que permitam aos alunos a apropriação desta diversidade.

Em vista disto, o professor precisa estar atento ao que acontece na sociedade a sua volta, às suas experiências e às dos alunos, para partilhar e aprender com eles sobre os gêneros que estão sendo utilizados nos mais variados contextos, sobre os propósitos comunicativos que os movem e os efeitos pretendidos em cada situação particular, levando sempre em conta o destinatário, ou seja, a quem serão voltadas as atenções do emissor para alcançar os propósitos comunicativos de cada ação que se concretiza na linguagem verbal.

As atividades com gêneros em sala de aula podem simular a realidade e proporcionar um exercício que permita imaginar um público ouvinte. Como essas atividades devem alcançar a realização autêntica do gênero, cabe ao professor propor atividades que promovam a ativação do conhecimento estabelecido socialmente e na comunidade discursiva do aluno. Sem isso, a escola corre o risco de continuar incorrendo na artificialidade das produções textuais executadas como tarefa escolar e destinada a um único leitor, o professor avaliador.

Lopes-Rossi (2003) aponta, ainda, que o professor interessado em informações sobre o trabalho em sala de aula com gêneros textuais enfrenta, ainda,

várias dificuldades, como a escassez de caracterizações de gêneros discursivos interessantes ao ensino e a mudança de sua prática pedagógica, já que esta é resultado do modelo de produção de texto mantido pelos livros didáticos.

Assim, o professor precisa buscar ter uma base teórica atualizada para orientar a construção de sua prática pedagógica, um conhecimento de teorias que lhes dê os subsídios necessários para promover, sempre que possível, experiência autêntica de uso da linguagem.

Complementando essa posição, Dell'Isola (2007) defende que os professores devem promover oportunidades para um aprendizado igualitário com vistas a vários letramentos que levam os aprendizes à compreensão de como funcionam os textos nas sociedades.

Conforme Marsusch (2008),

na ótica escolar, os gêneros se tornam um ponto de referência concreto para os alunos, operando como “entidades intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas”. Torna-se, assim, fácil operar com os gêneros que asseguram um quadro de estratégias para a análise e produção textual. Os gêneros são tidos, pois, como as unidades concretas nas quais deve dar-se o ensino (p. 213).

Dessa forma, as atividades de leitura e produção devem oportunizar aos alunos um exercício de reconhecimento e análise de gêneros textuais que circulam na sociedade, muitos dos quais fazem parte do cotidiano deles.

Portanto, ensinar o domínio de Língua Portuguesa é ensinar os alunos a escolher o gênero adequado a cada situação comunicativa e a usá-lo com propriedade e segurança para que surta os efeitos pretendidos nas suas experiências sociais efetivas de interação pela linguagem.

2.1 Gênero resumo: tipos e especificidades

O resumo, tido como gênero, é exemplo de práticas de linguagem com particularidades no que diz respeito à esfera comunicativa de circulação, funções, objetivos, estilos, entre outras, podendo ser definido, de acordo com Machado e Mello (2004), como um dos gêneros mais importantes no meio escolar e acadêmico, devido a sua constante solicitação pelos professores aos alunos. Além do mais, as capacidades necessárias para a produção desse gênero são necessárias, também, para a produção de outros gêneros de igual importância na academia: resenha e artigos científicos, por exemplo. Isso porque envolve habilidades não só relativas à escrita, mas também à leitura compreensiva.

Na esfera do ensino, pode-se definir o modelo de resumo adotado como sendo a apresentação concisa dos conteúdos de outro texto (artigo, livro etc.), que mantém uma organização que reproduz a organização do texto original, com o objetivo de informar o leitor sobre esses conteúdos e cujo enunciador é outro que não o autor do texto original (MACHADO; MELLO, 2004). Além dessas características básicas,

o resumo não pode conter nenhum dado adicional nem avaliação explícita em relação ao texto a ser resumido.

No caso do trabalho em questão, o objeto a ser ensinado e desenvolvido é o resumo produzido em contexto escolar, cujo objetivo é diferente dos resumos produzidos em outros contextos, pois, nesse caso, geralmente, o produtor-aluno sabe que o professor tem por objetivo efetuar uma avaliação de sua leitura (e de sua escrita), o que, evidentemente, muda o contexto de produção, isto é, as representações que o produtor tem desse contexto (de si mesmo, do destinatário, do objetivo etc.). Entretanto, mesmo assim, exige-se que o aluno produza um texto que tenha as características principais e definidoras dos resumos em geral.

Para Costa (2008, p. 160), o resumo pode ser uma apresentação abreviada de um texto, conteúdo de livro, peça teatral, argumento de filme etc. O resumo constitui, então, um gênero em que se reduz um texto, oral ou escrito qualquer, apresentando-se seu conteúdo de forma concisa e coerente, mantendo-se o tipo textual do texto principal.

Em uma direção semelhante, Machado (2007) explica que resumos são textos que aparecem em diferentes situações de comunicação e apresentam informações selecionadas e resumidas de outro texto, oral ou escrito.

Como aponta Marcuschi (2005, p. 59),

a atividade de produção de resumos é essencial para se trabalhar a compreensão de textos, visto que, pela produção do resumo, o aluno desenvolverá a interpretação global do texto, uma vez que, para se elaborar um resumo, o indivíduo deverá, primeiramente, compreender o texto e acionar sua capacidade de percepção dos aspectos fundamentais do texto-base.

Numa perspectiva mais cognitiva, *resumir* seria depreender as sequências maiores do tema global de um texto-base e realizar o processo mental de sumarização das informações, através do uso de macrorregras: apagamento, substituição, generalização e construção.

Assim, na produção de um resumo, o autor realiza, mesmo que intuitivamente, estratégias/regras de redução de informação semântica, de apagamento e substituição que levam em consideração uma série de fatores contextuais. As primeiras seriam seletivas e as segundas seriam construtivas, podendo dar-se por meio de táticas de generalização e/ou construção. O processo de resumir, por isso, implica um trabalho complexo sobre os textos com vistas a um objetivo e a um destinatário.

Conforme a NBR 6028/2003, o resumo pode ser classificado em três tipos: i) indicativo ou descritivo; ii) analítico ou informativo; iii) crítico. Esses três tipos de resumo apresentam características específicas.

O resumo indicativo ou descritivo se caracteriza por indicar somente os pontos relevantes, principais do texto-base, descartando a possibilidade de apresentar dados de natureza qualitativa e quantitativa. De modo geral, faz-se necessária a consulta ao texto original. Para exemplificar, veja o resumo descritivo do texto “A corrupção se tornou a finalidade”.

No artigo “A corrupção se tornou a finalidade”, publicado na Folha de São Paulo, Leão Serva defende a tese de que há muito tempo a corrupção é a finalidade em contratos públicos ou privados brasileiros. Para comprovar sua tese, ele cita investimentos da máquina pública brasileira que foram e são feitos visando facilitar a corrupção. O primeiro caso relatado refere-se à compra da refinaria de Pasadena e à abortada compra de uma área de produção no estado de Colorado. No caso da refinaria, o valor de compra inicial é aumentado em 45 vezes. Leão Serva cita ainda o investimento nas grandes obras viárias que custam muito para o país, mas não resolvem os problemas de trânsito, e a obsessão do governo brasileiro em construir novas hidrelétricas ao invés de reduzir a perda de 30% da energia produzida. Partindo desses exemplos, Serva conclui que a corrupção já virou um vício e que, enquanto a sociedade entendê-la como um defeito marginal dos gastos públicos, não perceberá que grandes obras e projetos são feitos para viabilizar esse vício¹.

Observa-se que alguns elementos são fundamentais na construção desse tipo de resumo, tais como: informações sobre texto resumido (título, autor, suporte), atribuição de voz à autoria do texto original, indicando diferentes ações por parte desse autor, progressão das ideias conforme a organização da estrutura do gênero a que pertence o texto original, bem como a relação que há entre essas partes.

O resumo analítico ou informativo objetiva deixar o leitor informado acerca dos principais pontos destacados no texto, proporcionando a ele a possibilidade de ter uma ideia geral do que se trata. Assim, nem sempre a consulta ao texto original é necessária. Essa modalidade de resumo é indicada para artigos científicos e artigos acadêmicos de forma geral².

Por fim, resumo crítico, também chamado de resenha ou resenha, trata-se de uma análise com base no ponto de vista do emissor acerca das ideias contidas no texto original. Nesse tipo de resumo há também uma parte que é composta por resumo descritivo, mas vai mais além, visto que juízos de valor são amplamente permitidos e indispensáveis. A resenha tem função importante na seleção de nossas leituras cotidianas.

3 Procedimentos metodológicos

Para atingir os objetivos propostos, desenvolveu-se, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica e webliográfica. Nessa etapa, foram feitas abordagens sobre os conceitos de gênero textual e sua relação com o ensino e sobre o gênero resumo, baseando-se nos autores clássicos que subsidiaram a teoria de gêneros textuais. Segundo Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa bibliográfica trata-se do levantamento, seleção e documentação de toda bibliografia já publicada sobre o assunto que está sendo pesquisado, em livros, revistas, jornais, boletins, monografias, teses, dissertações, material cartográfico, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo o material já escrito sobre o mesmo.

¹ Resumo produzido pelas autoras a partir da leitura do artigo de Leão Serva.

² Para fins de exemplo desse tipo de resumo, vide o resumo deste nosso texto apresentado logo no início do trabalho.

Num segundo momento, foi realizada uma pesquisa de campo.

A pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para a qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (LAKATOS, MARCONI, 2003, p. 75).

Essa etapa foi efetivada por meio da aplicação de um questionário a 55 alunos de uma escola estadual da rede pública de Patos de Minas, sendo 27 alunos do ensino fundamental e 28 alunos do ensino médio. O questionário foi estruturado com perguntas fechadas, as quais foram iguais para ambas as turmas, e também com uma atividade de produção de resumo a partir de TF, sendo esta diferente para o nível fundamental e para o nível médio.

Depois de realizada a pesquisa de campo, os dados coletados na parte inicial dos questionários foram lançados no Microsoft Excel e, a partir deles, foram geradas tabelas que mostram, quantitativamente, a realização ou não do resumo como estratégia para aprendizagem, os conceitos de resumo entendidos pelos alunos, a frequência com que realizam esse tipo de atividade. Já os resumos produzidos na parte final dos questionários foram analisados e, a partir daí, foi possível identificar as principais estratégias utilizadas pelos alunos na produção do resumo, bem como foi possível avaliar o nível de compreensão do TF pelos alunos. Nessa segunda parte, empreendeu-se uma pesquisa mais qualitativa. A realização da pesquisa de campo neste trabalho foi fundamental para confirmar e/ou refutar as hipóteses aventadas.

4 Análise do corpus

A elaboração de resumo é uma proposta didática eficiente para trabalhar a compreensão e a produção textual. Ao transformar um texto em outro, o *resumo escolar*, o aluno realiza uma retextualização (cf. MARCUSCHI, 2001), ou seja, empreende uma série de operações textuais-discursivas na transformação de um texto em outro. Para o autor (p. 46), a retextualização não é apenas um processo mecânico, ela “envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido”. Assim, retextualizar envolve tanto as relações entre gêneros e textos – intertextualidade – quanto as relações entre discursos – a interdiscursividade.

4.1 Breve perfil dos alunos pesquisados

Dos 55 alunos entrevistados, 27 cursam o 9º ano do ensino fundamental, com idade entre 13 e 14 anos, e 28 alunos cursam 1º ano do ensino médio, com idade que varia entre 14 e 15 anos.

4.2 Hábito de realização de resumo nas atividades escolares

Quando questionados se têm o hábito de realizar resumos nas atividades escolares, os alunos, em sua maioria, tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio, apontaram que às vezes têm esse hábito durante as atividades escolares, conforme se vê na tabela 1 a seguir.

Tabela 1: Hábito de realização de resumo durante as atividades escolares

	Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	Frequência	(%)	Frequência	(%)
Sim	7	26%	1	3,5%
Não	1	3,7%	12	42,9%
Às vezes	19	70,3%	15	53,5%
TOTAL	27	100%	28	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados do trabalho

Apesar de a maioria dos alunos ter relatado que às vezes possuem esse hábito, a pesquisa revela um dado preocupante: no ensino médio, 38% dos alunos entrevistados disseram não ter o hábito de realizar resumo durante as atividades escolares. Se pensarmos que o ensino médio pressupõe um aluno já com um nível de amadurecimento intelectual maior, é incoerente ver que eles não têm o hábito de retextualização. Esse hábito poderia ajudá-los e muito no processo de estudos e construção do conhecimento, pois possibilitaria o desenvolvimento da capacidade de compreensão e produção textuais.

4.3 Solicitação por parte do professor para elaboração de resumo

Quando questionados com qual frequência os professores pedem a eles que elaborem resumos dos conteúdos e/ou textos lidos nas atividades escolares, 56% dos alunos do ensino fundamental entrevistados apontaram que quase sempre lhes é solicitada a produção de resumos e 33% disseram que raramente essa produção lhes é solicitada. Já no ensino médio, os resultados não foram positivos, pois 53% disseram que raramente os professores solicitam a produção de resumos, 29% disseram que quase sempre isso é pedido a eles e apenas 18% disseram que sempre essa atividade é exigida.

Esse resultado pode ser um indicador de que o gênero resumo ainda não tem recebido a devida importância no ensino, uma vez que seria um meio didático de o professor estimular seus alunos a desenvolverem habilidades que lhes serão úteis em toda vida escolar e social.

Tabela 2: Frequência de solicitação por parte dos professores para elaboração de resumos

	Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	<i>Frequência</i>	<i>(%)</i>	<i>Frequência</i>	<i>(%)</i>
Sempre	3	11%	3	10,7%
Quase sempre	15	56%	5	17,9%
Raramente	9	33%	20	71,4%
Nunca	0	0%	0	0%
Sem opinião sobre	0	0%	0	0%
TOTAL	27	100%	28	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados do trabalho

Tabela 3: Definição do que é resumir

	Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	<i>Frequência</i>	<i>(%)</i>	<i>Frequência</i>	<i>(%)</i>
Copiar trechos do original	1	3,7%	1	3,5%
Sublinhar o que acha mais importante no texto	4	14,8%	3	10,7%
Escrever um outro texto demonstrando sua opinião sobre o que entendeu do texto original	6	22,2%	12	42,9%
Escrever um outro texto demonstrando de forma breve, concisa e seletiva um certo conteúdo num todo coerente	16	59,3%	12	42,9%
TOTAL	27	100%	28	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados do trabalho

Quanto à definição do que é resumir, os alunos, tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio, apontaram, em sua maioria, a definição mais apropriada à definição do gênero resumo escolar, qual seja: apresentar de forma breve, concisa e seletiva um certo conteúdo num todo coerente. Entretanto, o entendimento da definição certa do que é resumir não garante a realização eficiente do gênero, pois, quando da aplicação prática da leitura de um TF e posterior produção de resumo, verificou-se que os alunos não conseguiram efetivamente corresponder a essa definição, pois, dos 27 alunos do ensino fundamental, 21 alunos produziram seus resumos baseados na cópia textual das proposições básicas e no apagamento daquelas que trazem conteúdo irrelevante e, dos 28 alunos do ensino médio, 14 alunos também adotaram a mesma estratégia.

4.5 Estratégias/regras essenciais para resumir

Foram demonstradas, de forma explicativa, as principais estratégias das quais o produtor do resumo escolar lança mão quando do processo de retextualização do TF. Após essa demonstração, 35% dos alunos do ensino fundamental disseram ser a regra de cópia e apagamento a mais utilizada por eles na hora de produzir um resumo e 34% disseram ser a regra de seleção; no ensino médio, isso se inverte: 56% disseram que utilizam a regra de seleção e 22% disseram utilizar a regra de cópia e apagamento. Esse resultado mostra que as habilidades de compreensão leitora do aluno estão deficitárias, pois as regras que mais as demandam foram as menos assinaladas. Para generalizar e ou reinventar e combinar um conteúdo, é necessária uma compreensão muito clara do TF, a ponto de ser capaz de retextualizá-lo sem manter, por muitas vezes, seu eixo lexical condutor.

Tabela 4: Estratégias para resumir

	Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	Frequência	(%)	Frequência	(%)
Cópia e apagamento	10	37	6	21,4%
Generalização	6	22,3	5	17,8%
Seleção	10	37	15	53,6%
Invenção e combinação	1	3,7	2	7,2%
TOTAL	27	100%	28	100%

Fonte: Elaborada a partir dos dados do trabalho

4.6 Produzindo resumos

Na segunda parte da pesquisa de campo, foi solicitado aos alunos que fizessem a leitura de textos fonte e, depois, produzissem um resumo escolar. Para os alunos do ensino fundamental, selecionaram-se TF menores; já para os alunos do ensino médio, selecionou-se um artigo de opinião cuja temática versava sobre o aborto.

A partir das produções dos alunos do ensino fundamental, foi possível constatar que eles realmente utilizam com mais frequência as estratégias de cópia e apagamento e seleção.

As produções dos alunos do ensino fundamental nos permitiram verificar que, além da estratégia de cópia e apagamento, eles usaram com grande frequência as regras de generalização e seleção.

Por fim, necessário se faz destacar outros problemas detectados na produção dos resumos, tais como problemas gramaticais: concordância, ortografia, pontuação etc.

Ao final, notou-se uma ampla necessidade de cobrar mais a prática desse gênero pelos alunos, visto que poderá ser elemento fundamental na melhoria de análise e interpretação textual por parte deles.

5 Considerações finais

O presente trabalho teve por objetivo estudar o gênero resumo e verificar como acontece sua prática entre os aprendizes de uma turma de ensino fundamental e uma turma de ensino médio de uma escola pública de Patos de Minas. Apesar de se trabalhar com uma amostra bastante limitada, até mesmo em função do tempo para realização da pesquisa, os resultados obtidos possibilitaram a confirmação de algumas de nossas hipóteses aventadas no início da pesquisa. Pelos nossos resultados, o gênero resumo escolar parece não estar recebendo a devida importância no processo de ensino-aprendizagem e a sua produção ainda está bastante relacionada aos aspectos de cópia e apagamento e seleção de informações.

A análise do *corpus* permitiu, ainda, verificar que a maioria dos alunos construíram resumos que são uma miniaturização do TF, utilizando para tal a estratégia uso de seleção, regra que considera aquilo que é mais significativo no TF. O uso dessa regra é positivo, pois demonstra a capacidade do aluno em saber distinguir o que é essencial do que pode ser suprimido em um texto. Entretanto, para que a produção de resumo seja feita de forma eficiente, é preciso saber combinar as várias estratégias/regras de resumir, não concentrando esforços em uma única delas.

Nesta pesquisa, uma percentagem pequena da amostra utilizou a regra da generalização, muitas vezes incompleta, para marcar a ancoragem discursiva. Essa “generalização” gera consequências pragmáticas para o *resumo escolar* que perde a “dependência” que esse tem com o TF que o origina e eleva o leitor a tomar o aluno-produtor como responsável pelas proposições enunciadas.

O emprego de estratégias variadas em proporções diferentes e a não marcação da ancoragem discursiva na produção do *resumo escolar* demonstram que os seus produtores não dominam o *saber fazer* dessa prática discursiva, bem como sua *funcionalidade*, inserida no domínio escolar, sendo, por isso, necessário aprofundar essa pesquisa na busca de mais elementos que permitam traçar um quadro mais detalhado da configuração e do funcionamento discursivo do gênero *resumo escolar*.

Referências

ADAM; Jean-Michel. *Les Textes: types et prototypes*. São Paulo: Nathan, 1999.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICAS - ABNT. *Informação e documentação: resumo: apresentação: NBR 6028/2003*. Rio de Janeiro, 2003. 2p.

BAGNO, M. *Dramática da língua portuguesa*. São Paulo: Loyola, 2000.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAZERMAN, C.; DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

BEZERRA, M. A. Dificuldades no uso adequado de vocabulário em textos escolares escritos. In: LEFFA, Vilson (org.). *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem das línguas*. Pelotas: Educat, p. 215-228, 2000.

BHATIA. *Analysing genre: language use in professional setting*. London: Longman, 1993.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: 1997. (Ensino Fundamental).

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo discursivo*. Trad. de A.R. Machado e P. Cunha. São Paulo: Educ., 1994.

CASTILHO, A. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. São Paulo: Autêntica, 2008.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, 96p.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A.. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOPES-ROSSI, M.A. A produção de texto escrito com base em gêneros discursivos. In: SILVA, E.R da (Org.) *Texto & Ensino*. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2003.

MACHADO, Anna Rachel. *Gêneros de textos, heterogeneidade textual e questões didáticas*. Abralín, 2007, nº 23.

MACHADO, I, L; MELLO, R. (orgs). *Gêneros: reflexos em análise do discurso*. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, 2003, p. 20-36.

MARCUSCHI, L. A.. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Lucerna, 2005. p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MATÊNCIO, Ma. de Lourdes Meirelles. *Atividades de (re) textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo*. 2003 (no prelo).

ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

A pessoa humana no pensamento de Edith Stein

The human person in the thought of Edith Stein

Gabriel Mauro da Silva Rosa

Graduado em filosofia pelo Seminário Maior “Dom José André Coimbra”. Graduando do 3º período do curso de Letras do Centro Universitário de Patos de Minas.

E-mail: gmauros@gmail.com

Edmar José da Silva

Professor orientador (Seminário Maior “Dom José André Coimbra”). Mestre em Filosofia (PUG-Roma), especialista em Filosofia Moderna (UFOP) e em Metodologia do Ensino Superior.

E-mail: famariana@filosofiae.edu.br

Resumo: A pessoa humana é o fenômeno que mais atrai a atenção no “mundo-da-vida”. Ao abordar o tema do ser humano nesta pesquisa, buscou-se responder à pergunta: “O que é o homem?” no pensamento de Edith Stein. A metafísica, de modo particular, a fenomenologia, se mostra como uma ferramenta útil no conhecimento da pessoa humana, visto que há aspectos que não podem ser colhidos por meio de recursos técnicos, mas apenas por meio da reflexão, da vivência e da observação. Nesse sentido, Stein descobriu, por meio do método fenomenológico de Husserl, que a pessoa humana é formada por um corpo, uma alma e um espírito. Assim, o homem não é um corpo material apenas, mas é também um corpo animado, vivo, denominado “leib”. É composto por uma alma (seele), com suas peculiaridades próprias, e um espírito (geist), o qual lhe permite decidir, avaliar e ter uma vida ética. A dimensão espiritual é o marco de diferença entre o homem e os demais seres vivos. É o que o faz ser homem e não outra coisa. Por oferecer uma concepção de pessoa humana, a antropologia steiniana é muito útil à pedagogia, pois, para que haja um autêntico processo formativo, é necessário que o formador saiba o que é o homem.

Palavras-chave: Pessoa humana. Formação. Fenomenologia. Edith Stein.

Abstract: The human being is a phenomenon that most attracts the attention to the “world-of-life”. On approaching this theme on this research, it was sought to answer a question: “What is the man?” according to Edith Stein’s thinking. Metaphysics, in particular, the phenomenology, is shown as a useful tool on the human being knowledge, since there are aspects that might not be collected through the technical resources, but only through reflection, experience and observation. In this sense, Stein has discovered that through phenomenological means of Husserl, the human being is formed by a body, a soul and a spirit. Therefore, man is not a material body only, but it is also an animated body, alive, named “leib”. It is composed by a soul (seele), with its own peculiarities and a spirit (geist), to which allows the capacity to decide, to evaluate and to have an ethic life. The spiritual dimension is the difference mark between the man the other living beings. This is what makes someone a man and not something else. To offer a conception of human being, the Steinian anthropology is very useful to the Pedagogy, so that there is an authentic formative process, it’s necessary that the former knows what the man is.

Keywords: Human being. Formation. Phenomenology. Edith Stein.

1 *Considerações iniciais*

Edith Stein foi uma grande educadora e filósofa alemã, discípula fiel de Edmund Husserl, cujo pensamento conserva o método fenomenológico deste último. Morta na câmara de gás pelo regime nazista, foi e é hoje um sinal de contradição em uma sociedade desumana e reducionista. Em uma época de grandes descobrimentos a respeito da estrutura transcendental da pessoa humana na perspectiva da filosofia e da psicologia, Stein ofereceu e oferece grandes contribuições, principalmente no campo desta última e também na pedagogia. Baseado na importância dessa grande filósofa e na atualidade da sua antropologia filosófica escolheu-se como tema deste estudo a concepção de pessoa humana em Edith Stein. Sabe-se que esse tema é bastante complexo, visto que cada pessoa possui uma individualidade que merece um estudo acadêmico específico.

Ao realizar este estudo, são buscadas, na perspectiva steiniana, respostas para os seguintes questionamentos: o que é o homem? O que torna o ente humano pessoa e não outra coisa? Quais são as implicações do pensamento steiniano na formação da pessoa humana? Para os questionamentos levantados, parte-se do pressuposto de que o ente humano é um ser psicofísico formado por um corpo, no qual leva sua alma (impulsos psíquicos) e seu espírito (razão). Por ser ético, capaz de atribuir valor ao “mundo-da-vida”, é capaz de escolher entre o bem e o mal e de formar uma comunidade cultural. Diante dessas características, o ente humano se difere do mundo animal, visto que este último é movido por impulsos instintivos, sendo incapaz de escolher e atribuir valores éticos ao mundo.

Por oferecer fundamentos de antropologia filosófica, de modo particular, a fenomenológica, as contribuições de Stein são muito importantes no campo da psicologia, principalmente por ser uma antropologia qualitativa e não quantitativa. Na pedagogia, o estudo é importante por tratar do tema da pessoa, pois quanto mais se conhece o indivíduo, maior será a capacidade de atuação do profissional na formação deste mesmo. Além disso, não é possível educar sem possuir fundamentos e, principalmente, sem antes conhecer aquele que será formado. Todo trabalho realizado tem sua importância, e acredita-se que o presente estudo poderá contribuir aos que atuam no campo da educação e da psicologia, para que possam compreender melhor o que é a pessoa humana, auxiliando na análise qualitativa do fenômeno humano e na práxis pedagógica. Acredita-se, também, que esse estudo é importante para a sociedade, que tanto tem divulgado o tema da dignidade da pessoa humana, mas que também tem desrespeitado e violado essa mesma dignidade.

Foi utilizada como obra de referência “La estructura de la persona humana” da própria filósofa em questão. Além disso, também foram utilizados outros escritos de Edith Stein que tratavam do tema de interesse desse estudo, bem como obras de demais estudiosos de seu pensamento. O primeiro tópico apresenta a estrutura da pessoa humana no pensamento de Stein, o homem como ser pessoal e a composição harmônica da pessoa humana. O segundo tópico aborda a tríplice estrutura do ente humano, a dimensão corporal – o homem como ser material e como organismo, a alma (seele) e o espírito (geist). Por fim, o terceiro tópico trata da formação do ser humano: consequências pedagógicas da antropologia de Stein.

2 A estrutura da pessoa humana no pensamento de Edith Stein

Sabe-se que o tema da pessoa humana é amplo, por ser o foco de atenção de vários outros campos de estudo. Tendo em vista a incapacidade de abordar o tema na sua amplitude e complexidade, abordar-se-á, neste tópico, a estrutura da pessoa humana no pensamento de Edith Stein. Pode-se afirmar que o pensamento de Stein é coerente com sua vida, pois durante muitos anos lecionou no Instituto superior de Pedagogia Científica, podendo colher, a partir de suas observações, fundamentos apropriados para um real e válido fundamento pedagógico e da formação. Sobre as implicações da antropologia steiniana no campo da pedagogia, tratar-se-á mais adiante.

A antropologia filosófica que Edith Stein desenvolveu é a integração enriquecida com base em observações contínuas e retrabalho que envolve não somente a fenomenologia, mas também que, após seu contato com a filosofia cristã, recebe a influência de Tomás de Aquino, Santo Agostinho, Duns Scoto, Pseudo-Dionísio e também a mística carmelitana (João da Cruz e Teresa de Ávila). O que a põe em movimento é a necessidade de compreender a pessoa humana, tudo o que lhe afeta em seu ser e em suas relações. Ela procura investigar a pessoa na sua estrutura individual, mas também o seu ser social, o indivíduo diante da comunidade. A pessoa humana é o núcleo de todo o pensamento steiniano. Ao fazer a análise da empatia como um especial ato de conhecimento do outro na sua tese de doutorado, a essencialista se dá conta da constituição do indivíduo “psicofísico” como algo complexo, mas de extrema importância para a compreensão do ser humano. Ela afirma que o homem

[...] é um ‘composto’ de vários estratos: o Eu puro, como sujeito de experiência e unidade de consciência; a alma como parte essencial do indivíduo, sua unidade substancial, o corpo ao que está unida a alma e que se vive como ‘experiência’, como ‘meu corpo’ e, portanto, como algo vivo (Leib e não Korper). (STEIN, 2007, p. 32, tradução nossa).¹

Por meio da análise sobre a empatia (Einfühlung), a filósofa inaugura o ponto de partida nas suas reflexões acerca da pessoa humana, pois, para que ocorra a empatia, é preciso que haja um corpo, uma alma e um espírito, ou seja, um indivíduo estruturado. Abordar-se-á neste tópico a estrutura da pessoa humana no pensamento de Edith Stein. Seu interesse é oferecer fundamentos de antropologia filosófica à ciência que trata de formar homens, denominada pedagogia. Ademais, por mais que se retorne aos conceitos fundamentais de sua antropologia com a finalidade de responder à pergunta “o que é o homem?” dentro de seu pensamento, esse estudo não conseguirá abordar de modo completo e exaustivo todos os elementos da sua concepção antropológica. Sua antropologia parece não ter fim, característica essa da

¹ “[...] es un ‘compuesto’ de varios estratos: o Yo puro, como sujeto de experiencia y unidad de conciencia; El alma como parte esencial del individuo, su unidad sustancial; el cuerpo al que esta unido el alma y que se vive como ‘experiencia’, como ‘mi cuerpo’ y por tanto como algo vivo (leib y no korper)”. A palavra “Leib” traduzida do alemão para o português significa “corpo vivente”, enquanto a palavra “Korper” significa corpo material.

fenomenologia e da própria filósofa, que sempre esteve em busca do que seja o ente humano.

2.1 O homem como ser pessoal

No capítulo sétimo da obra “Ser finito e Ser eterno”, intitulado “Imagem da Trindade na Criação”, apresentando a pessoa humana, Stein fala de Deus como Ser em pessoa. É importante ter em mente que, nessa obra, Stein já havia tido contato com as obras de filósofos cristãos, de modo particular, Tomás de Aquino, conforme já foi afirmado. A tradição aplica o conceito PESSOA ao homem, essa palavra que, em sua plenitude, convém somente a Deus. Pode-se aplicá-la ao ente humano somente por analogia.

Pessoa exige espiritualidade. Nesse sentido, enquanto pessoa, o homem é um ser espiritual, em cujo espírito há algo peculiar: um centro a partir do qual ele se pertence plenamente, está em si, pode entrar e sair de si mesmo. Tendo em vista sua espiritualidade, a pessoa humana pode entrar no mundo que se manifesta a ela sem que ela perca nada de si mesma. O ser pessoa traz consigo, nessa espiritualidade que se traduz em interioridade, o dom de possuir-se e de poder se conhecer. Portanto, a pessoa possui compreensão e liberdade.

Tendo conhecimento de si mesma, cada pessoa também tem a capacidade de dirigir os seus processos com o domínio dos atos que ocorrem na temporalidade. Cada pessoa encontra a si mesma como um “eu”. Mesmo não sendo uma pessoa completa, em plenitude, o ente humano é verdadeiramente pessoa. Isso faz dele um ser de dignidade, o que lhe dá certo mistério impenetrável. O ente humano é sagrado porque é pessoa e tudo o que é humano tem um imenso valor, partindo desse núcleo original. No entanto, não podemos reduzi-lo somente a esse núcleo, porém é impossível prescindir dele. O homem “é” e está em um contínuo “fazer-se”. Ele aspira à plenitude, é aberto a tudo o que é grande e nobre para aperfeiçoar-se progressivamente. As implicações pedagógicas desse fato são múltiplas.

2.2 A composição harmônica da pessoa humana em Stein

Em suas reflexões filosóficas, Stein parte da pergunta: “O que é o homem?” Nesse sentido, a resposta que encontrou foi que a pessoa humana é formada em três aspectos: corpo, alma e espírito. Para a pensadora, a trilogia corpo, alma e espírito, de origem bíblica e de tradição agostiniana, responde melhor à pergunta sobre a verdadeira dimensão da pessoa humana do que a composição hilemórfica, dualista, de raiz aristotélica. O homem possui um corpo, porém um corpo animado, em que reside a sua alma. Em relação aos movimentos, o homem não possui plena liberdade sobre seu corpo, pois não pode sair dele para contemplá-lo nos seus diversos ângulos. Mas o homem não se prende à observação externa, pois pode se perceber desde dentro, pois ele não é pura materialidade, é constituído de uma alma que dá vida ao seu corpo.

Posso separar-me idealmente dele e contemplá-lo como desde fora. Porém, em realidade, estou atado a ele: estou ali, onde está o meu corpo, por muito que

“com o pensamento” possa transladar-me a outro extremo do mundo, e inclusive, superar todas as barreiras espaciais. (STEIN, 2007, p. 100, tradução nossa).²

O homem pode perceber que é corporeidade por meio das sensações, como, por exemplo, quando ele sente frio ou experimenta a sensação de dor. Stein concebe uma imagem positiva do corpo. Ele é o que define a pessoa, é a fonte de vida espiritual, ou seja, tudo o que afeta o homem. No entanto, a pessoa humana sente a sua realidade corporal como um “fundo escuro”, no sentido de que este o limita. O corpo recebe esta dominação porque expressa o lado da experiência negativa. Na sua tríplice estrutura, o corpo encontra-se no exterior. Para Edith, o ser finito se realiza como pessoa na integração harmônica de sua tríplice estrutura.

O ser humano é um ser corporal vivo-anímico-espiritual. Enquanto o homem é espírito segundo sua essência, sai de si mesmo com sua “vida espiritual” e entra em um mundo que lhe abre, sem perder nada de si mesmo. “Exala” não só sua essência – como em todo produto real – de uma maneira espiritual expressando-se o mesmo de modo inconsciente: ademais atua pessoal e espiritualmente. A alma humana, enquanto espírito se eleva em sua vida espiritual acima dela mesma. Porém o espírito humano está condicionado pelo que lhe é superior e inferior: está imerso em um produto material que ele anima e forma em vista de sua configuração de corpo vivo. A pessoa humana leva e engloba “seu” corpo vivo e “sua” alma, porém, é ao mesmo tempo levada e envolta por eles. Sua vida espiritual se eleva de um fundo escuro, sobe como uma chama de círio brilhante, porém nutrida por um material que ele mesmo não brilha. E brilha ela sem ser absolutamente luz: o espírito humano é visível para si mesmo, porém não é totalmente transparente; pode iluminar outra coisa sem atravessa-la inteiramente. (STEIN, 2007, p. 959-960, tradução nossa).³

A pessoa humana “reside” em seu corpo como num “domicílio inato”, tendo consciência do que se passa e como se passa nele. Além do corpo, o homem possui

² “Puedo separarme idealmente de él y contemplarlo como desde fuera. Pero em realidad estoy atado a él: estoy allí, donde está mi cuerpo, por mucho que ‘con el pensamiento pueda transladarme al otro extremo del mundo, e incluso superar todas las barreras espaciales’.”

³ “El ser humano es un ser corporal vivo-anímico-espiritual. En cuanto el hombre es espíritu según su esencia, sale de sí mismo con su ‘vida espiritual’ y entra en un mundo que se le abre, sin perder nada de sí mismo. ‘Exhala’ no sólo su esencia – como toda hechura real – de una manera espiritual expresándose él mismo de modo inconsciente: además actúa personal y espiritualmente. El alma humana en cuanto espíritu se eleva en su vida espiritual por encima de sí misma. Pero el espíritu humano está condicionado por lo que le es superior e inferior: está imerso en un producto material que él anima y forma en vista de su configuración de cuerpo vivo. La persona humana lleva y abarca ‘su’ cuerpo vivo y ‘su’ alma, pero, es al mismo tiempo soportada y abarcada por ellos. Su vida espiritual se eleva de un fondo oscuro, sube como una llama de círio brillante pero nutrida por un material que él mismo no brilla. Y brilla ella sin ser absolutamente luz: el espíritu humano es visible para sí mismo, pero no es del todo transparente; puede iluminar otra cosa sin atrevesarla enteramente.”

uma alma e esta não se manifesta somente nos atos vitais, que exerce a semelhança dos animais, mas também neste mundo interior como centro vivente para onde tudo tende e do qual tudo parte. Na sua tríplice estrutura, a alma está no meio. O ente humano é algo muito complexo e complexa é sua alma. Esta é dividida em aspectos psíquico e espiritual. O psíquico está ligado às reações do mundo exterior, independentemente de sua escolha. Se o homem ouvir um forte rumor, por exemplo, sua reação será a de sentir medo. O termo “pessoa humana” é universal. Todos são pessoas, e, partindo desse conceito, eticamente todos merecem respeito. Porém, a alma, ao entrar no mundo, se coloca no plano da individualidade.

Quanto ao aspecto espiritual, a alma é simples e aberta, tende para o além (metafísica) e para o outro eu. Stein demonstrou isso na sua tese doutoral sobre a empatia, termo esse que havia sido empregado pelo seu mestre Edmund Husserl brevemente, e que ela aprofunda em sua tese. Stein se interessava, de modo particular, por essa abertura do ente humano. Partindo da concepção de que o homem é um microcosmo, termo muito importante na fenomenologia, Edith afirma que o homem pertence à natureza, por ser constituído pelo corpo, mas por ser psique, pertence ao reino espiritual. Como ele é pertencente ao reino do espírito, ele pode colocar na natureza algo de bem ou de mal. Diferentemente dos animais, somente o ente humano tem o aspecto espiritual. O homem pode ser perverso ao passo que o animal é somente selvagem. Essa é sua natureza. Somente a pessoa pode colocar bondade ou maldade em seus atos. O espírito permite ao homem tomar decisões e refletir. Na sua composição harmônica, o espírito encontra-se no alto.

Partindo desse pressuposto, o homem pode escolher participar só do reino da natureza ou só do reino do espírito. Assim, há seres humanos que escolhem o reino da natureza, vivendo como animais. No entanto, viver como animal não é típico do homem, mas somente dos animais. A pessoa pode seguir sua tendência instintiva, mas pode superá-la pelo reino espiritual. A vida moral não é algo que se acrescenta ao ente humano, mas algo que o acompanha. Pode-se afirmar que na sua tríplice estrutura o homem é corpo, alma e espírito e não apenas uma das partes isoladamente. Todas as dimensões estão interligadas e não é possível que haja uma sem houver a outra. Se não há alma, o corpo é uma coisa material como qualquer outra coisa, carece de vida, e se não há corpo, não é possível haver a alma. O corpo é o que o torna visível. Se lhe falta o espírito, seria igual aos animais, não poderia ter uma vida moral, nem decidir ou escolher. Em suma, a pessoa humana não é um ser tripartido, mas unitário. Portanto, pode-se concluir que, harmonicamente, na sua estrutura – corpo, alma e espírito – o homem é pessoa.

3 A tríplice estrutura da pessoa humana

Para Edith Stein e os demais filósofos da escola fenomenológica, a corporeidade é uma dimensão muito importante do ser humano, visto que a percepção passa através dela. “Podemos desenvolver uma análise da corporeidade. Nosso corpo tem dimensões que nós colhemos através do tato, mesmo quando nós estamos sentados.” (BELLO, 2004, p. 52). Husserl faz uma análise detalhada do corpo, afirmando que ele se manifesta a nós como um corpo que está vivendo, ao qual dá o nome de “Leib”,

distinguindo-o cuidadosamente do corpo que não tem vida (um cadáver, por exemplo), denominando-o “Korper”. O corpo físico (Korper) é o suporte de nossas ações, da nossa vida, e não está separado da nossa alma, a não ser após a morte, da qual não temos experiência direta. O corpo que vive (leib) é formado por um princípio vivo e vital que é a alma.

O corpo é o lugar dos sentimentos, da vontade, das tomadas de decisões. De um modo geral, pode-se afirmar que o corpo não é a “prisão da alma”, mas é o que torna a pessoa visível e a coloca em contato direto com as coisas e com os outros seres humanos. Pelo corpo, como mostrou Stein em sua tese doutoral sobre a empatia, é possível penetrar, em certa medida, na experiência dos outros seres humanos e no seu “mundo” interior. Quando se vê uma pessoa sorrindo ou chorando, olhando a expressão facial, sabe-se o que se passa com a pessoa. Prosseguindo sempre mais em suas análises, Stein nunca abandona o método fenomenológico, mesmo quando entra em contato com a filosofia cristã. Nesse sentido, o primeiro elemento que salta aos olhos quando se encontra alguém e que desperta a atenção é a corporeidade.

Junto ao corpo, a pessoa carrega diversas características, como forma, altura, cor que podem ser apreendidas na sua exterioridade. Nisso, pode-se afirmar que a pessoa humana, na sua constituição corpórea, é uma “coisa material”.

Por um lado, experimentamos outros homens de maneira distinta que a nós mesmos. Porém, também no encontro com outros em circunstâncias diferentes as que, em cada caso, passam a primeiro plano. Nas pessoas que não conhecemos é já o externo que primeiro nos chama a atenção: se são altas ou baixas, de pele clara ou escura, etc. A forma, a altura, a cor: todas essas são características que possui qualquer coisa material. De início, por sua constituição corporal, o homem é uma *coisa material* como qualquer outra, está submetido às mesmas leis e está inscrito no marco da natureza material. (STEIN, 2002, p.34, tradução nossa).⁴

Edith Stein, no entanto, faz uma diferenciação entre nosso corpo material com os demais, pois, se a pessoa fosse somente uma coisa material, seria reduzida a um corpo material qualquer. “[...] O ser humano possui pontos de recepção nos quais acolhe a realidade que está diante de si, assim com a capacidade de se mover, isto é, responder de forma motora àqueles estímulos que o tocam, configurando-se como ‘ser sensível e ser animado’”.⁵

⁴ “Por un lado, experimentamos a otros hombres de manera distinta que a nosotros mismos. Pero también en el encuentro con otros en circunstancias diferentes son cosas asimismo diferentes las que en cada caso pasan a primer plano. En las personas que no conocemos es quizá lo externo lo primero que nos llama la atención: si son altas o bajas, de tez clara u oscura, etc. La forma, la altura, el color: todas éstas son características que posee cualquier cosa material. De hecho, por su constitución corporal el hombre es una cosa *material* como cualquier otra, está sometido a las mismas leyes y está inscrito en el marco de la naturaleza material”.

⁵ COELHO JÚNIOR, A. G.; MIGUEL, M. A relação pessoa-comunidade na obra de Edith Stein. *Memorandum*, 2006. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a11/coelhomahfoud01.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2010.

Se uma figura de cera começasse a se mover, por exemplo, nós nos horrorizaríamos, pois é próprio de uma coisa inanimada permanecer imóvel, ao passo que o homem pode se mover, por ser configurado como corpo animado. A pessoa humana, juntamente com os demais seres vivos, é um ser vivente, ao contrário das coisas materiais. Ela sente o viver dentro de si e quer compreender qual seu sentido. O fenômeno que mais lhe atrai a atenção é o fato de sentir o próprio viver. Na fenomenologia é muito comum fazer comparações entre o mundo humano e o mundo animal. Segundo Bello (2004, p. 192), “[...] precisamos apreciar mais o mundo animal para poder fazer a comparação – os fenomenólogos sempre fizeram esta comparação”.

Pelo fato de o homem possuir a vida, ele é *Korper* e *leib* e não *Korper* apenas. Enquanto ser vivente, a pessoa possui um núcleo (alma) que anima e vivifica a corporeidade, apontando e direcionando para o processo de desenvolvimento. Durante todo o processo de crescimento, verifica-se uma série de “atividades”, como a alimentação, a respiração etc., que servem como meios para que o ser humano possa atingir sua etapa de desenvolvimento. Mas há também os “estados mutáveis”, como a saúde, o vigor, a doença, a fraqueza, que comprovam que há uma “força vital” presente no organismo e que influenciará de modo favorável ou inibitório no processo de desenvolvimento e nas vivências da pessoa. “A forma vital, a ‘alma’ faz do corpo humano um *organismo*. Quando nele já não há vida, só é uma coisa material como outras muitas” (STEIN, 2002, p. 45, tradução nossa).⁶ Em suma, pode-se afirmar que, além de corpo material, o homem é um organismo vivo, pois é dotado da forma vital que oferece vida ao seu corpo, o que o torna diferente de qualquer coisa material.

A alma humana despertou muito fascínio em Edith Stein. Por meio de seus estudos de psicologia, ela constatou que essa disciplina ainda não havia identificado essa parte do homem. A partir da fenomenologia, ela pôde fazer uma análise minuciosa, oferecendo bases sólidas para a psicologia e para as ciências do espírito. Seu objetivo foi, por meio do método fenomenológico, oferecer uma fundamentação filosófica da psicologia e das ciências do espírito, discutindo temas de fronteira entre a antropologia filosófica e a psicologia. Definir o que seja a alma parece difícil, visto que não se tem acesso fisicamente a ela, porém é possível senti-la tanto no homem quanto nos seres vivos. A fenomenologia faz uma análise rigorosa da alma em duas partes: a “*seele*”, que são as atividades psíquicas, impulsos que não são controlados pelo ente humano e “*geist*”, ou esfera espiritual, que também tem suas peculiaridades próprias. Analisando a antropologia de Teresa de Ávila, descrita na obra “Castelo Interior ou Moradas”, à luz do método fenomenológico, Edith atribui um novo sentido à alma em sua obra “Ser finito e Ser eterno”: “[...] A alma, como ‘castelo interior’, tal como a descreve nossa santa madre Teresa, não é a modo de ponto como o ‘eu puro’, e sim um ‘espaço’ – um castelo com muitas moradas – onde o eu pode mover-se livremente saindo ou retirando-se mais ao interior” (STEIN, 2007, p. 968, tradução nossa).⁷

⁶ “La forma vital, ‘el alma’, hace del cuerpo humano un *organismo*. Cuando en él ya no hay vida, sólo es una cosa material como otras muchas”.

⁷ “[...] El alma, como ‘castilo interior’, tal como la describe nuestra santa madre Teresa, no es a modo de punto como el ‘yo puro’, sino un ‘espacio’ – un ‘castilo’ con muchas moradas – donde el yo puede moverse libremente saliendo o retirándose más al interior”.

A alma é como um espaço interior no qual o “eu” se move livremente, como um castelo interior. “O eu é na alma aquilo pelo qual ela possui a si mesma e o que nela se move como no próprio espaço” (GARCIA, 1987, p. 62). Isso faz lembrar alguns pensadores como Pascal, Santo Agostinho e vários outros que atribuíam à alma um aspecto mais interior. Há na pessoa humana uma interioridade que não existe nos animais. O homem pode entrar e sair de si mesmo e, em certa medida, “penetrar” no mundo que se manifesta a ele. O homem é senhor de sua alma. O animal não conserva em seu ser nenhuma dessas características. Em “Ser finito e Ser eterno”, Edith caracteriza a alma humana como uma criatura espiritual, ligada à matéria por natureza. E, influenciada pelo Aquinate, afirma que isso aparece mais claramente quando se expressa que ela é a forma do corpo vivo. Para Stein, a alma é um ser em evolução. A alma “é” e se “faz”. Na sua concepção, o homem deve aprofundar em sua vida íntima, com a finalidade de conhecer sua dimensão anímica. Até aqui, considerou-se o aspecto “anímico”.

Na sua estrutura, a pessoa humana não é um ser tripartido, mas na sua composição harmônica, como se viu anteriormente, é corpo, alma e espírito. O espírito (geist) é uma “abertura para algo”, seja para o mundo objetivo das coisas da natureza, seja para o mundo subjetivo dos outros seres humanos (vivência empática) ou do Ser divino. Ele permite ao homem entrar em comunicação com os outros seres humanos, amar, conhecer, transcender a si mesmo, vivenciar sua corporeidade e sua psique. Através do espírito, a pessoa toma consciência e se posiciona diante dos aspectos psíquicos e utiliza seu corpo como instrumento a seu dispor. Edith compara o espírito a uma chama que se acende saindo de um lugar tenebroso. Essa chama se alimenta de uma matéria que não brilha; aliás, brilha, porém não é totalmente luz: é o espírito humano (que é visível para si mesmo), porém não é totalmente transparente. “Ser pessoa quer dizer ser livre e espiritual. Que o homem é pessoa: isto é o que o distingue de todos os seres da natureza” (STEIN, 2002, p. 94, tradução nossa).⁸

O homem é pessoa e, por ser pessoa, ele é um ser espiritual, cuja espiritualidade pessoal se traduz em despertar e abertura. O homem é e vive, é consciente de seu ser e de sua vida. Os animais também são e vivem, porém, ao contrário dos seres humanos, eles não possuem consciência de que estão vivendo. A liberdade, para Edith Stein, é o que define o homem como pessoa, é constitutivo do seu ser, diferenciando-o dos animais, dos seres inferiores. Somente o ser humano pode dar um valor e um sentido próprio ao comportamento, inclusive ao comportamento condicionado por tantas coisas. E, aceitando, a pessoa é livre diante desse condicionamento, do contrário será sempre escrava. Pela racionalidade, o homem pode deixar ou não se levar. Renunciando à sua racionalidade e à sua liberdade de opção, pode deixar-se arrastar por aquilo que seus instintos solicitam. Nesse sentido, a pessoa obscurece sua capacidade de ser pessoa. A filósofa alemã sublinha que, mesmo sendo a pessoa humana um ser livre, sua liberdade permanecerá sempre limitada.

⁸ “Que el hombre es persona: esto es lo que lo distingue de todos los seres de la naturaleza”.

4 A formação da pessoa humana: consequências pedagógicas da antropologia de Stein

Aquele que tem a missão de formar, plasmar, modelar a pessoa humana deve estar familiarizado com a sua natureza, para que o processo de formação se dê de modo eficiente e eficaz. Após haver apresentado a definição do que é o homem no pensamento de Edith Stein, não é incoerente tratar do assunto da formação da pessoa humana neste último tópico. Para que haja uma autêntica formação humana, é necessário considerar a pessoa na sua estrutura, corpo, alma e espírito. Segundo Stein, é impossível haver um autêntico processo formativo desvinculado de um profundo conhecimento da pessoa humana. É necessário, portanto, em primeiro lugar, saber quem é o homem. O curso que Stein ministrou “A estrutura da pessoa humana”, apoiado em bases sólidas de antropologia filosófica e fenomenológica, bem como da metafísica cristã, foi desenvolvido para a pedagogia, ciência esta que tem a missão de formar homens.

No processo de formação da pessoa humana, é necessário que haja uma práxis fundamentada, construída em bases sólidas e não sobre “bases de areia”. Uma prática de educação errada pode causar danos aos que estão em processo formativo. Nesse sentido, a pensadora alemã também afirma que o formador deve ser aquele que foi verdadeiramente formado, o que não é incoerente com sua vida, tendo em vista, de acordo com relatos biográficos, que foi um modelo para os formadores de sua época. Para Stein, formar corresponde a educar. Nesse sentido, afirma que “educar quer dizer levar as outras pessoas a chegarem a ser o que devem ser. Porém, não será possível educar sem saber antes o que é homem e como é para onde lhe deve conduzir e quais são os possíveis caminhos para isso” (STEIN, 2002, p. 195, tradução nossa).⁹

Sabendo o que é o homem, o formador será capaz de direcionar a pessoa humana no seu processo de formação. Como foi abordado anteriormente, o ser humano é um ser espiritual e somente ele possui esta parte da tríplice estrutura humana. Dessa forma, é necessário considerar essa espiritualidade presente no ser humano. Em todas as culturas, há aspectos da estrutura humana que são mais considerados e outros mais desvalorizados. Algumas dão valor demasiadamente ao corpo, outras à alma e outras ao espírito. Pode-se perceber isso nas manifestações artísticas, como, por exemplo, nas esculturas dos corpos humanos produzidos na Grécia antiga, com seu formato anatômico e robusto, dando-se o maior valor às formas do corpo. Atualmente, na cultura ocidental, a dimensão psicofísica do ente humano tem sido mais valorizada do que as demais dimensões, como se pode perceber no desenvolvimento da medicina, bem como da psicanálise. E o espírito? De acordo com a antropologia steiniana, o homem deve ser considerado em toda a sua estrutura. Por isso, é necessário um discurso antropológico filosófico que leve em consideração todas as dimensões do ser humano. E, como proposta, Edith Stein sugere que a antropologia filosófica seja complementada pela antropologia teológica, pois é necessário considerar a parte espiritual, haja vista que essa dimensão é propriamente humana. Assim, no

⁹ “Educar quiere decir llevar a otras personas a que lleguen a ser lo que deben ser. Pero no será posible educar sin saber antes o qué es el hombre y cómo es, hacia dónde se le debe conducir y cuáles son los posibles caminos para ello.”

âmbito formativo, aquele que tem a missão de conduzir o outro humano a alcançar o que ele deve ser alcançará o seu objetivo, porém deve ter sempre em mente as suas limitações. Durante todo o percurso de sua vida, Stein teve como meta encontrar respostas sobre a pessoa humana, mesmo sabendo que este é sempre um mistério, um ente que vela e se desvela. Mas, mesmo tendo consciência disso, ela pôde alcançar as respostas que tanto procurava, sempre descobrindo algo novo sobre o ser humano. Stein foi tão fascinada pela verdade do ser humano que, mesmo tendo a oportunidade de fugir das atrocidades cometidas aos judeus pelos nazistas, preferiu enfrentar a “sua sorte” junto aos seus, ajudando-os a enfrentar o sofrimento com coragem. Pode-se afirmar que a busca pela verdade do ser humano foi tão autêntica em Stein como o foi em Sócrates, que deu sua vida preferindo morrer pela verdade.

5 Considerações finais

Em uma época em que a ciência e os recursos tecnológicos têm falado mais alto, pode-se afirmar que a metafísica ainda continua sendo uma ciência muito importante, visto que há aspectos da dimensão humana que não podem ser colhidos por meio desses recursos, mas somente pela reflexão. Tendo em vista tal afirmação, pode-se concluir que a antropologia steiniana é um instrumento muito importante na compreensão da pessoa humana. Movida pela especulação presente em todas as épocas e culturas “o que é o homem?”, influenciada pela fenomenologia de Husserl e os demais fenomenólogos, Stein concluiu que o homem é um corpo vivo, diferente de todos os corpos materiais existentes.

A pessoa humana é leib (corpo vivo) e não *korper* (corpo material) apenas. Comparando o homem com os animais, com a finalidade de buscar a diferença entre ambos, Edith constatou que existem basicamente dois elementos constitutivos que o diferenciam destes: a presença da alma racional e do espírito, o qual lhe permite decidir, avaliar e ter uma vida ética. Juntamente com Tomás de Aquino, a judia-cristã reafirma ainda que o homem é um microcosmo, conservando em sua estrutura uma série hierarquizada de diferentes seres: matéria, plantas, animais, homens, espíritos puros, porém de forma unitária. O homem possui, ainda, três características anímicas: sua alma é vegetativa, sensitiva e racional. Quando estava ainda no curso de psicologia, percebe que essa ciência ainda não havia se dado conta da parte mais íntima do ser humano: a alma.

Decidida a descobrir melhor a estrutura do ser humano, Stein abandona o curso de psicologia que, a seu ver, carecia de fundamentos antropologicamente sustentáveis e não oferecia as respostas que buscava em suas indagações. Na fenomenologia, ela encontra o que procura e dedica as partes mais belas de suas reflexões ao estudo profundo do ente humano, oferecendo à psicologia o que ela ainda não havia desenvolvido. No entanto, o discurso que a filósofa faz em torno da alma é tão amplo que é impossível abordar todas as suas características, bem como é impossível identificar qual é a definição mais importante que ela dá para alma.

A metafísica, de modo especial a fenomenologia de Edith Stein, oferece grandes contribuições para a pedagogia. Para formar, deve-se estar familiarizado com a matéria que será moldada. Dessa forma, o formador deve ter em mente o que é a pessoa

humana. Com suas reflexões, Stein mostrou que a metafísica é de grande importância no conhecimento do homem, pois há aspectos que não podem ser colhidos por meios tecnológicos, mas apenas por meio da reflexão, da vivência e da observação. A ciência deve estar unida à metafísica e o formador deve utilizar de todos os instrumentos possíveis para compreender o que seja a pessoa humana, para que sua práxis se dê de modo eficiente e eficaz. Porém, compreender o que seja o homem é uma aventura instigante e por mais que se tenham informações do que seja o homem, este permanecerá sempre um mistério.

Referências

BELLO, Angela Ales. *Fenomenologia e ciência humanas: psicologia, história e religião*. Tradução de Miguel Mahfoud e Marina Massimi. São Paulo: Edusc, 2004. 329 p.

COELHO JÚNIOR, A. G.; MIGUEL, M. A relação pessoa-comunidade na obra de Edith Stein. *Memorandum*, 2006. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a11/coelhomahfoud01.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2010.

GARCIA, Jacinta Turolo. *Edith Stein e a formação da pessoa humana*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1987. 138 p.

STEIN, E. *Sobre el problema de la Empatía*. Burgos: Monte Carmelo, 2007, v. 2, 949 p.

STEIN, E. *Ser finito y Ser eterno: ensayo de una ascensión al sentido del ser*. Burgos: Monte Carmelo, 2007, v. 3, 1229 p.

STEIN, Edith. *La estructura de la persona humana*. Madrid: Biblioteca de autores cristianos, 2002. 201 p.